

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.

Projekt zmiany ustroju szkół Liceum Krzemieńskiego.¹⁾

Problem reformy ustroju szkolnictwa w Polsce, podobnie jak zagranicą, od kilku lat staje się zagadnieniem coraz żywo-
niejszym i aktualniejszym. Żądania reformy wypełniają czasopi-
sma naukowe, pojawiają się liczne osobne publikacje w tej
sprawie, toczy się dyskusja w łonie zrzeszeń, towarzystw i na
zjazdach nauczycielskich, ścierają się poglądy w prasie codziennej.

Jesteśmy obecnie w stadium może najostrejszego napięcia
i najgorętszej walki o zasadę ustroju szkolnictwa, a osią sporu
stała się sprawa t. zw. „jednolitości szkoły“. Zasadniczy warunek
jednolitości w sensie popularnym, to obowiązująca wszystkich
siedmioletnia szkoła powszechna, która stanowi pierwszy stopień
wykształcenia i daje podbudowę dla szkół stopnia drugiego,
szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych.

Nie ulega wątpliwości, że zwycięży zasada, iż rozbudowana
szkoła powszechna stanowić będzie podbudowę szkół średnich
wszystkich typów, przyczem czas nauki w szkołach średnich
ulegnie odpowiedniemu skróceniu. Takie jedynie rozwiązanie jest
możliwe, jako zgodne z demokratycznym duchem czasu, z po-
glądem na potrzebę wyższego poziomu wykształcenia powszech-
nego i odpowiada głębiej pojętemu interesowi państwa i jego
obywateli. Takiemu też pogładowi dało wyraz miejscowe nasze
koło T. N. S. W. na posiedzeniu w listopadzie ubiegłego roku,
na którym zapadła następująca rezolucja:

„Koło T. N. S. W. w Krzemieńcu, nie zwalczając zasady
pięcioklasowego gimnazjum i 7-mioletniej szkoły powszechnej,
jako podbudowy, wyraża przekonanie, że reforma winna być
przeprowadzona powoli i stopniowo przez szereg lat w miarę

¹⁾ Referat na posiedzeniu Koła Tow. T. N. S. W. w dniu 3 marca 1927 r.

przystosowania szkół powszechnych do planów szkół gimnazjalnych i pozyskania dostatecznej liczby sił wyżej kwalifikowanych, niż dają dzisiejsze seminarja“.

Taka była rezolucja miejscowego Koła.

A oto enuncjacja Pana Ministra Oświaty Dra Dobruckiego, wygłoszona w komisji skarbowo-budżetowej Senatu z dnia 27-go stycznia bieżącego roku:

„Wytworzyła się opinja w Ministerstwie, że szkoła 7-mio klasowa powinna być fundamentem, na którym dalsze szkolnictwo ma być budowane. Błędne są wiadomości, jakoby ktokolwiek zamierzał przekształcenia tego dokonać w sposób rewolucyjny i jednym pociągnięciem pióra złączyć szkołę tę ze szkołą średnią. Zgodnie ustalono, że ta rozbudowa i to złączenie szkoły powszechniej ze szkolnictwem średnim dokonać się ma w szeregu lat w całym państwie, lecz w miarę rozwoju z jednej strony szkoły powszechniej, a z drugiej odpowiedniego przygotowania materiału nauczycielskiego“.

Niema wątpliwości, że reformą w powyższym duchu byłaby się w Polsce już poważnie zaznaczyła, gdyby nie specjalne trudności, jak brak sił nauczycielskich, brak budynków szkolnych, a co najważniejsza, brak środków finansowych w budżecie Państwa. Jeśli względy powyższe są hamulcem szybszej zmiany ustroju szkolnictwa, to znów z drugiej strony niewątpliwie byłoby dobrze i dla sprawy korzystnie reformę tak ważną, zmieniającą zupełnie strukturę dotychczasową, oprzeć na wynikach prób i doświadczeń, zdobytych na pewnym węższym terytorjum, czy w pewnych zakładach naukowych, mających po temu odpowiednie warunki.

Zagranica wyprzedziła nas pod tym względem. We wszystkich niemal państwach europejskich i w Stanach Zjednoczonych Ameryki są już dziś liczne zakłady, w których się stosuje nowe, zupełnie różne od dotychczasowych, zasady wychowawcze, zgodnie ze zmienionymi warunkami życia, stosunkami socjologicznymi i wynikami współczesnej pedagogiki. Nie chodzi tam o zewnętrzny ustrój szkoły, lecz o jej treść i ducha, mającego być wyrazem tej głębokiej ewolucji, która idzie w kierunku demokratyzacji społeczeństw i przejawów ich życia, a budzi cześć dla pracy, jako jedyne źródła wszelkich wartości materialnych i duchowych.

Z ducha dążeń epoki powstają liczne szkoły zagranicą o różnych nazwach: Szkoła nowa (Francja), Szkoła życia (Belgia), Szkoła pracy (Austria i Niemcy), Szkoła daltońska (Stany Zjednoczone¹⁾).

Na powszechną realizację szkoły twórczej o różnych nazwach, będącej raczej wyrazem pragnień i tęsknoty za inną szkołą,

¹⁾ U nas zaledwie zaczątki takich szkół: w Łodzi „Miejska szkoła pracy“ pod kierunkiem pedagoga Romualda Petrykowskiego, a w Warszawie „szkoła powszechna Szlenkiera“ pod kierownictwem dyrektora Przanowskiego. Nowy prąd wychowawczy ze stanowiska zasadniczego rozwija gruntownie dzieło Dra Rowida p. t. „Szkoła twórcza“, Kraków 1926.

odmienną od obecnej, jest jeszcze wszędzie za wcześnie, a u nas tem bardziej. Nie jesteśmy na to przygotowani. Samo pojęcie szkoły twórczej dopiero się urabia i krystalizuje. Ale co u nas konieczne i pilne — to otwieranie szkół doświadczalnych dla wypróbowania i naukowej oceny wartości nowego ustroju, nowych metod i nowych idei wychowawczych.

To też nic dziwnego, że w tym sporze, który się dziś u nas toczy o zrab szkolnictwa narodowego, nawoływania o szkoły doświadczalne, o eksperyment naukowy są coraz silniejsze. Przytoczę tu dwa głosy: jeden z czasopisma pedagogicznego, a drugi z prasy codziennej.

Henryk Rowid w „Uwagach w sprawie ustroju szkolnictwa”, pisze: „Opracowanie i przygotowanie projektu reformy ustroju szkolnictwa przez fachową Komisję jest dopiero pierwszym stadium na drodze realizacji szkoły jednolitej. Dalszą fazą musi być wypróbowanie projektowanej reformy w tych miejscowościach, gdzie są korzystne warunki, (Ruch Pedagogiczny 1926 Nr. 8 str. 234). Podobne żądanie wypowiada *Jan Mazur* w uwagach o „Podstawach wychowania w szkole”, zamieszczonych w numerze 53 „Epoki” z dnia 23 lutego b. r. Stwierdziwszy ogromny ruch i postęp w dziedzinie szkolnictwa i mnogości doświadczalnych zakładów wychowawczych zagranicą, tak kończy: „A my z jakimże aparatem i materiałem doświadczenia przystępujemy u siebie do przeprowadzenia reformy szkolnictwa, kiedy nawet nie otworzyliśmy zapowiadzianych i ustawowo przewidzianych szkół doświadczalnych! A jeżeli gdzie, to u nas przedewszystkiem problemat wychowawczy staje się postulatem kategorycznym”.

Zaznaczyłem powyżej, że naczelnym postulatem zamierzonej u nas reformy jest hasło „unifikacji” szkoły. Unifikację, która dziś jest osią sporu, można rozumieć dwojako: 1) jako rozpowszechnienie i udostępnienie szkoły, nadto dostosowanie planów i programów naukowych do siebie różnych stopni szkół tak, żeby każdy niższy stopień organizacyjny szkoły mógł opierać się na wyższym, niejako automatycznie. 2) Dobór według skłonności i upodobań, selekcja według stopnia uzdolnień, by mieć możność wydobycia z każdego ucznia maximum jego rozwoju fizycznego i duchowego, maximum sprawności i zdolności do pracy (tak rozumie „unifikację” Prof. *Nawroczyński*, który się domaga uwzględnienia równości uzdolnień młodzieży).

U nas rozumie się unifikację w tym pierwszym sensie. Unifikacja w rozumieniu powszechnem, brana raczej zewnętrznie, da się ująć w 2 głównych tezach: 1) Szkoła powszechna siedmioletnia, obowiązująca wszystkich bez wyjątku od lat 7 do 14, ma pozostawać w ścisłym stosunku do szkoły średniej i stać się podbudową jej we wszystkich typach. 2) Szkoła średnia ogólnokształcąca ma być zredukowana do lat 5 (od 14 do 19 roku życia), a obecny system kształcenia nauczycieli zmieniony. Te właśnie tezy są przedmiotem moich rozważań.

Zaznaczyłem w tytule referatu, że mam na oku tylko szkoły licealne, zdążać też będę do wyprowadzenia praktycznych wniosków w tym względzie. Jednak dla uwypuklenia rzeczy i uzasadnienia jej dotknę w krótkości sprawy zasadniczo, by uprzytomnić stan dzisiejszy i uwydatnić potrzebę zamierzonej reformy. Z natury rzeczy odpada tu szkolnictwo wyższe.

I. Obowiązkowa siedmioletnia szkoła powszechna i stosunek jej do szkół średnich.

Kwestja, ileletnią ma być szkoła powszechna, obowiązująca wszystkich, jako minimum, już dziś w Polsce nie istnieje. Dekret Naczelnika Państwa o obowiązku szkolnym z r. 1919 (Nr. 147) określa, że nauka w zakresie szkoły powszechnej jest obowiązkowa i trwa co najmniej lat siedm (od 7 do 14 roku życia). Dekret ten jest zrealizowaniem naczelnego postulatu pierwszego sejmiku nauczycielskiego w Warszawie z r. 1919. Stanowi on duży krok naprzód w porównaniu ze stosunkami przedwojennymi, ze szkołkami ludowymi, przeważnie jednoklasowymi, podnosi powagę i znaczenie szkoły powszechnej, w której wychowuje się cały naród, daje wyraz idei demokratyzacji społecznej, jest czynnikiem państwowo-twórczym, bo uznaje potrzebę wyższego wykształcenia ogółu obywateli i kładzie silny fundament pod gmach wyższej kultury powszechnej narodu. Wprawdzie realizacja tej ustawy potrwa jeszcze lat sporo, ale droga wytknięta, postęp widoczny, a czas przebycia całej drogi zależny przedewszystkiem od zasobów finansowych Państwa. Zasadniczo jednak sprawa załatwiona.

Otwarta jest natomiast dotąd sprawa stosunku szkoły powszechnej do szkoły średniej. Unormuje ją niewątpliwie zapowiedziana ustawa, która ma objąć całokształt ustroju naszego szkolnictwa.

Z pośród sfer nauczycielstwa, podzielonego na dwa przeciwnie obozy, jedni żądają w imię jednolitości szkolnictwa ustawowej gwarancji, że szkoła powszechna w przeciwieństwie do dzisiejszego stanu rzeczy w całej swojej konstrukcji będzie podbudową szkoły średniej wszelkich typów, drudzy natomiast bronią utartej praktyki, opartej na tradycji, że tylko 4-ry niższe klasy szkoły powszechnej mogą stanowić w zasadzie fundament szkoły średniej. Spór ten nąpózór teoretyczny, sięga głębiej w dotychczasowy ustrój szkoły średniej. Jeśli zwycięży zasada pierwsza, a nie można w to wątpić, to dzisiejsze 8-mioklasowe szkoły średnie ulegną odpowiedniej redukcji.

