

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

Metody nauczania w oświetleniu potrzeb Zakładów kształcenia nauczycieli.¹⁾

Wstęp.

Każdy głębiej myślący pedagog odczuwa w pełni to szybkie tempo dążenia do przemiany całego ustroju szkolnego i metod wychowania, jakie znamionuje bogatą i różnorodną literaturę pedagogiczną lat ostatnich. Niema prawie miesiąca, by nie ukazała się na półkach księgarskich jakaś nowa poważna publikacja treści pedagogicznej, a bujnie rozwijające się czasopiśmiennictwo naukowe z dziedziny wychowania stara się dotrzymać kroku postępującej szybko naprzód reformie dotychczasowej edukacji. Wychowanie i szkoła przeżywają od szeregu lat ostry kryzys, którego cechą znamionną jest bankructwo dotychczasowych ideałów i metod wychowawczych, a chociaż tu i ówdzie widzimy dążność do odświeżenia zatęchłej atmosfery szkolnej, — szkoła tradycyjna hołduje jeszcze ustalonym metodom i formom, których bezdusznego formalizmu i sztywnej szablonowości zdaje się jakby nie dostrzegać.

Zagadnienie reformy wychowania i nauczania w szkole polskiej nie może oczekiwać łatwego rozwiązania i to w najbliższej przyszłości. Warunki gospodarcze, społeczne i kulturalne, ciężkie na ogół warunki materialne odwracają zainteresowania większości nauczycieli ku sprawom bardziej powszednim i kłopotom finansowym, każąc im pokrywać brak głębszego zainteresowania dla zagadnień pedagogicznych i dydaktycznych udanym respektem dla tych nowych kierunków i metod, które propaguje i przez swoje organa zaleca władza szkolna. Głębsze zrozumienie dla nich, entuzjastyczne przejęcie się duchem idącej wielkiej przemiany jest stosunkowo zjawiskiem rzadkiem. Nauczycielstwo star-

¹⁾ Referat p. *Edwarda Türschmida*, dyrektora państw. seminarjum naucz. w Białej, wygłoszony na Zjeździe Dyrektorów zakładów kształcenia nauczycieli w Krakowie dnia 22 marca 1929.

sze, posiadające kwalifikacje naukowe, które co prawda w seminarjach — z wyjątkiem wielkich miast — należą jeszcze do rzadkości, odnosi się z dużą rezerwą do nowych prądów, trzymając się konserwatywnie utartych szlaków, młodsze, wyrosłe już w sferze działania nowych kierunków, wnosi do szkoły pożądany czynnik entuzjazmu i wiary w konieczność postępu, nie zawsze jednak łączy ze skłonnością do nowości, prób i eksperymentów w równym stopniu prawdziwą umiejętność, popartą gruntownym wykształceniem i dłuższym doświadczeniem.

Zakłady kształcenia nauczycieli, powołane w pierwszym rzędzie do zawodowego przygotowania przyszłych nauczycieli szkół powszechnych z racji swego postępowania przywiązywać muszą wielką wagę do trafnego, umiejętnego, celowego i zgodnego z duchem współczesnego życia i zdobyciami najnowszej pedagogiki — zorganizowania całego aparatu szkolnego, którego zasady, środki, sposoby i technika muszą swą precyzyjnością, jednolitością, planowością i siłą sugestywną narzucać się wychowankom i działać bezustannie pobudzająco, wyznaczając ich pierwszym krokiem w praktyce nauczycielskiej ustalony, pożądany kierunek, tak bardzo upragniony ze względu na konieczność podniesienia poziomu naukowego szkoły powszechnej i przebudowy psychiki przyszłego obywatela, nastawionego czynnie i produktywnie względem wszelkich dziedzin twórczości krajowej i najwyższych zadań państwowych.

Przekształcenie seminarjum nauczycielskiego jakgdyby w jeden warsztat, pracownię czy laboratorium, w którym kandydaci stanu nauczycielskiego, posługując się metodami naukowymi przeprowadzaliby odpowiednie badania nad psychiką dziecka i prawami jej rozwoju, w którym na każdym kroku praktycznie przez samą organizację i system pracy szkolnej nabieraliby głębszego zrozumienia naczelnych zasad nowszej pedagogji, w którym prowadzenie kart indywidualności czy spisywanie monografij dziecięcych nie ograniczałoby się tylko do szablonowego wypełniania formularzy i kwestjonariuszy na podstawie powierzchownej obserwacji lub połowicznego, nieumiejętnego i nietaktownego często wywiadu, — lecz w którym psychika dziecięca niejako „in statu nascendi“, w swobodnej pracy — zabawie ujawniałaby swe przyrodzone skłonności do ruchu, działania i wypowiedzania się, w którym treść materialna przedmiotów nauczania byłaby przedstawiana z wyłączeniem przytłaczającej różnorodności niepowiązanych niczem szczegółów, od strony wewnętrznej ich istoty i zachodzących między nimi związków, od strony metody i praktycznych, życiowych zastosowań — staje się sprawą pierwszorzędного znaczenia.

Dwukierunkowość pracy dydaktycznej dyrektora seminarjum.

Zagadnienie metod nauczania, aktualne w każdej szkole powszechnej i średniej ogólnie-kształcącej, nabiera w seminarjum

specjalnego zabarwienia, staje się jakgdyby zagadnieniem centralnym, w związku z praktyką pedagogiczną w szkole ćwiczeń, ośrodkami konferencji i dyskusyj niemal codziennych, których jakość i wartość od poziomu metodycznego przygotowania i wykształcenia dydaktycznego nauczycieli seminarjum, a może w wyższym jeszcze stopniu nauczycieli szkoły ćwiczeń — zawisła.

Potrzeba ustalenia kryteriów w ocenie metod nauczania.

Nie wdając się w szczegółową ocenę metod nauczania, spróbujmy sięgnąć głębiej do ich istoty, zdać sobie sprawę z ich treści i formy oraz ustalić pewne kryteria, pozwalające na ocenę do pewnego stopnia obiektywną, czy dana metoda jest zła czy dobra. Zbyteczną byłoby dzisiaj rzeczą dowodzić wyższości metody heurystycznej, „szkoły twórczej”, ośrodków zainteresowania, metody projektów, daltońskiej — nad metodą werbalną, książkową, pamięciową czy wykładową. Wszyscy chyba jesteśmy w tym zgodni, że kwestje te w teorii zostały już dawno przesądzone. Czy jednak także w praktyce? Czy często pozorów nie uważamy za najszerszą prawdę, czy nie stajemy nieraz na rozdrożu wobec różnorodności kierunków i haseł, nie umiając odróżnić treści od formy?

Może zatem ułatwi orientację podejście do zagadnienia metody nauczania od strony jej istoty, ustalenie wspólnego wykładnika, do którego wszystkie dąłyby się ostatecznie sprowadzić.

Metodę nauczania pod względem treści określa cel względnie ideał wychowawczy.

Przez metodę rozumiemy sposób postępowania, uregulowany według określonych zasad, zmierzający do wytkniętego celu. Posługując się zatem pewną metodą nauczania, stosujemy pewien sposób postępowania dydaktycznego, ujętego w pewien plan czy system, zmierzający do pewnego określonego celu. Jak widzimy charakter i wartość metody zależą przede wszystkim od celu, który chcemy urzeczywistnić. Stąd też cele, względnie ideały wychowawcze, zmieniające się zależnie od warunków kulturalnych, społecznych, politycznych wyznaczały najczęściej taki czy inny typ obowiązującym metodom nauczania, których poziom i tendencje odzwierciedlały wiernie nurtujące w danym okresie dziejowym prądy, opinie i dążności. W tym procesie adaptacyjnym, realizowanym przez szkołę w dążeniu do przystawania wychowanka do potrzeb środowiska, szkoła nie zawsze stawała na wysokości zadania. Rozdzwitek między szkołą a życiem jest zjawiskiem powtarzającym się często w dziejach kultury, kiedy to pewne metody zupełnie dostosowane do potrzeb pewnej generacji okazują się całkowicie bezużytecznymi w zmienionych warunkach dla nowych pokoleń, a jednak siłą bezwładu utrzymują się nadal wbrew wszelkiej oczywistości i żywiołowym nakazom życia.