Oto krótki rys historyczny tej kwestji:

Sformułował ją jasno i dobitnie już I. Sejm nauczycielski w kwietniu 1919 roku. Przyjęto na nim zasadę, że pomiędzy szkołą powszechną a średnią istnieje ścisły związek; do pierwszej klasy 5-cioletniego gimnazjum przechodzi młodzież dopiero po ukończeniu 7-miu klas szkoły powszechnej. („O szkołę polską“, cz. III. Warszawa 1919). To stanowisko pierwszego Sejmiku na-

uczucielskiego nie straciło swej aktualności, owszem zyskało tylko na sile przez wszechstronne oświetlenie i uzasadnienie ze strony późniejszych zjazdów i najwybitniejszych znawców naszego szkolnictwa. Takie ujęcie rzeczy stwarza strukturę prostą i jednolitą, odznacza się przymtem głębszą celowością i ekonomją sił społecznych, a nadto jest wykładnikiem dążeń doby dzisiejszej. A nowoczesna szkoła musi być wyrazem tych czynników i z nimi harmonizować. Prof. *Flor. Znaniecki* w „Szkicach z socjologii“ dowodzi, że między działaniem sił społecznych a systemami wychowania i ustrojami szkolnictwa w danej epoce istnieje ścisły związek i zależność (*Ruch Pedagogiczny* 1924 i 1925). Jeden z przywódców dzisiejszego ruchu pedagogicznego prof. *Paweł Oestreich* stwierdza to samo: „Żadna, reforma szkolna — mówi on — nie może liczyć na trwałość, jeśli opiera się na tradycji i z niej wychodzi, zamiast szukać kontaktu i współdziałania z życiem współczesności“ („Reforma szkolna, społeczeństwo i kryzys kultury“, *Ruch Pedag.* 1927, Nr. 1 str. 10). Temu twierdzeniu nikt nie może odmówić słuszności. Niema szkoły abstrakcyjnej, stojącej poza zagadnieniami współczesnego życia. Szkoła musi utrzymać kontakt z życiem, inaczej przestanie być czynnikiem twórczym.

Za jednolitym systemem szkół, zbudowanym na szkole powszechnej, wypowiadają się prof. Nawroczyński i Z. Gąsiorowski w swych referatach na kongres międzynarodowy w sierpniu 1924 roku („*Przegląd Pedagogiczny*“ r. 1924 Nr. I. i II.). W tym samym duchu wypowiada się Dr *M. Falski* („*Materiały do projektu sieci szkół powszechnych*“, Warszawa 1925), takie również stanowisko zajmuje *Wł. Radwan* w książce, będącej wyrazem głębokiego przemyślenia, p. t. „*Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa Rzeczypospolitej Polskiej*“.

Niema więc wątpliwości, że jak już dziś w opinii, tak wkrótce i w ustawie sprawa będzie rozstrzygnięta na korzyść jednolitej szkoły trójstopniowej (Szkoła powszechna, średnie, wyższe), opartej na fundamencie szkoły powszechnej, tembardziej, że na tem stanowisku stoi Ministerstwo W. R. i Ośw. Publ.

Poważne zastrzeżenie budzi jednak żądanie, by „do szkół średnich ogólnokształcących mieli wstęp bez egzaminu wszyscy uczniowie, kończący szkołę powszechną“. Zbyteczne dowodzić, że postulat ten obecnie jest nie życiowy i trudno wykonalny. Mamy dziś około 27000 szkół powszechnych, w tem 1870 szkół powszechnych 7-mioklasowych, co stanowi tylko 7⁰/₁₀ ogółu szkół. Szkół średnich natomiast jest: gimnazjów — 776, w tem 254 państwowych, 522 prywatnych i samorządowych, seminarjów około 200, w tem 110 państwowych, około 90 prywatnych. Razem gimnazjów i seminarjów 364 państwowych, około 612 prywatnych, ogółem: 976 gimnazjów i seminarjów. Gdyby wszyscy uczniowie szkół powszechnych dziś chcieli przejść do szkół średnich, Państwo musiałoby szkół tych mieć najmniej 1800, czyli powiększyć liczbę obecną o 1436 (gimnazjów i seminarjów). A ile za lat pięć, dziesięć?! A jaki byłby los tych

paru milionów młodzieży! Szkoła, zamiast być dobrodziejstwem, stałaby się dla niej pułapką.

Z tego też względu nie zachodzi obawa, by kiedykolwiek Ministerstwo podobną zasadę przyjęło. Obecny Minister W. R. i O. P. Dr Dobrucki na Komisji Senatu z dnia 27 stycznia b. r. dał uspakajające oświadczenie: „Ustalono też zasadę selekcji, to znaczy, że przy przechodzeniu od jednego typu szkoły do drugiego dokonywać się ma pewnego doboru i wyboru młodzieży, żeby uniknąć hiperprodukcji inteligencji i skierować młodzież do szkolnictwa zawodowego“. (*Przegląd Pedagogiczny* 1927 Nr. 8 str. 200).

Uznając w zasadzie słuszność stanowiska, że szkoła powszechna ma być stopniem do szkoły średniej, można mieć wątpliwość, czy całą 7-mioklasową szkołę powszechną należy brać za podbudowę szkoły średniej. Czy takie założenie nie zwięzi pojęcia powszechności, czy nie rodzi przekonania, że ona jest tylko wstępem do szkoły średniej i niczem więcej. W gruncie rzeczy, jak dziś tak i w przyszłości, tylko pewien odsetek młodzieży zdolniejszej może i powinien kształcić się w szkołach średnich. Większość musi poprzestać na szkole powszechnej i kursach dopełniających. Jeżeli tak jest, to 7-mioklasowa szkoła powszechna powinna dać swoim wychowankom pewne wiadomości potrzebne do życia obywatelskiego, jakąś syntezę wykształcenia elementarnego. Tę rolę podobnie, jak to jest i dzisiaj, może spełniać tylko klasa ostatnia, ale też skutek tego stanowi ona zbyt małą wartość, jako cegła w podbudowie do szkoły średniej. Obserwacja oparta na doświadczeniu poucza, że młodzież po 6-jej klasie szkoły powszechnej jest bez porównania lepszym nabytkiem dla 3-jej klasy szkoły średniej lub kursów przygotowawczych dzisiejszych seminarjów nauczycielskich, niż młodzież po 7-jej klasie szkoły powszechnej, wступująca do 4-jej klasy szkół średnich lub na I. kurs seminarjów.

Ostatnia klasa szkoły powszechnej, jako część podbudowy byłaby w założeniu rozdwojona, miałaby do spełnienia dwa różne cele, kolidujące ze sobą. Możliwe wprawdzie tego uniknąć przez stworzenie 8-miu klas szkoły powszechnej, w której klasa 8-ma spełniałaby głównie tę rolę przygotowawczą do życia dla swoich wychowanków. Istnieją takie szkoły w wielu krajach zachodnich, może i u nas w przyszłości typ szkoły 7-mioklasowej powszechnej zostanie rozszerzony, ale na dzisiaj 7-klasowa szkoła powszechna to niewątpliwie maximum wysiłku i materialnego i duchowego, na który się zdobyć możemy.

Uwzględniając to specjalne znaczenie ostatniej klasy w szkole 7-mioklasowej, mającej dać pewien całokształt elementarnego wychowania i wykształcenia, wyrażam przekonanie, że potrzebna a nawet konieczna jest korektura w nakreśleniu stosunku szkoły powszechnej do szkół średnich. Nie siedem klas szkoły powszechnej, lecz 6 klas szkoły 7-mioletniej powinno stanowić zasadniczą podbudowę szkoły.

średniej. Jest to, jak starałem się uzasadnić, i bardziej celowe, i łatwiejsze do urzeczywistnienia i logicznie wynika z najogólniejszego celu i roli szkoły powszechnej. Powinna ona dać idącemu w życie pewne konieczne wiadomości, zależnie od środowiska z dziedziny nauk obywatelskich jak: ustrój gminy, powiatu, Państwa, zakres i kompetencja władz rządowych i samorządowych, wiadomości z życia gospodarczego, rzemieślniczego i przemysłowego, wymiany i produkcji bogactw naturalnych Polski, środków komunikacji, siły zbrojnej Państwa, zasad organizacji spółdzielczej i jej najwykleszych form, rachunków gospodarczych i t. p.¹⁾ W programie najwyższej klasy szkoły powszechnej dużą rolę powinny też odgrywać wycieczki i podróże krajoznawcze. Cały prawie zakres powyższych wiadomości, mających ogromne walory wychowawcze i kształcące dla tych, którzy na szkole powszechnej poprzestają, byłby przedczesny dla tych, którzy przechodzą do szkół ogólnokształcących.

Odpowiednio do powyższej korektury drugi stopień w systemie szkolnym stanowić powinna szkoła średnia 6-cioletnia, do której przyjmuje się młodzież po sześciu klasach siedmioletniej szkoły powszechnej na podstawie egzaminu. Dopuszczalne jest również przechodzenie po 7-mej klasie szkoły powszechnej do 2-giej klasy szkoły średniej również na podstawie egzaminu, nie w drodze systemu jednak, lecz wyjątku. W wyniku powyższych przesłanek przychodzę do wniosku:

Pierwszy obowiązkowy stopień wykształcenia i wychowania stanowi 7-mioletnia szkoła powszechna, z której zasadniczo sześć klas pierwszych jest równocześnie podbudową do 6-cioklasowej szkoły średniej. Klasa 7-ma szkoły powszechnej powinna dawać ogółowi młodzieży, kończącej obowiązkowe wykształcenie szkolne, praktyczne wiadomości, potrzebne w życiu obywatelskim, pewną syntezę wychowania i nauk elementarnych i z tego względu nie powinna zasadniczo stanowić integralnego jej ogniwa²⁾.

¹⁾ Znakomity pedagog niemiecki, Kerschsteinier, uważa za pierwsze i najważniejsze zadanie szkoły powszechnej przygotowanie do życia („Pojęcie szkoły pracy” str. 15).

²⁾ Artykuł dyr. *Stan. Paluchowskiego* umieszczamy jako materiał do dyskusji, w szczególności w tej jego części, która dotyczy stosunku szkoły powszechnej do średniej ogólnokształcącej. Znany postulat Związku P. N. S. P., że młodzież przechodzi do szkoły drugiego stopnia (średniej zawodowej i ogólnokształcącej 5-letniej) dopiero po skończeniu pełnej 7-kl. szkoły powszechnej musi być stopniowo realizowany. Klasa VII-ma szkoły powszechnej nie może być t. zw. „czapka”, ale musi tworzyć organiczną część w całokształcie szkolnictwa. Zagadnienie to zostało omówione szerzej w artykule „Stosunek szkoły powszechnej do średniej” jeszcze w roczniku „Ruchu Ped.” z r. 1921 Nr. 6—8 i pod tym względem stanowisko nasze nie uległo zmianie. Pozatem poglądy autora zgodne są z postulatami, uchwalonemi na ogólnopolskim Zjeździe Nauczycielskim w Warszawie w kwietniu 1919 r.

Dyr. Paluchowski daje cenny przyczynek do tak aktualnego dziś problemu, jak szkoła jednolita i zasadniczo broni tej idei. Głównie jednak zajmuje się reorganizacją Liceum Krzemienieckiego, mającego tak chlubną kartę w dziejach naszej myśli pedagogicznej i zmierza ostatecznie do przekształcenia Liceum na szkołę doświadczalną w duchu jednolitości. (Przyp. Red.).