Wartość metody nauczania mierzona wartością celu wychowawczego.

Jeżeli zatem cel wychowania i pośrednio nauczania wyznacza taką czy inną metodę nauczania, musimy wartość metody oceniać wartością celu, do którego przez nauczanie zdążamy. Jeżeli następnie przyjmiemy za cel wychowania, a tem samym nauczania „dostosowanie jednostki do otoczenia i uczynienie jej sprawniejszą do życia w imię ideału rozwoju ludzkości“, jeżeli dalej punktem wyjścia w owem „dostosowaniu“ jednostki, a więc w praktyce szkolnej dziecka, będą ustalone przez psychopedologię tezy, stwierdzające odrębność psychicznego i fizycznego rozwoju dziecka, idącego po linii własnych jego zainteresowań, odbywającego się jednak w ramach i na tle zbiorowości i na jejżytytek, ustalimy tem samym, jakie metody nauczania w najgłębszej swej treści będą zgodne z zamierzonym celem wychowania.

Kryteria dobrych metod nauczania.

Dobra zatem metoda nauczania musi wyrastać niejako z natury dziecka i z życia, musi wspierać i ułatwiać ten proces adaptacyjny i rekonstrukcyjny, który w swym pochodzie do uszczęliwienia i udoskonalenia ludzkości odbywa nieustannie na drodze ewolucji i postępu — kultura. Ponieważ ten proces odbywać się może tylko przez dziecko i w dziecku, dobrą będzie ta metoda, która punktem wyjścia czyni dziecko, stając się tem samym ośrodkiem procesu nauczania.

Rozwijając to szerzej, powiemy, że dobra metoda liczy się z odrębnymi prawami rozwoju jaźni dziecięcej, wychodzi od zainteresowań dziecka, akcentuje jego aktywność, samodzielność i swobodę wyrażania siebie w twórczości spontanicznej, kształcąc nakoniec odpowiedzialność i solidarność, pogłębia i wzmacnia proces zdobywania wiedzy w znaczeniu moralnym i społecznym. Ale ocena wartości metody nauczania ze względu tylko na cel, do którego zdąża, byłaby niewystarczająca. Determinowana niejako przez cel — przybiera taką czy inną formę, posługuje się taką czy inną techniką zależnie od wieku ucznia, jego poziomu umysłowego, jednorodności lub różnorodności grupy (klasy), przedmiotu nauczania, materiału itp.

Formy metod nauczania.

W ten sposób przechodzimy do określenia formy, jaką metoda sprecyzowana odpowiednio do celu, przybiera w danych warunkach. (W odniesieniu do poszczególnych przedmiotów nauczania omawiają wskazane formy nauczania odnośne podręczniki metodyczne). Właściwie forma nauczania jest sprawdzianem wartości metody, musi z niej organicznie wynikać, być z nią w zgodzie, być jej ucieleśnieniem, zależnie jednak od różnych warunków może być różną.

Może być raz obserwacją lub eksperymentem, indukcją lub

dedukcją, ekspresją abstrakcyjną lub konkretną — to znowu analizą lub syntezą, heurzezą lub wykładem, konferencją lub dyskusją, a zawsze będzie dobrą, jeżeli tylko będzie zgodną wewnątrznie z zasadniczą swą treścią, jeżeli będzie najściślej dostosowaną do warunków, tkwiących w naturze przedmiotu nauczania i psychice dziecka.

Dlatego też każda metoda oparta na obiektywnej prawdzie naukowej i życiowej, w realnych warunkach szkolnych, przechodząc ogniową próbę swej wartości — z natury rzeczy przyjmuje najróżnorodniejsze formy zastosowań, uzależnione nadto od warunków, potrzeb i tradycji, jednym słowem różnic kulturalnych i społecznych, występujących nie tylko u różnych państw i narodów, lecz nawet w granicach jednego państwa w różnych środowiskach.

Różnorodność form niezmienionej w swej treści metody.

Toteż niełatwą jest rzeczą zajęcie zdecydowanego stanowiska wobec pewnego systemu nauczania i wielkiej ostrożności i rozważliwym wymaga zalecanie go z całym arsenałem właściwych mu sposobów, urządzeń i praktyk, z całą skomplikowaną nieraz maszyną szkolnego aparatu, stanowiących nieraz całą jego oryginalność i pomysłowość, w rzeczy samej będących różnym tylko nazwaniem, przybraniem i podaniem — niezmienionej w istocie swej treści.

Oceniając z tego punktu widzenia najbardziej u nas popularne i wykazujące obfitą już literaturę metody Dra Decroly'ego i daltońską, stwierdzam, zgodnie zresztą z przeważającą opinią naszych wybitnych pedagogów, że z pewnemi modyfikacjami mają one wszelkie warunki przyjęcia się na naszym gruncie, jak o tem świadczą szczęśliwe próby, podejmowane w „miejskiej szkole pracy“ w Łodzi, szkole powszechnej im. Szlenkiera w Warszawie, w kilku szkołach powszechnych w Krakowie, w państwowym seminarjum nauczycielskiem żeńskim w Chełmie i innych.

Metoda Decroly'ego i plan daltoński w oświele- niu potrzeb polskiej szkoły.

Nie da się zaprzeczyć, że wprowadzenie najgłębszej treści ich ducha do naszej szkoły, wyzwolenie dziecka z bezwładu i bezruchu ławki szkolnej, wyrwanie go z pod sztywnej, bezdusznej rutyny, szablonowości i przerażającej często nudy szkoły obecnej, a przeniesienie do pracowni czy laboratorium, dającego mu możność rozwinięcia swej inicjatywy i samodzielności, zaspokojenia wrodzonej mu aktywności i twórczych zainteresowań w kierunku i tempie dowolnem, w warunkach, rozbudzających uczucie zadowolenia z osiągniętych wyników pracy, wspierających poczucie osobistej wartości i odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej oraz zaprawiających do współdziałania w grupach — będzie miało znaczenie przełomowe nie tylko w peda-

gogice indywidualnej, ale nieobliczone kryje w sobie możliwości przez nastawienie czynne psychiki zbiorowej w dziele współtworzenia nowych wartości narodowej kultury i potęgi państwowej.

By urzeczywistnienie tego powszechnego dziś pragnienia przybliżyć, należałoby już obecnie wszędzie tam, gdzie na to warunki, miejscowe pozwalają, wprowadzać metodę ośrodków zainteresowań w najniższych klasach szkoły ćwiczeń, daltonizowanie zaś niektórych przynajmniej przedmiotów w seminarjum zostawiać głębszej rozwadze i decyzji tych Rad Pedagogicznych, które zapalem, wiedzą i doświadczeniem pedagogicznym dają rękojmię pracy umiejętnej, wytrwałej i skutecznej.

Technika nauczania.

Wracając do formy, w jaką w danych warunkach przyobleka się nieraz ta sama metoda, zmieniając często tylko swą nazwę, przechodzę z kolei do tak zw. techniki nauczania, względnie organizacji pracy szkolnej, będącej niczem innym, jak tylko bardziej szczegółowym i planowym rozwinięciem z uwzględnieniem wszystkich rozporządzalnych środków, sposobów i urządzeń — pewnej metody czy formy nauczania. Technika nauczania usprawnia niejako, upraszcza, przyspiesza i doskonali aparat, działający na usługach i po myśli danej metody. Obejmuje ona zatem zespół środków, sposobów i pomysłów, organizujących na podstawie psychologicznych i logicznych uzasadnień dany system nauczania.

Zdobywcze jej pochodzą z gruntownego uświadomienia sobie treści stosowanej metody, z doświadczenia, wprawy, ćwiczenia, inteligencji, pomysłowości i intuicji nauczyciela, cechy jednak drugorzędne i powierzchowne ujawniają dużą skłonność czy łatwość do ustalenia się zczasem w formie zmechanizowanej rutyny i bezmyślnego szablonu. Takiemi były i są często t. zw. „stopnie formalne“ i „jednostki metodyczne“ Herbarta.