II. Szkoła średnia i obecny system kształcenia nauczycieli.

Z kolei zajmę się szkołą średnią. Mamy w Polsce dwa rodzaje szkół średnich ogólnokształcących, t. j. gimnazja różnych typów i seminarja nauczycielskie. Co do gimnazjów, to nikt nie kwestjonuje ich celowości i potrzeby, są one powszechnie uznane za drugi stopień wychowania i wykształcenia w systemie jednolitej szkoły narodowej. Żądania reformy ich, tak u nas, jak i zagranicą, są natury formalnej i metodycznej. Co do formy, to w myśl dzisiejszych postulatów chodzi o zastąpienie pewnej ilości klas niższych wyższymi klasami szkoły powszechnej i odpowiednie skrócenie lat nauki (do lat 5 ewentualnie 6) tak jednak, że czas potrzebny do ukończenia szkoły powszechnej i średniej wynosi lat 12 (7+5, ew. 6+6). Żądania reformy metody sięgają wprawdzie głębiej w treść i ducha szkoły średniej tego typu, przenoszą punkt ciężkości na wychowanie młodzieży, kształcenie charakteru, zmianę psychiki wychowanków, wyrobienie samodzielności i inicjatywy, nie podważają jednak samej szkoły. Mogą się dokonać wewnątrz niej, w ramach planów szkolnych dzięki osobowości nauczyciela, uzdolnionego do pełnienia swego zawodu w duchu ideałów nowoczesnych.

Inaczej się ma rzecz z seminarjami nauczycielskimi. Nie chodzi tu tylko o stronę formalną, t. j. o to, czy seminarja mają być pięcioletnie czy sześcioletnie, ani o zmianę metod dotychczasowych w ramach obowiązujących programów, lecz o to, czy obecne seminarja odpowiadają dzisiejszym celom wychowania narodowego, czy je należy utrzymać, czy przystąpić do ich likwidacji.

Wady dzisiejszych seminarjów nauczycielskich są nazbyt widoczne: 1. Seminarja są szkołą, która równocześnie ma spełnić dwojakie zadanie: a) dać wykształcenie ogólne w zakresie szkoły średniej i b) przygotowanie zawodowe. 2. Stąd nagromadzenie przedmiotów, nieznanne w żadnej innej szkole (13 ogólnokształcących i 7 zawodowych, nie licząc praktyki pedagogicznej, lekcji pokazowych, ćwiczeń próbnych i konferencji pedagogicznych). Ta wielość i różnorodność przedmiotów wobec krótkiego okresu czasu stawia przed kandydatami zadanie, którego wykonać nie mogą, stwarza atmosferę niepokoju, sprządza przeciążenie, i daje w rezultacie bardzo powierzchowne, niewystarczające wykształcenie w każdym kierunku.

3. W seminarjach wymaga się przedwczesnego naukowego traktowania teoretycznych i praktycznych zagadnień pedagogicznych na wysokim poziomie, zgodnie z obecnym stanem wiedzy i to przed osiągnięciem dojrzałości umysłowej (na kursie 4 i 5), w wieku, w którym takich zainteresowań, jak wnikanie w bardzo rozległy i skomplikowany świat duszy dziecka, młodzież jeszcze mieć nie może. Wyrabiają się one później, a pogłębienie ich, zrozumienie i odczucie wymaga poważnych studjów, opartych na doświadczeniu i autodydaktyce.

4. Seminarja kultywują zacieśnienie horyzontu przyszłego wychowawcy, który przez cały czas studjów obraca się w zakresie pojęć szkoły powszechnej. Do seminarjum przychodzi uczeń ze szkoły powszechnej, przez cały czas, a zwłaszcza na 2 ostatnich kursach, „nastawia się” go konsekwentnie i bez wytchnienia (jakież to sztuczne i abstrakcyjne!) na ton szkoły powszechnej, a po skończeniu seminarjum ma jedyną drogę życia, t. j. szkołę powszechną.

4. Jest więc seminarjum szkołą, która stwarza „ulicę bez wyjścia”. Wstąpiwszy raz do niego w 14 roku życia, a więc w wieku, w którym trudno na serio mówić o jakimkolwiek zamiłowaniu do zawodu nauczycielskiego, kandydat, czy znajdzie do niego zamiłowanie i zainteresowanie, czy nie, może być tylko nauczycielem. Ile ten system wytwarza rzemieślników, ile jednostek zwicznionych i wykołejonych? Czy taki nauczyciel może spełnić te zadania, jakie dziś przed nim stawia chwila obecna? Czy może czynnie uczestniczyć w rozbudowie istniejącej kultury, czy może być jednostką twórczą w tym wyścigu cywilizacyjnym dzisiejszej doby?

Zacytuję znów słowa prof. *Znanickiego*: „Nauczyciel dzisiejszy ma przed sobą zadanie bez porównania ważniejsze, niż polityk, prawodawca, reformator społeczny, finansista, przemysłowiec, niż ktokolwiek w obecnym społeczeństwie. On jest — a raczej powinien być — główną sprężyną jednej z najradzykalniejszych przemian społecznych, jakie znają dzieje, wodzem pokojowej rewolucji kulturalnej. Na nim leży cała odpowiedzialność za przyszłość naszego świata”. (*Znanicki*: „Szkice z socjologii wychowania” *Ruch Pedag.* 1925 Nr. 1—2, str. 13). Do spełnienia takiego zadania konieczne jest nauczycielowi wyższe wykształcenie ogólne, niż dają dzisiejsze seminarja. Uznano to już w wielu państwach europejskich i w Stanach Zjednoczonych. Oto przykłady.

W Anglii przyszły nauczyciel otrzymuje zawodowe przygotowanie na dwuletnim studjum zawodowym po ukończeniu szkoły średniej. Obok tego istnieją tam przy uniwersytetach wydziały pedagogiczne o trzech, czterech latach studjów. W Ameryce przy dużej różnorodności przeważa system, w którym szkoła średnia ogólnokształcąca stanowi podbudowę późniejszego dodatkowego wykształcenia zawodowego na kursach, kolegiach i w akademjach. W Niemczech artykuł 143 nowej konstytucji podważa istnienie seminarjów nauczycielskich. Z państw rzeszy niemieckiej najdalej postąpiła sprawa w Saksonji: tam likwidacja seminarjów będzie w zupełności ukończona już w roku 1928.

W Szwajcarii istnieje przy uniwersytecie w Zurychu roczne studjum pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych po uzyskaniu patentu dojrzałości w szkole średniej każdego typu, a w Genewie słynna szkoła pedagogiczna „Institut Rousseau’a”. Program tych studjów obejmuje wyłącznie przedmioty zawodowe: 1) teorię oraz 2) praktykę nauczycielską. W Austrii, która doko-

nała olbrzymiej pracy na polu reformy szkolnictwa, tak, że z całego świata zjeżdżają się tam na studia, od roku 1924 obowiązuje uchwała wiedeńskiej rady szkolnej, że ukończenie pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej jest podstawowym warunkiem przygotowania do zawodu nauczycielskiego. Dalsze studia odbywają się w szkołach wyższych.

W Czechosłowacji likwidacja seminarjów rozpoczęła. Komisja reformy szkolnictwa średniego postawiła zasadę, że przyszli nauczyciele mają odbywać swe studia zawodowe w akademjach pedagogicznych po ukończeniu szkoły średniej i egzaminu dojrzałości. Studja w tych akademjach trwają przynajmniej 2 semestry, a składają się z części teoretycznej (filozofja, psychologia i pedagogika z dydaktyką) i części praktycznej w szkole ćwiczeń. Po zadawalającej co najmniej rocznej służbie ma jeszcze nauczyciel złożyć egzamin kwalifikacyjny, który go uprawnia do uzyskania stabilizacji w charakterze nauczyciela. Projekt ustawy opracował Instytut Komeńskiego w Pradze w roku 1926 (Ruch Pedagog. 1926 str. 119—120).

Wszędzie, jak widzimy, istotnym wynikiem reformy jest oddzielenie wykształcenia ogólnego od przysposobienia zawodowego, które przypada na koniec studjów, t. j. po egzaminie dojrzałości w szkole średniej. I u nas wprowadzono również zrobiono pierwsze kroki w tym duchu. Już w roku 1919 utworzono w Krakowie, a następnie w Warszawie i Lwowie „Państwowe Kursy Nauczycielskie”, dwuletnie dla tych, którzy ukończyli najmniej 6 klas gimnazjalnych, a roczne dla maturzystów gimnazjalnych. Powstanie tych kursów wywołało względy praktyczne (dostarczenie nauczycieli), to też dawny system kształcenia nauczycieli w seminarjach nie został niemi naruszony.

Wszędzie więc ustala się przekonanie, że: 1) seminarja dzisiejsze w zmienionych warunkach powojennych nie mogą spełnić swego naczelnego zadania, t. j. dać świetnych nauczycieli i wychowawców całego narodu nawet w zakresie pierwszego stopnia powszechności; 2) seminarja z powodu swojej dwoistości charakteru, jednoczącej równocześnie szkołę ogólnokształcącą ze szkołą zawodową mają oblicze niejasne, niezdecydowane, zawierają w założeniu swoim pierwiastki, które się zjednoczyć i pogodzić nie dadzą, brak im więc jednolitej podstawy wychowawczej, która jest głównym postulatem nowoczesnej pedagogiki.

Tych niedomagań nie usuną żadne reformy, dotyczące czy to ilości godzin nauczania poszczególnych przedmiotów, czy zakresu, czy metody, bo błąd tkwi w istocie rzeczy.

Należy i to dodać, że seminarjum — to szkoła w opinii szerokich warstw zdeklasowana. Utrwaliło się przekonanie, że to szkoła mniej wartościowa, bo daje tylko jedno wyjście w życiu, godna chyba młodzieży włościańskiej, lub wykolejeńców innych szkół średnich. Skutek ten, że omijają ją jednostki zdolniejsze. To piętno stanowności dowodnie też świadczy o tem, że obecne seminarja to typ przejściowy, który spełnił już swą rolę i ska-

zany jest na zagładę. I słusznie! Formy przeżyte ustąpić winny nowym, zdolnym do życia; jest to nieodmiennie prawo ewolucji, na tem polega postęp. Już Sejm Nauczycielski w Warszawie w roku 1919 domagał się, aby kształcenie nauczycieli obejmowało dwa okresy: a) kształcenia ogólnego w szkole średniej, b) zawodowego w szkole pedagogicznej.

Znawcy szkolnictwa i wybitni nasi pedagogowie *Falski, Radwan, Rowid*¹⁾ wypowiadają się za zerwaniem z dotychczasowym systemem kształcenia nauczycieli, jako przeżytkiem po minionej epoce przedwojennej, kiedy to urabiano szablonowo nauczyciela „ludowego“, a nie wychowywano nauczyciela szkoły powszechnej. Żeby nauczyciel mógł sprostać dzisiejszym zadaniom, które przed nim stawia życie, żeby mógł pracować twórczo nie tylko jako wychowawca na terenie szkoły powszechnej, ale i w instytucjach oświaty pozaszkolnej, jako jeden z najważniejszych motorów i krzewicieli kultury duchowej, etycznej i artystycznej u podstaw narodu, to jego przygotowanie musi ulec gruntownej zmianie, musi się przedewszystkiem znacznie pogłębić! Jest to konieczność życiowa.

Wynik tej części mojego referatu ujmuję w ten sposób:

1) dzisiejsze seminarja nauczycielskie są przeżytkiem, mają wady zasadnicze, których żadne reformy nie usuną, 2) są szkołą, która nie daje i nie może dać wystarczającego wykształcenia ogólnego i przygotowania do zawodu, 3) jako typ szkoły, która nie spełnia swego zadania, powinny być seminarja nauczycielskie stopniowo likwidowane, a przyszłych nauczycieli powinno obowiązywać ukończenie szkoły średniej ogólnokształcącej, następnie dodatkowe, najniższe roczne przysposobienie zawodowe. (Pożądane byłoby 2-letnie, ale to na później — dziś roczne jest wykonalne i narazie jest wielkim krokiem naprzód). Sprawa dojrzała już na tyle, żeby rozpocząć ją przynajmniej jako eksperyment naukowy tam, gdzie są po temu odpowiednie warunki²⁾.

Pozostaje mi jeszcze dotknąć jednej szkoły średniej, wcho-
dzącej w skład naukowych zakładów Liceum Krzemienieckiego. Mam na myśli szkołę Rolniczą w Białokrynicy. Nasuwają się co do niej podobne uwagi, jak przy seminarjum nauczycielskiem. Jest to szkoła średnia w założeniu zawodowa, której cechą ujemną — podobnie jak w seminarjach nauczycielskich, chociaż w mniejszym stopniu — jest dwoistość w powodu paralelizmu przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych. To niewątpliwie wada. Należy tu przyjąć również zasadę oddzielenia wykształcenia ogólnego od zawodowego. Wprowadzenie jednak do programu przedmiotów ogólnokształcących okazuje się dziś konieczne,

¹⁾ „Reforma przygotowania zawodowego nauczycieli w Czechach i w Polsce“ w „Ruchu Pedagogicznym“ r. 1926 Nr. 2. „Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych“ (*Rocznik Pedagogiczny* 1926 r.).

²⁾ W formie zakładów doświadczalnych można już dziś organizować dwuletnie Studja Pedagogiczne. (Przyp. Red.).

ze względu na różnorodność i w większości wypadków niedostateczne przygotowanie kandydatów. Są pośród nich sporadycznie i uczniowie z 8-mą klasą szkół średnich, ale dopuszczalne jest w zasadzie przyjmowanie uczniów po ukończeniu 7 klas szkoły powszechnej. Otóż ta wielka rozpiętość powoduje wielką nierówność poziomu wykształcenia uczniów i stąd potrzeba przedmiotów ogólnokształcących w szkole zawodowej. Wadę tę należy usunąć przez żądanie wyższego poziomu wykształcenia od wszystkich nowowstępujących kandydatów, a wtedy odpadnie potrzeba przedmiotów innych, jak zawodowe. Zasadą powinno być przyjmowanie do tej szkoły dopiero po ukończeniu szkoły średniej, a wtedy dwa lata studjów tylko w kierunku zawodowym da uczniom więcej pożytku, niż obecnie trzy lata.

* * *

Streszczając całość, wyprowadzam następujące wnioski praktyczne, dotyczące zmiany ustroju szkół licealnych w Krzemieńcu:

1. Obecną 4-roklasową szkołę ćwiczeń przy tutejszem seminarjum zamienia się na szkołę powszechną 7-mioletnią dla dzieci od lat 7-miu do 14. Ta siedmioletnia szkoła powszechna, uwzględniając najnowsze prądy i dążności wychowawcze, byłaby równocześnie znakomitym terenem doświadczalnym dla kandydatów stanu nauczycielskiego. (Dzieci poniżej lat 7-miu od 5-go roku życia mogą pobierać wychowanie w przedszkolu licealnym.) Sześć klas szkoły powszechnej stanowią podbudowę szkół średnich ogólnokształcących, warunkiem przejścia do nich egzamin wstępny. Klasa 7-ma, jako synteza wykształcenia powszechnego, uwzględnia szerzej, niż się to dzieje dzisiaj, wiadomości potrzebne do życia obywatelskiego.

2. Dzisiejsze 8-mioklasowe gimnazjum im. T. Czackiego o typie matematyczno-przyrodniczym redukuje się do klas 6-ciu z tem, że program klasy 1-szej będzie odpowiadał programowi obecnemu dla klasy III, a wiek młodzieży lat 13—19.

3. Dzisiejsze 5-cioletnie seminarjum nauczycielskie zamienia się na 6-cioletnią szkołę średnią ogólnokształcącą typu filologicznego pod nazwą; „Kolegium im. Juliusza Słowackiego“. Specyficzną cechą tego kolegium winno być wysokie postawienie nauki języków obcych, a przynajmniej jednego (francuskiego) do tego stopnia, żeby abiturjent władał nim w mowie i piśmie.

4. Państwową Średnią Szkołą Rolniczą w Białokrynicy zamienia się na Studium Rolnicze dwuletnie. Jest to szkoła zawodowa, w której przedmiotami nauki będą teoria i praktyka jedynie przedmiotów zawodowych. Wstęp na to Studium daje świadectwo dojrzałości ze szkół średnich ogólnokształcących.

5. Dla abiturjentów szkół średnich ogólnokształcących wszystkich typów, którzy nie idą do szkół uniwersyteckich i poprzestając na wykształceniu średnim, pragną się poświęcić zawodowi nauczycielskiemu, lub innym zawodom życiowym, tworzą się kursy jednoroczne. Narazie przewidziane: a) Jednoroczny kurs

pedagogiczny dla kandydatów stanu nauczycielskiego, obejmujący teorię i praktykę pedagogiczną w siedmioklasowej szkole powszechnej. b) Jednoroczny kurs urzędniczo-administracyjny, dający znów nadbudowę nad wykształceniem średnim. Celem tego kursu wychowanie i przygotowanie pracowników w różnorodnych działach pracy państwowej autonomicznej i prywatnej, dla których wykształcenie uniwersyteckie nie jest konieczne ¹⁾). Program nauk tego kursu uwzględni ustawodawstwo i administrację, naukę ekonomii politycznej, buchalterję i t. p.

6. Młodzież, która ukończy szkołę średnią, ma wstęp do szkół wyższych pod ogólnie obowiązującymi warunkami.

Niniejszy plan zmiany ustroju szkół licealnych ma następujące zalety: a) Czyni zadość postulatowi jedności szkolnictwa o trzech stopniach, ściśle i konsekwentnie ze sobą spójnych, tak, że każdy wyższy stopień opiera się na niższym, jak na fundamencie, b) uwzględniając potrzeby, życia daje celową nadbudowę nad obu stopniami niższymi i unika tem samem „ulic bez wyjścia“, w których się błakają liczne szeregi wykołajeńców, c) stawia wykształcenie i przygotowanie do zawodu nauczycielskiego na odmiennych zasadach i wyższym poziomie w duchu nowoczesnych potrzeb i według zasad dzisiejszej dydaktyki, d) uwzględnia potrzebę specjalizacji, postulat nakazany względami natury państwowej, e) inicjuje stworzenie eksperymentu naukowego w środowisku na to już dziś przygotowanym, mającem po temu może najlepsze warunki w Polsce, a nadto chlubną tradycję w doświadczalnych poczynaniach pedagogicznych, f) jest wyrazem powszechnie uznanej zasady, że problem ustroju szkolnictwa i wzajemnego ustosunkowania szkoły powszechnej do średniej, jako też zagadnienie kształcenia nauczycieli, może być rozwiązane drogą gruntownych rzeczowych studjów.

* * *

Projekt powyższy rozważony i przedyskutowany na licznych bardzo zebraniach nauczycielstwa wszystkich szkół powszechnych i średnich w Krzemieńcu w obecności Wizytatora Liceum Krzemienieckiego i inspektora miejscowego, został jednomyślnie przyjęty w dniu 2-go marca 1927 r. Uchwalono przedłożyć go Ministerstwu do rozważenia i aprobaty, jako jeden z głosów nauczycielstwa, wolającego o eksperyment naukowy i to eksperyment poważny, jeśli się uwzględni kilka zakładów naukowych różnych typów w tej samej instytucji, pod jednolitym nadzorem i kierownictwem na miejscu.

Stwierdzając potrzebę doświadczeń, należy zaznaczyć wkońcu, że na taki eksperyment Liceum Krzemienieckie ze swemi zakła-

¹⁾ O potrzebie kursów świadczy to, że przy Wydziale Nauk Politycznych i Społecznych w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie zostało utworzone Studium Samorządowe dla pracowników samorządów miejskich, powiatowych i gminnych. Nauka trwa 5 miesięcy. (Przegląd Pedagogiczny rok 1927 Nr. 4 str. 108).

dami naukowemi wybornie się nadaje. Do tej roli jest przygotowane i temu zadaniu odpowie. Organizacja działu administracyjnego instytucji dokonana, podstawy materialne zapewnione, ciągły postęp i rozwój w tym kierunku widoczny. Gmachy szkolne uporządkowane, pojemność ich rozszerzona, gabinety dobrze zaopiekowane, zbiory naukowe wzrastają, biblioteka przedstawia się coraz poważniej, rozbudowa gmachów szkolnych już w roku bieżącym ma się rozpocząć. Niezależność materialna, dająca dużą swobodę inicjatywy, nadto pewne świadczenia ze strony instytucji, przyczynią się niewątpliwie do pozyskania wybitnych sił nauczycielskich. Obszerne internaty pozwalają na wypróbowanie i rozwinięcie metod wychowawczych w szerszym zakresie.

Istniejące w Liceum szkoły zawodowe (rolnicza, stolarska), własny warsztat ślusarski, pracownia krawiecka i szewska, wreszcie przedsiębiorstwa przemysłowe i gospodarcze (własna elektrownia, tartaki, młyny), znajdują również użytkowanie w całości kształcenia i wychowania młodzieży na terenie Liceum. Należy też zaznaczyć, że idea pewnej odrębności i pomysł eksperymentu naukowego odpowiada i tradycji historycznej Zakładu i intencji jego Wskrzesiciela, wyrażonej w Rozkazie Naczelnego Wodza, i faktycznej potrzebie dzisiejszej doby.

W momencie przelomowym, w którym ścierają się poglądy i krystalizują zasady tak ważnych reform w zakresie szkolnictwa narodowego, Liceum powinno w pracy wziąć udział czynny. Sprzyja temu swoisty ustrój instytucji i finansowa jej niezależność, co ma tę dobrą stronę, że realizacja projektu w niczem nie obciąża ani budżetu Ministerstwa, ani finansów Państwa.

Stanisław Paluchowski (Krzemieniec).

System daltoński w szkole powszechnej.

(Ciąg dalszy).

IV.

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

W ten sposób system daltoński umożliwia każdemu uczniowi

zastosowanie odpowiedniej szybkości pracy i odpowiedniej metody. Z początku natrafia dziecko na trudności, w szczególności wtedy, gdy było przyzwyczajone do zależności od nauczyciela. Dlatego też radzi się uczniowi, by sobie zrazu obierał zadania według programu minimalnego, ułożone na podstawie doświadczeń i ustalające normy, które średnio rozwinięte dziecko z łatwością osiągnąć może.

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

W ostatnich czasach pedagogowie angielscy ogłaszają drukiem zbiory tematów w zakresie historii, geografji, przyrody, języka angielskiego, matematyki i innych przedmiotów.

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

Temat (assignment) zawiera następujące części: 1) krótki wstęp, mający na celu zachęcenie ucznia do wyznaczonej mu pracy i sformułowanie zagadnienia; 2) wskazanie uczniowi, co ma być opracowane pisemnie, co zapomocą rysunku, wykresu, szkicu, co ma sobie przyswoić ustnie i wyuczyć się na pamięć (poemat, prawidło, pieśń i t. p.); 3) określenie czasu, kiedy zagadnienia z danego przedmiotu omawiane będą wspólnie z nauczycielem-specjalistą celem przygotowania uczniów do ich opracowania; 4) wskazanie literatury, odpowiednich źródeł i książek, w których uczeń szukać będzie potrzebnych mu materiałów, przy czem nauczyciel często zaznacza odnośne rozdziały a nawet stro-

nice książki; 5) podanie obrazów, map, wogóle pomocy naukowych, z których uczeń korzystać powinien podczas swej pracy; 6) wskazanie czasu, jak długo zadana praca trwać mniej więcej powinna i ewentualne uwzględnienie pracy, wykonanej w związku z zadaniem tematem z dziedziny pokrewnych przedmiotów. Skoro uczeń n. p. przy opracowaniu zagadnienia z geografji musiał wykonać pewne szkice i rysunki, lub pewne obliczenia, wtedy uwzględnia mu się też godziny pracy z rysunków lub matematyki i t. p. Pomiędzy specjalistami musi istnieć ciągłe porozumienie. Zanim tematy zostaną ogłoszone uczniom, omawiają je wszyscy nauczyciele wspólnie na konferencjach, przy czem z a s a d a koncentracji może być wyzyskana w całej rozciągłości. W zagadnieniu, ułożonem przez nauczyciela historii, mogą się znaleźć kwestje, dotyczące języka, literatury, geografji, rysunku i t. p. Konferencja dąży do wzajemnego ustosunkowania przedmiotów, do zachowania między nimi odpowiedniej równowagi.

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

I okres. „Będziemy się w dalszym ciągu zajmowali badaniem naszych wysp ojczystych, przy czem zwrócimy przedewszystkiem uwagę na pszenicę. Wiecie dobrze, że chleb jest najważniejszym środkiem żywności w naszym kraju. Starajcie się więc dowiedzieć, gdzie się udaje pszenica, dlaczego się udaje w danej okolicy i w jakiej ilości. Pamiętajcie, że pszenica wymaga trzech rzeczy, aby się dobrze udała: a) dobrej i suchej gleby, b) dużo słońca, aby ziarno dojrzało i c) glinki. Zanotujcie to sobie w waszych zeszytach.

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

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

Na jedno musicie jeszcze zwrócić uwagę, że ilość pszenicy w naszej ojczyźnie stanowi zaledwie $\frac{1}{5}$ tego, ile nam potrzeba rocznie; ilość ta wystarcza więc naszej ludności tylko na niespełna $2\frac{1}{2}$ miesiąca. To też dużo pszenicy sprowadza Anglja z innych krajów: z Ameryki, Australji, Indyj i t. d.

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

II okres. Dowiedzieliśmy się pewnych rzeczy o ważnym środku żywności, wytwarzanym w naszym kraju. Teraz zwróćcie znów uwagę na inny środek żywności, którego nam dostarcza otaczające nasz kraj morze, t. j. na ryby. Przypatrzcie się ławicy Dogge w środku Morza Północnego, gdzie miejsce jest szczególnie płytkie. Tu jest siedziba milionów jadalnych ryb różnych gatunków. Z polowu żyje tu tysiące ludzi. Zdziwicie się nie mała, gdy wam wspomnę, że nasz kraj spożywa rocznie 1 milion ton ryb. Zapewne chętnie byście się chcieli dowiedzieć czegoś więcej o różnych sposobach łowienia ryb, i co się z nimi po połowie dzieje. Znajdziecie o tem na str. 55—59 „Brytyjskich Wysp“. Zaznaczcie na waszych mapach wszystkie porty rybackie. (Praca jednodniowa).

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

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

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

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

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

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

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

Przeczytajcie sobie o tem na str. 141—154 „Brytyjskich Wysp“. Zobaczycie kierunki torów kolejowych, jak omijają wyżyny i wiją się dolinami. zmierzając ku nizinom. (2 dni pracy). Narysujcie mapę i oznaczcie na niej najlepszą drogę: z Londynu do Dublinia, z Londynu do Cork, z Londynu do Erynburga i z Londynu do Glasgowa. (2 dni pracy) ¹⁾.

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

Do takiej pracy muszą być nauczyciele dobrze przygotowani, inteligentni, którzy przedmiot swój opanowali jak najlepiej. O powodzeniu decydują jednak bardziej inne czynniki, a mianowicie zapał do pracy w duchu nowej metody, wiara w jej skuteczność i głębokie wniknięcie w istotę systemu Daltońskiego. Wtedy i nauczyciel przeciętny osiągnąć potrafi trwale rezultaty.

V.

Jak już wspomniałem, uczniowie otrzymują zagadnienia w formie pisemnej lub szkicu. Z wyznaczonym tematem zwracają się uczniowie danego stopnia do nauczyciela—specjalisty, który im udziela rad i wskazówek. Codziennie rano od godz. 8—8:15 odbywa się więc wspólne omawianie tematu; czas ten poświęcony jest organizacji pracy uczniów i kontroli. Nauczyciel stwierdza, jak daleko każde z dzieci postąpiło w opracowaniu poszczególnych części swego zadania, jakie ma trudności i czego nie rozumie dokładnie, a co już należycie opanowało. Uczniowie proszą o wyjaśnienia, przedstawiają zagadnienia jakie im się nasunęły w toku pracy. Po takim omówieniu udają się do laboratorium i zabierają się do pracy.

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

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

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

Czas potrzebny na opracowanie wyznaczonego zadania z poszczególnych przedmiotów określony jest, jak widzieliśmy — jako 1. 2. i t. d. dni pracy. Pracę swą z jednego przedmiotu może skończyć wcześniej, aniżeli ma podane i wówczas pozostaje mu więcej czasu na przedmiot dla niego trudniejszy. Zanim otrzyma następną serję tematów, musi wpiery przedstawić nauczycielom wszystkie zadania przeznaczone na dany miesiąc. Skoro n. p. uczeń w piątym dniu miesiąca, ukończył 20 jednostek swego zadania z zakresu przyrody, musi wpiery wykończyć zadania z innych przedmiotów, nim dozwolone mu będzie podjąć następne tematy z przyrody. Jeśli zaś wykona wszystkie zadania przed upływem oznaczonych 20 dni, może natychmiast podjąć następne zadania. Zazwyczaj czas pozostały poświęca uczeń swoim ulubionym przedmiotom, do których ma specjalne uzdolnienie. Tak więc dzieci mają możność regulowania sobie czasu pracy, co ma się rozumieć zgodne jest z zasadą ekonomji.

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

Wyobraźmy sobie, że uczeń Z. zabrał się do swej pracy miesięcznej dnia 8 września. W dniu tym udał się do pracowni historycznej, gdzie spędził dwie godziny. W tym czasie wykonał pracę z historii, przeznaczoną na 3 dni i wykreśla w swej tabeli liniijkę pionową wzdłuż trzech podziałek, w rubryce „historja” i „tydzień pierwszy”. Tak więc w pierwszym dniu wykonał zadanie

¹⁾ Wzór tej karty znajduje się w num. 9 Ruchu Ped. r. 1926 (art. Dr. J. Młodowskiej. System Daltoński).

Tabela taka znakomicie ułatwia nauczycielowi możliwość zorientowania się w postępach pracy uczniów w zakresie jego przedmiotu. Na str. 116 podajemy wzór tabeli nauczycielskiej.

Uczniowie oddają zadania opracowane pisemnie, które nauczyciel przegląda i następnie na specjalnie oznaczonych godzinach omawia dostrzeżone braki i błędy. Każdy z nauczycieli-specjalistów ogłasza na tablicy szkolnej, umieszczonej przy wejściu, godzinę, w której uczniowie danej grupy mają się zgromadzić celem omówienia zadanych tematów lub wykonanych prac. Dzieci odczytują po przybyciu do szkoły ogłoszenia i dowiadują się, gdzie się winni zebrać. Nauczyciel gromadzi n. p. tych uczniów, którzy ukończyli pracę miesięczną i mają otrzymać nowe tematy. Jeśli w jakiejś pracowni zbiorą się wszyscy uczniowie danego stopnia, wówczas nauczyciel umieszcza na drzwiach ogłoszenie, że pracownia o tej porze jest zamknięta i uczniowie innych grup, którzy właśnie mieli zamiar tu pracować, udają się do innego laboratorium. Po upływie niedługiego czasu dzieci przyzwyczajają się do takiej organizacji pracy i tuż po przyjeździe do szkoły przeglądając ogłoszenia, układają sobie według nich odpowiedni plan zajęć.

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

Od 9	— 9:30	notowanie frekwencji i nauka religii.
„	9:30—10:30	wolna praca.
„	10:30—10:40	przerwa.
„	10:40—11	ćwiczenia gimnastyczne, śpiew albo rachunek pamięciowy.
„	11	—12 wolna praca.
„	12	— 2 pora obiadowa.
„	2	— 3 omawianie zadań i wspólna nauka ustna w klasie.
„	3	— 3:30 przerwa.
„	3:10— 3:30	śpiew i ćwiczenia gimnastyczne.
„	3:30— 4:30	wolna praca ¹⁾ .

W szkole Lynch'a wprowadzono system daltoński w klasach wyższych dla dzieci od 9 do 14 roku życia. młodsze uczą się

¹⁾ M. Steinhaus. H. J. w.

jeszcze według systemu klasowego. Zwiedzający szkołę tę stwierdzają niezwykle dodatnie wyniki pracy dzieci, które uczą się metodą laboratoryjną.

(c. d. n.)

H. Rowid.

Metoda „projektów“¹⁾.

Nauczyciele-teoretycy często spotykają się z pytaniem czy metoda „projektów“ jest czemś nowem, czy też nową jest tylko nazwa dla sposobu nauczania już dawno stosowanego. Może się wydać dziwnem twierdzenie, że obie te alternatywy są prawdziwe. Istotnie są w tej metodzie zupełnie nowe pierwiastki, które są produktem ewolucji, można jednak również udowodnić, że niektóre zasady tej metody były już dawniej stosowane w praktyce, a nawet omawiane teoretycznie.

W połowie XIX w. Thoreau, krytykując wychowanie tradycyjne, głosi idee, które są dzisiaj podstawą metody projektów. Oto jego słowa: „Zarzucacie mi, że każę młodzieży pracować rękoma zamiast głową. Wprawdzie nie myślę tego dosłownie, lecz sądzę, że nie powinno się jedynie bawić przez życie lub tylko je studjować, lecz prawdziwie je przeżywać. A w jakikż sposób może się młodzież lepiej przygotować do życia, jak nie przez bezpośrednie zetknięcie się z niem? Zdade mi się, że to nawet lepiej wykształci umysł, niż matematyka. Gdybym np. chciał dać chłopcu pewne wiadomości z nauk przyrodniczych, nigdybym go nie posłał — jak to jest w zwyczaju — do pierwszego lepszego profesora, gdzieby się mógł wszystkiego nauczyć prócz sztuki życia, gdzieby oglądał świat przez teleskop lub mikroskop, a nigdy własnymi oczyma, gdzieby studjował chemję, a nie wiedział, jak się piecze chleb. — Który z chłopców więcej skorzystał w przeciągu miesiąca, ten, który sobie sam sporządził szczyryk z rudy, którą sam wydobył i przetopił, czy też ten, który przez cały miesiąc słuchał wykładów o metalurgji a wkońcu otrzymał szczyryk od swego ojca? — Opuszczając kolegjum, dowiedziałem się ku mojemu zdziwieniu, że studjowałem przez cały czas żeglugę, podczas gdy po jednej wycieczce w porcie wiedziałbym na pewno o wiele więcej o tem“.

Hasła głoszone przez Thoreau, że aby stworzyć pomost pomiędzy wiedzą a życiem, są najznamienniejszą cechą metody projektów, gdyż jednym z głównych jej celów jest stwarzanie dla ucznia sytuacji nie różniące się od tych, które napotka później w życiu i umożliwić mu zdobycie techniki, potrzebnej do spełniania konkretnych czynów.

Zanim metoda projektów weszła w dzisiejszej formie do szkół elementarnych i średnich, stosowano podobne metody

¹⁾ J. A. Stevenson. The project Method of Teaching. Nowy York 1921. Str. 305.

w wyższych szkołach zawodowych, gdyż tam przedewszystkiem odczuło dotkliwie niedomagania dawnych sposobów nauczania.

Historja politechnik wykazuje, że pierwotnie kładły one przedewszystkiem wagę na gromadzenie abstrakcyjnej wiedzy i zupełnie nie starały się dać przyszłemu inżynierowi sposobność zastosowania nabytych wiadomości w życiu. Dopiero w r. 1824 zaczęto po raz pierwszy stosować w przybliżeniu metodę projektów na politechnice Rensseler w Ameryce, gdzie postarano się o to, aby uczniowie mogli praktykować w pobliskich fabrykach i warsztatach.

Taksamo przekonano się, że jakkolwiek medycy doskonale uznają teorię, są bezradni w życiu i wskutek tego zaczęto zakładać kliniki przy uniwersytetach. Również szkoły dla prawników i kupców starają się stwarzać dla swych uczniów nietylko sztuczne sytuacje imitujące życie, lecz zetknąć ich z niem bezpośrednio.

Chociaż metody stosowane w wyżej wymienionych szkołach zawodowych mają dużo wspólnego z metodą projektów, jednak nie można ich identyfikować z metodą stosowaną dzisiaj w szkołach elementarnych i średnich, gdyż nie spełniają wszystkich warunków stawianych przez tę metodę.

Według Stevensona¹⁾ metoda projektów polega na rozwiązywaniu zagadnień i spełnianiu zadań w takich warunkach, jakie napotyka się zazwyczaj w życiu.

I. Stworzenie dla nauki naturalnych warunków życiowych jest najwybitniejszą cechą tej metody i bez nich nie może ona istnieć.

Pozatem metoda ta stawia jeszcze trzy inne warunki, mianowicie:

II. Żąda rozwoju logicznego myślenia w miejsce dotychczasowej mechanicznej i pamięciowej nauki.

III. Żąda konkretnego czynu, a nie tylko gromadzenia wiadomości, jako celu samego w sobie.

IV. Żąda, aby uczeń z zagadnień wysnuwał zasady, nie zaś z zasad zagadnienia.

I. Naturalne warunki w nauczaniu.

Jeżeli uczeń w szkole rozwiązuje jakieś zagadnienia z tych samych pudełek i w takim sposob jakby to zrobił poza szkołą, wtedy tłem tej pracy są naturalne warunki życiowe. Uczeń, który w szkole rolniczej bierze sobie za temat zadanie zbadania nasion zboża w tym celu, aby pomóc ojcu w gospodarstwie, pracuje w naturalnych warunkach i jest o wiele więcej zainteresowany, niż gdyby wykonywał tę samą pracę tylko po to, aby się przygotować do egzaminu. Analiza mąki dla użytku domowego jest również bardziej zajmująca niż tosamo doświadczenie prze-

¹⁾ J. A. Stevenson, profesor pedagogii w Instytucie Cornegiogo w Pittsburgu.

prowadzone w laboratorium, lecz bez celu, mającego łączność z życiem codziennem. Klasa, która bada stosunki zdrowotne w mieście w tym celu, aby je ulepszyć, pracuje nad zagadnieniem złączonym ściśle z życiem i więcej jest zainteresowana, niż gdyby się uczyła zasad higieny z podręcznika.

Nauczyciele szkół rolniczych skarżą się, że praca uczniów na gruntach wynajmowanych przez szkołę nie wywołuje u nich prawdziwego i szczerego zainteresowania. A dzieje się to z tego powodu, że warunki pracy są tu sztuczne i uczeń nie ma tu tych naturalnych pobudek, które znajduje w pracy we własnym domu i na własnej ziemi. Przy stosowaniu projektów metody uczeń staje się więc na małą skalę rolnikiem czy kupcem, a ponieważ jest tak bardzo zainteresowany swoją pracą, mającą dla niego ważne znaczenie, pracuje z jaknajwiększym wysiłkiem.

II. Rozwój logicznego myślenia a metoda projektów.

W szkole tradycyjnej, gdzie chodziło przede wszystkim o pamięciowe przyswojenie pewnej sumy wiadomości, odbierano uczniowi wszelką możliwość rozumowania przez to, że w podręcznikach podawano już ustalone fakty. Skutki tej metody były fatalne, a najlepiej ilustruje to przykład z życia podany przez pedagoga Manna.

„Zwiedzając niedawno szkoły, przyszedłem do jednej klasy na lekcję geografii. Nauczyciel pytał uczniów o nazwy części świata, oceanów, wysp, zatok i t. d., a uczniowie odpowiadali na pytania z nadzwyczajną dokładnością. Następnie zadał im wizytator kilka ogólnych pytań, odnoszących się do lekcji, a między innymi to, czy widzieli kiedyś tę ziemię, o której tyle czytali i wszyscy jednogłośnie oświadczyli, że jej nigdy nie widzieli“.

Jak wskazuje przykład, już dość dawno zauważono braki metody pamięciowej i starano się zwrócić większą uwagę na rozwój rozumowania najpierw przez zadawanie pytań, pobudzających do myślenia, obecnie zaś przez stawianie uczniowi zagadnień, które sam musi rozwiązywać.

Człowiek zastanawia się w sytuacjach wątpliwych lub zagmatwanych, szuka wtedy związku między środkami a celem, rozmyśla i bada. Umysł jego jest wtedy czynny, a nie bierny i posługuje się metodą doświadczalną. Jak dalece metoda projektów wpływa na rozwój myślenia, wskazuje niżej podany przykład.

Uczeń podejmuje się zaprowadzić w domu elektryczne dzwonki. Układając sobie plan instalacji, zastanawia się nad potrzebnymi do tego materiałami, nad kosztami i nad pierwszymi czynnościami. Po spełnieniu tego zadania może się zdarzyć, że kilka dzwonek nie funkcjonuje i to zmusi ucznia do szukania przyczyny. Oglądnie więc jeszcze raz dokładnie całe urządzenie, przeczyta coś na ten temat i wreszcie znajdzie błąd. Znowu może się przekonać, że jakiś dzwonek raz naciśnięty ustawicznie dzwoni i wogóle może mu się nasunąć wiele innych kwestji, które skłoniają

go do zadawania sobie pytań, do rozmyślań nad swemi metodami i zasadami i wreszcie do odpowiedniego ich stosowania.

To rozmyślanie przynosi uczniowi największą korzyść, które jest podyktowane jego własnym celem, a nie jakimś narzuconym, bo wtedy bez wątpienia najmądrzej będzie wybierał środki potrzebne do jego osiągnięcia i temu warunkowi stara się właśnie sprostać metoda projektów.

III. Czyn a metoda projektów.

Obecnie wszyscy pedagogowie zgadzają się z tem, że celem wychowania nie może być samo gromadzenie wiedzy, lecz praktyczne jej stosowanie w życiu. Ponieważ jednak opanowanie techniki potrzebnej do wykonania czynu jest taksamo trudne jak opanowanie teorii, musi się również i na technikę zwrócić specjalną uwagę w wychowaniu, bo nie można absolutnie opierać się na tem, że uczeń, który zna samą teorię, potrafi ją w życiu z powodzeniem zastosować.

Przypuśćmy, że dziewczynka nauczyła się w szkole gospodarczej zasad gotowania i że w pracowni potrafiła ugotować każdą potrawę z osobna. Skoro jednak przyjdzie do prawdziwego gospodarstwa i będzie musiała gotować na obiad kilka potraw równocześnie, a przytem jeszcze nakrywać do stołu, napewno znajdzie się w kolizji, gdyż nie będzie miała odpowiedniej wprawy i nie potrafi użyć swego czasu ekonomicznie.

(Dok. nast.)

H. K.

Próba pomiarów dzieci szkolnych.

W jesieni 1926 r. na ćwiczeniach uchenic seminarjum TSL. w Krakowie dokonano pomiarów antropometrycznych 32-ga dzieci ze szkół powszechnych. Wynik tych badań może posłużyć jako dodatkowa ilustracja do artykułu dra Rowida „Z zagadnień pedagogiki socjologicznej“, (Ruch Ped. Nr. I. 1927), a zwłaszcza do rozważań, jaki wpływ wywierają warunki higieniczne na rozwój fizyczny dziecka.

Pomiary robiono w „Ogniskach“ Tow. Przyjaciół Dzieci na Zwierzyńcu, w Podgórzu i na Grzegórkach. Wybrano do badania dzieci, które tego roku poczęły do „Ognisk“ uczęszczać, a zatem dobór dzieci był przypadkowy, nie kierowano się ani lepszym lub gorszym wyglądem dzieci, ani sytuacją społeczną rodziców, były to wszystkie dzieci, t. zw. zdrowe, uczęszczające stale do szkoły. Zbadano 21 dziewcząt i 13 chłopców w wieku od 6 do 13 lat. Dzieci te pochodziły wszystkie ze sfer niezamieszanych, najlepiej sytuowane z nich to dzieci tramwajarzy (1), elektromonterów (1), pomocników handlowych (1), w gorszych warunkach żyją dzieci niższych funkcjonariuszy państwowych i miejskich, czeladników i robotników fabrycznych (14), najgorsze

warunki materialne ma grupa (17) dzieci wyrobników, wdów, wyrobnic i bezrobotnych.

Przypatrzmy się warunkom mieszkaniowym tych dzieci: przeciętnie wypada ponad 4 osoby na 1 izbę, a nie brak wypadków, że mieszka 5, 6, a nawet, w trzech wypadkach 9 osób w jednej ubikacji mieszkalnej. Na 32 badanych dzieci spi w własnym łóżku 1-na dziesięcioletnia dziewczynka (jedynaczka), wszystkie inne dzieci spią po dwoje razem, a czasem i we 3 osoby w jednym łóżku, lub na jednym sienniku na ziemi. Z dzieci tych 17% jada tylko 3 razy dziennie, a głównem ich pożywieniem jest t. zw. kawa z chlebem i ziemniaki. Wszystkie starsze dziewczynki mają poza nauką szkolną obowiązek pomagania w pracy domowej, bawią młodsze rodzeństwo, załatwiają zakupna, gotują jedzenie, myją naczynia, szorują i t. p. — wiele z nich skutkiem złych warunków mieszkaniowych, (zajęć współlokatorów), sypia za mało — 7 godzin. Czystość ich ciała i ubrania, a zwłaszcza bielizny pozostawia dużo do życzenia, 33% badanych dzieci było brudnych i zaniedbanych w ubraniu.

A teraz przyjrzyjmy się rozwojowi fizycznemu tych dzieci. Mierzono: wzrost, wagę ciała, szerokość ramion, obwód klatki piersiowej przy wdechu i wydechu (amplituda oddechowa) i siłę mięśni rąk. Pomiarów porównywano z przeciętnymi uzyskanymi z pomiarów polskich (Jaros¹⁾, Miklaszewski²⁾ i częściowo z przeciętnymi francuskimi³⁾ (szerokość ramion). Na 32 zmierzonych dzieci posiadało:

	normalny(a)	ponad normę	poniżej normy
	38 ⁰ / ₀ dzieci	37 ⁰ / ₀ dzieci	25 ⁰ / ₀ dzieci
wzrost	37·5 ⁰ / ₀ „	31 ⁰ / ₀ „	31·5 ⁰ / ₀ „
wagę ciała	37·5 ⁰ / ₀ „	15·6 ⁰ / ₀ „	46·9 ⁰ / ₀ „
szerokość ramion	34·5 ⁰ / ₀ „	12·5 ⁰ / ₀ „	53 ⁰ / ₀ „
amplitudę oddech.	19·8 ⁰ / ₀ „	9·4 ⁰ / ₀ „	71·8 ⁰ / ₀ „
siłę mięśni ręki praw.	15·6 ⁰ / ₀ „	15·6 ⁰ / ₀ „	68·8 ⁰ / ₀ „
siłę mięśni ręki lew.			

Jak widzimy z powyżej załączonego zestawienia, wykazują pomiary bardzo zły rozwój fizyczny zbadanych dzieci. Zwłaszcza źle rozwinięta jest klatka piersiowa (szerokość ramion, amplituda oddechowa) i siła mięśni. U przeszło połowy naszych 32 dzieci występuje wyraźny niedorozwój fizyczny, uwstecznienie, które w kilku wypadkach dosięga aż czterech lat, t. zn., że dziecko 12-letnie posiada szerokość ramion lub amplitudę oddechową dziecka 8-mio letniego. Jeżeli zważymy, że porównywano pomiary dokonane na dzieciach krakowskich z pomiarami Jarosa (z roku 1911—12) dzieci szkoły fabrycznej w Zawierciu i z pomiarami Miklaszewskiego (1912⁴⁾ dzieci z warszawskich kolonij

¹⁾ Jaros: Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym. Kraków 1922. Nakt. Zw. Pol. Naucz. Szk. Pow.

²⁾ Higijena szkolna 1921. Arct Warszawa. Rozdz. II. Życie fizyczne dziecka.

³⁾ Binet: Pojęcia nowoczesne o dzieciach.

⁴⁾ Miklaszewski. Rozwój cielesny proletariatu Warszawy 1912.

letnich, to znaczy, z dziećmi pochodzącymi z podobnych środowisk, jak nasze, trudno zrozumieć, dlaczego garstka zbadanych dzieci krakowskich wykazuje tak zły stan rozwoju fizycznego. Da się to może częściowo wytłumaczyć tem, że pierwsze lata życia tych dzieci przypadły na ostatnie lata wojny, kiedy, jak wiemy, warunki życia rodziców tych dzieci były bardzo ciężkie, a dzieci żyły nie tylko w równie niehigienicznych warunkach mieszkaniowych jak obecnie, ale nadto były stale niewłaściwie a często niedostatecznie żywione. Wpływ złych warunków higienicznych obecnego życia tych dzieci, jak: mieszkanie w suterenach, w przeludnionych izbach, mało snu, brak wyjazdów z miasta na wieś, niewłaściwe odżywianie, brak opieki lekarskiej, — na ich niedorozwój fizyczny, widać z porównania rozwoju tych dzieci z rozwojem 10 ga dzieci, pochodzących z rodzin zamożnych, dbających specjalnie o higienę dziecka. Wśród tych 10 dzieci ani jedno nie wykazuje niższej niż normalna waga ciała, szerokości ramion, siły mięśniowej, amplitudy oddechowej — wyjątek stanowi tylko wzrost, który w 2 wypadkach jest poniżej normy, pozatem dzieci te wyprzedzają w rozwoju fizycznym „przeciętne dziecko“ o rok, dwa, a niektóre wagą ciała i siłą rąk o trzy lata.

Oczywiście, że z pomiarów, dokonanych na tak małej liczbie dzieci, żadnych ogólnych wniosków wyciągać nie należy i nie można, jednak ten smutny obraz niedorozwoju fizycznego naszej gromadki dzieci tak mię uderzył, że dziełem się otrzymanymi wynikami pomiarów z czytelnikami *Ruchu Pedagogicznego*, myśląc, że może ta próba zachęci nauczycielstwo do przeprowadzenia pomiarów w naszych szkołach na szerszą skalę — a badania te staną się niewątpliwie pobudką, zarówno dla szkoły, jak i dla społeczeństwa całego, do intensywniejszej jak dotąd pracy nad poprawą higienicznych warunków życia wychowanków naszych szkół powszechnych. Pamiętajmy, że złe warunki życia dzieci posiadają zdecydowany wpływ nie tylko na stronę fizyczną, ale, jak to zgodnie stwierdzają wszyscy badacze, „niedorozwojowi fizycznemu towarzyszy z reguły niedorozwój umysłowy i zwyrodnienie moralne“. (Binet).

Józefa Berggruen.

Recenzje.

Dr Mieczysław Ziemnowicz: „*Problemy wychowania współczesnego*“, 1927, Warszawa-Kraków. Wydawnictwo J. Morlkowicza, XVI. — str. 284.

„*Problemy wychowania współczesnego*“ nie są ani podręcznikiem pedagogicznym, ani systematycznym obrazem wszystkich współczesnych prądów i kierunków wychowania. Autor postawił sobie inne zadanie, z jednej strony bardziej szczegółowe, z drugiej bardziej zasadnicze: oto pod kątem widzenia polskich potrzeb wychowawczych, a specjalnie powszechnie uznawanej

u nas konieczności przebudowy szkolnictwa, postanowił rozpatrzyć pewną grupę współczesnych dążeń i eksperymentów pedagogicznych oraz ich założenia teoretyczne, ażeby na tej podstawie odpowiedzieć na pytanie: jaką powinna być dzisiejsza szkoła polska czyli jakim postulatом odpowiadać powinna jej organizacja oraz metody nauczania i wychowania, a to ze względu 1) na wyniki t. zw. podstawowych nauk teoretycznych, jakimi dla pedagogiki są psychologia wzgl. pedologia, biologia i socjologia, 2) na głębokie przemiany, jakie w ostatnich czasach dokonały się w sferze ogólnych warunków ekonomicznych i społecznych oraz w sferze pojęć i dążeń etycznych, a wreszcie 3) ze względu na specjalne potrzeby państwa Polskiego.

Zagadnienie, jak widać, bardzo rozległe i implikujące w sobie niezmiernie wiele zagadnień szczegółowych, które rozwiązać można albo *ex desiderio*, jak to się u nas niestety w t. zw. publicystyce pedagogicznej bardzo często dzieje, albo zapomocą rozważań metodycznych t. j. naukowych. Nie tu miejsce na szczegółowe roztrząsania na temat specyficznej struktury myślenia pedagogicznego. Chcemy zaznaczyć tylko, że ścisłość formalna, jakoteż dokładność w uwzględnieniu podstaw faktycznych i teoretycznych stanowią najogólniejsze postulaty owego charakteru naukowego. Pod tym też względem, aczkolwiek nie wszystkie założenia i twierdzenia, względnie rozumowania autora posiadają dostateczny stopień ścisłości, książka *Ziemnowicza* wyróżnia się nader korzystnie. Widać to już z samego rozplanowania dzieła, dowodzącego, że autor postawione sobie zagadnienie starał się rozwiązać w sposób metodyczny.

I tak w Rozdz. I. stwierdza autor konieczność przebudowy szkoły („wczorajszej“), w Rozdz. II. wyjaśnia tę konieczność bliżej, konfrontując ową szkołę z wynikami badań socjologicznych, pedologicznych i psychologicznych, w Rozdz. III. sięga głębiej, zastanawiając się nad istotą wychowania (którą — dość jednostronnie zresztą — określa jako „funkcję społeczną“), w Rozdz. IV. przechodzi z rozważań nad teoretyczno-faktyczną istotą wychowania do rozważań nad jej strukturą teleologiczną, a więc do określenia celu wychowania, przy czem i tu dochodzi do ujęcia socjologicznego czyli t. zw. „ideału społecznego“; w Rozdz. V. precyzuje autor „ideał społeczny“ w duchu państwowym względnie narodowo-państwowym (nie dość głęboko niestety wnioskując w istotę państwowości), w Rozdz. VI. dochodzi autor konsekwentnie do „szkoły jako organu wychowania“ państwowego (społecznego), w Rozdz. VII. rozpatruje zagadnienie ogólnych metod wychowania i nauczania na szerokim tle biologiczno-psychologicznym, oświadczając się — zgodnie z większością dzisiejszych ideologów pedagogicznych — za „aktywnością“, „spontaneizmem“ i „pajdocentryzmem“, t. j. za uwzględnieniem elementów czynnych (twórczych) u dziecka, w Rozdz. VIII. (najcenniejszym ze względu na obfitość informacji) referuje autor głośne typy współczesnych metod i szkół zreferowanych (szkoła pracy,

rosyjska szkoła pracy produktywnej, niemieckie szkoły doświadczalne, system manheimski (base dei Bambini, metoda Decroly'ego, wreszcie Daltońską metodę laboratoryjną — i jej odmiany w Ameryce i Europie). Dopiero na tak rozległym i tak sumiennie podmalowanym podłożu faktów i teoryj wysuwa autor w dwu ostatnich rozdziałach IX. i X. własne konkluzje, okazując i w nich, jak w całym swym dziele, dużą oględność, ostrożność i szerokość poglądów, dalekich od zacierzwienia w jakimkolwiek kierunku. Toteż, nie wdając się w szczegółowe objeKCje, musimy konkluzjom tym, streszczającym się w postulatcie „wychowania państwowo-obywatelskiego”, przyznać słuszność, całą zaś książkę D-ra Ziemnowicza uznać za jeden z najcenniejszych nabytków naszej literatury naukowo-pedagogicznej. Złożyły się na nią duża wiedza, wyszkolenie metodyczne, doświadczenie praktyczne i duch prawdziwie obywatelski.

Z tych też względów książka D-ra Ziemnowicza zasługuje rzetelnie na to, by ją nauczycielstwo nasze poznało i — przeżyło.

Józef Mirski.

Paulina Trzeciakówna: *Nauczanie Przyrody* w klasie IV szk. pow. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela. Kraków, Szkolnica 1926.

Podręcznik ten, powstał, jako owoc doświadczeń własnych autorki, w chęci ułatwienia pracy osobom, uczącym przyrody w szkołach powszechnych. Stara się więc autorka wyczerpać w 66 lekcjach materiał objęty programem ministerjalnym i zastosować nowe metody uczenia. Nadto daje szczegółowy plan lekcyj i wskazówki, jak należy się przygotować do wykonania planu. Wskazówki o dostarczaniu, wyborze i sposobie użycia materiału w czasie lekcyj, to może najcenniejsza część pracy p Trzeciakówny, która pozwoli korzystać z jej wartościowych doświadczeń i odda niewątpliwie wielkie usługi mało doświadczonym nauczycielom. — Natomiast samo szczegółowe przeprowadzenie pogadank może się w praktyce okazać bronią obosieczną i wprowadzić schemat w nauczanie, czego unikamy we wszelkich lekcjach, a już specjalnie unikać powinniśmy w nauczaniu przyrody. Głównym celem nauki przyrody to kształcenie spostrzegawczości dziecka. Uczeń powinien sam czynić odkrycia, nauczyciel ma tylko wytworzyć warunki sprzyjające samodzielnej pracy ucznia, t. j. dostarczyć materiału i kierować obserwacjami dzieci zapomocą pytań. Otóż właśnie tych pytań za dużo, za szczegółowo w pogadankach Naucz. Przyr. — Łatwo zrozumieć, że jest to wynikiem dobrej woli autorki, która chciała stworzyć wzorowe lekcje, opracowane do najdrobniejszych szczegółów, któreby można zastosować we wszelkich warunkach (dla dzieci zdolniejszych, mniej zdolnych, w szkołach wielkomiejskich i małomiejskich), daje więc wszelkie pytania, jakie przy danej lekcji mogą się nasunąć. Jeżeli jednak niedoświadczony nauczyciel (a dla takich podręcznik jest pisany) zechce ściśle naśladować wzory z podręcznika i stale będzie wszystkie te pytania dzie-

ciom zadawał bez względu na ich poziom przygotowania, to nie rozwinię w nich inicjatywy do samodzielnej obserwacji, nie da im pola do czynienia „odkryć“ i sam nie nauczy się „samodzielnie tworzyć“ swych lekcji.

Chęć ścisłego dostosowania się do ministerjalnego programu wywołuje przeladowanie lekcji materiałem. Zdaje mi się, że wyjątkowo zdolne dzieci 9—10-ciu letnie zdołają sobie naprawdę przyswoić w czasie jednej lekcji tyle nowych pojęć, ile ich zawiera n. p. 45 lekcja (wiśnia, kwiat koźozalążniowy) lub pierwsza lekcja i inne. Samo wytłumaczenie czynności ciałek zieleni, o ile nie ma być czystym werbalizmem, wymagałoby kilku lekcji.

Bardzo dobrze przeprowadzono we wszystkich pogadankach sprawdzenie i utrwalenie nabytych wiadomości. Rysunek wykonany na tablicy przez nauczyciela lub przez ucznia, czasem wspólnymi siłami, rysunki uczniów z dokładnymi podpisami w zeszytach przyrodniczych, tworzą dobre streszczenie lekcji. Liczne, oryginalne ryciny autorki dają bardzo dobre wzory, jak można wykonać przyrodnicze rysunki, bez wielkiego trudu i specjalnego talentu kredą na tablicy. Kilka tylko rysunków schematycznych (przekrój i rys. poprzeczny 43, przekr. podł. cebuli 4, 2, 6), wydają mi się na tym poziomie nauczania przedwczesne.

Uderza brak literatury przedmiotu. Autorka nie podaje ani jednego tytułu dzieł przyrodniczych lub metodycznych, któreby mogły służyć nauczycielowi do rozszerzenia zakresu wiadomości z tych dziedzin i pomogły do opracowania własnych planów lekcji przyrody.

I. B.

Przegląd czasopism polskich.

Ukazał się w druku drugi zeszyt kwartalnika p. t. „*Polskie Archiwum Psychologii*“, wychodzącego pod redakcją *prof. dr. J. Joteyko*. Treść numeru, zawierającego 108 stron druku jest następująca: *J. Joteyko*. Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych (dokończenie), *Dr. M. Grzegorzewska*. Struktura czytania wzrokowego i dotykowego (dokończenie), *Prof. Dr. Stefan Blachowski*. Badania z zakresu rozwoju pamięci liczb i zdolności rachunkowych, *M. Wawrzynowski*. Laboratorium psychologiczne prof. Ranschburga w Budapeszcie, *Marja Kaczyńska*. Zagadnienia psychologiczno-wychowawcze na I. Powszechnym Kongresie Dziecka. Znajdujemy tu ponadto obszerny artykuł nad wyobrażeniami ejdetycznymi u dzieci i młodzieży (wraz z bibliografią przedmiotu), Sprawozdania z posiedzeń Kola Psychologicznego, notatkę o Pestalozzim i Kronikę.

Powodzenie, z jakim spotkało się to wydawnictwo, jest najlepszym świadectwem uznania świata naukowego i nauczycielskiego, obecnie trudno sobie wyobrazić pedagoga, któryby się mógł obejść bez *Archiwum*. Przynumeratę w cenie 10 zł. rocznie przyjmuje Związek P. N. S. P., Marszałkowska 123.

Przegląd Pedagogiczny pod redakcją *Prof. Dra Wł. Tatkiewicza*. Wydawany przez Warszawski Instytut Filozoficzny. Treść zeszytu III—IV (za rok 1926): Myśl przewodnia metodologii Fr. Bacona (*I. Kotarbiński*). — Mic-

kiewiczza prawdy żywe (*A. Zieleńczyk*). — Geometria logiki kategorjalnej (*B. Bornstein*). — Kilka uwag o uogólnianiu (*T. Czeżowski*). — Założenia logiki tradycyjnej (*K. Ajdukiewicz*). — W sprawie propedetyki filozofji (*St. Ossowski*). — Filozofja Porównawcza (*St. Schoyer*). — Sprawozdania.

Minerwa Polska. Kwartalnik poświęcony historii szkolnictwa i wychowania w Polsce pod red. *Prof. Dra Stan. Lempickiego*. Treść Nru 2 (r. 1927): Zarys historjografji Uniwersytetu Bolońskiego (*H. Barger*). — Projekt ks. A. Sulkowskiego założenia w Rzymie konwiktu dla panien szlacheckich i szkoły „kunsztów” (*St. Truchim*). — Udział Staszica w Komitecie Nowosilcowa (*H. Orsza-Radlińska*). — Filozoficzne podłoże pedagogji Hoene-Wrońskiego (*Sr. Kolbuszowski*). — Notatki i materiały. — Recenzje. — Kronika. Bibliografja.

Życie Szkolne. Miesięcznik poświęcony Naucz. Konferencjom rejon. Wydawany przez Kom. Red. przy Związku P. N. S. P. we Włocławku. Treść Nr. 4 (kwiecień 1927): O nową szkołę (*Z. Goldówna*). — O atmosferze szkolnej (*Fr. Mittek*). — Prace słuchaczy Wyż. Kursu Naucz. w Toruniu. — Nauczanie języka polskiego w oddz. VII. (*H. Tabakówna*). — Przyczynki do estetyki pisania w szkole powsz. (*Wl. Horach*). — Sprawa wychowania nauczycieli z punktu widzenia pedagogji eksperymentalnej (*A. Fiułowski*). — Udział nauczycieli w badaniach florystycznych na prowincji (*St. Betzecki*). — Recenzje i sprawozdania.

Kronika pedagogiczna.

Wystawa Biblioteki Wzorowej dla dzieci i młodzieży. W marcu 1927 r. otwarta była w Warszawie wystawa Biblioteki Wzorowej dla dzieci i młodzieży urządzona staraniem Komitetu Propagandy Czytelnictwa. Wystawa miała za cel pokazanie nowoczesnych urządzeń bibliotekarskich z literaturą dla dzieci i młodzieży. Oprócz urządzeń biblioteki wzorowej mieściły się również pomoce biblioteczne, wykresy, fotografie, wzory druków oraz komplet dzieł traktujących o książce i bibliotece. Wystawa chciała spełnić swoje zadanie informatora w sprawach bibliotekarstwa, chciała, pokazując urządzenia wzorowe przyczynić się do postępu nowych bibliotek w tym zakresie, starała się również stać się czynnikiem propagandy dla uświadomienia potrzeby istnienia bibliotek dla dzieci i ich należytego zaopatrzenia.

Do „ogłądania” nie znalazłoby się dużo, nie było żadnych luksusowych urządzeń, którebynęły oko. Hasłem było pokazać bibliotekę w dostępnych w obecnych czasach warunkach i to właśnie stanowiło jej wartość praktyczną. Że potrzeba ośrodka takich pokazów i informacji jest wielka, świadczy o tem stosunkowo znaczna ilość zwiedzających. Ile się przy tem wątpliwości rozstrzygnęło, ile udzieliło porad i wskazówek. Wylania się z logiczną koniecznością sprawa stworzenia tego rodzaju placówki na stałe, stworzenie wzoru dla bibliotek nowopowstających.

Od dnia 21 lutego do 9-go marca r. b. odbyły się dwutygodniowe kursy bibliotekarstwa urządzone staraniem Komitetu Propagandy Czytelnictwa. Kursy te były przeznaczone dla nauczycieli i miały na celu zapoznanie ich w ogólnych zarysach z metodami pracy w bibliotekach szkolnych. Wykłady odbywały się w lokalu szkoły powszechnej przy ul. Chłodnej 11 w sali zaofiarowanej przez władze szkolne. Ogółem odbyło się 20 godzin wykładów oraz zwiedzania dwóch

bibliotek i drukarni. Należałoby podkreślić ogromne zainteresowanie się nauczycielstwa sprawami bibliotek; na kursa zapisało się 189 osób, i co ważniejsze — dotrwało do końca około 150 osób co jest dowodem należytego potraktowania materiału przez wykładców. Dwadzieścia godzin wykładowych mogły tylko zachećć do głębszych studiów, wskazać źródła dla osób pragnących zapoznać się bliżej z tą dziedziną oraz zapoznać słuchaczy z ważniejszymi zagadnieniami pracy technicznej w bibliotekach, zagadnieniami czytelnictwa i polityki bibliotecznej.

Zapiski bibliograficzne.

Dr Feliks Kierski. Jan Henryk Pestalozzi. Nakładem „Naszej Księgarni Związku P. N. S. P. Warszawa 1927. 2 tomy Biblioteka Dziel Pedagogicznych Nr. 7, 8.

Fr. W. Foerster. Chrystus a życie ludzkie. Przełożył *Józef Mirski.* Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1927.

Tadeusz Antoni Nik. Stan i potrzeby szkolnictwa w Polsce w chwili obecnej. Łódź 1927.

Jerzy Ustrowski. Żywa Szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1927.

St. S. Colvin i W. Ch. Bagley. Postępowanie człowieka. Kurs wstępny psychologii dla nauczycieli. Przełożyła *Iza Moszczeńska.* Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1927.

Dr L. Karpińska-Woyczyńska. Badanie dzieci umysłowo niedorozwiniętych ze szkół powszechnych w Łodzi.

— Sprawozdanie do działalności Pracowni Psychologicznej m. Łodzi za r. 1925. Wyd. Magistratu m. Łodzi 1926.

S. M. Studencki. O wartościowaniu w psychologii. Warszawa.

Komisja Pedagogiczna Min. W. R. i O. P. Fizyka i Chemia w szkole. Warszawa 1927. Skł. gł. Księgarnia — Atlas T. N. S. W.

J. Bornsteinowa. Jak urządzić bibliotekę szkolną i domową? Nakł. „Naszej Księgarni” Związku P. N. S. P. Warszawa 1927.

T. Lehr-Spławiński i R. Kubiński. Gramatyka języka polskiego. Podręcznik szkolny. Wyd. Zakładu Narod. im. Ossolińskich. Lwów.

J. Baliński i St. Maykowski. Kraj lat dziecińczych. Pierwszy rok nauki języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. Lwów 1926.

— Uwagi informacyjne do książki p. t. „Kraj lat dziecińczych”. Wyd. Zakł. Nar. im. Ossolińskich. Lwów.

Współczesna Encyklopedia Polityczna

podręczny informator dla czytelników gazet

nowe wydanie Prof. Peretiałowicza. cena 6 zł., Gebethner i wszystkie księgarnie.

Prenumerata roczna 8 zł
 „ półroczna 4 zł
 Cena oddzielnego zeszytu 1 zł 50 gr

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek główny 29, II piętro.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć str. 30 zł; w tekście: cała strona 80 zł, pół strony 50 zł, ćwierć strony 25 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko.** Drukarnia „Szkolnicy”, Kraków, ulica Grzegorzewska 30.