Zasady dydaktyczne.

Rozważaliśmy dotąd zagadnienie metody nauczania od strony jej treści, formy i techniki, należałoby jeszcze pokrótce zastanowić się, co należy rozumieć przez t. zw. zasady dydaktyczne. Niedawne to jeszcze czasy, kiedy w nich właśnie zawierała się dla nauczyciela cała mądrość dydaktyczna. W sposób aprioryczny sformułowane, narzucone w formie jakby przykazań czy dogmatów, z drobiazgowością i pedantyzmem starały się przewidzieć i obliczyć każdy krok nauczyciela, otaczając go całą siecią dogmatycznych formułek, których niewólniczego przestrzegania domagały się niemal bezapelacyjnie.

Że w tych ciasnych ramach samodzielna indywidualność i osobowość nauczyciela zmienić się mogły — to pewne. — Wypada zatem uznać, że pewne ogólne zasady nauczania jak zawsze tak i dzisiaj obowiązują, są jednak nie jakimś schematycznie opracowanym dekalogiem prawideł, w oderwaniu od metody i jej treści zupełnie bezdusznym, lecz raczej zbiorem naturalnych, me-

tołą pracy genetycznie uzasadnionych, żywotnych reguł, których głębiej rozumiejący racjonalną metodę uczenia i odpowiadające jej formy nauczyciel napewno będzie przestrzegał, przekraczać zaś będzie na każdym kroku nauczyciel bez wiedzy i talentu, chociażby nauczył się ich nawet na pamięć.

Kwestja t. zw. zadawania.

Mówiąc o metodach uczenia nie chciałbym pominąć kwestji t. zw. „zadawania”. Czy zadawanie jest potrzebne i czy nauczyciel zawsze część lekcji powinien poświęcić na wyznaczenie, przygotowanie, omówienie, a nawet może zapoczątkowanie pracy domowej ucznia? Pod tym względem mogą być różne zapatrywania, jak różnemi mogą być potrzeby, warunki i metody pracy szkolnej. Na ogół jednak i to w warunkach, jakie jeszcze dla naszej szkoły musielibyśmy uznać za typowe, pracą domową ucznia uważam za konieczne dopełnienie pracy szkolnej, i to z różnych powodów: 1) Pozwala ona na powtórzenie i utrwalenie wiadomości zdobytych podczas lekcji, 2) przez odpowiednio dobrane ćwiczenia prowadzi do wykrywania nowych zastosowań i związków na podstawie poznanego w szkole zjawiska czy prawa, 3) przyzwyczajają ucznia do samodzielnego łamania się z trudnościami, do czego zazwyczaj przy dotychczasowym systemie niewiele znajduje sposobności w pracy szkolnej, 4) uczeń gromadzi przez nią materiał obserwacyjny i refleksyjny celem użytkowania go w dalszej nauce.

Praca domowa ucznia może mieć zatem charakter dwojaki: 1) jest powtórzeniem, utrwaleniem, rozwinięciem, zastosowaniem i pogłębieniem wiadomości zdobytych w szkole, 2) ma za zadanie zebrać i przygotować materiał do obserwacji, eksperymentu, ekspresji, dyskusji, refleksji, analizy itp.

W każdym z tych wypadków ma ona swoje logiczne i psychologiczne uzasadnienie.

Przy zadawaniu należałoby jednak przestrzegać pewnych zasad: 1) by praca domowa pozostawała w granicach ustalonych już faktów, zjawisk i praw, 2) by nie powodowała obciążenia ucznia przez stawianie wymagań zbyt trudnych lub przekraczających jego możność, 3) by pod względem celu była dokładnie sprecyzowana, pod względem metody i techniki wykonania należyte wyjaśniona, 4) była naprawdę wartościowa i kształcąca, 5) by nie zasadała się na rozwiązywaniu zadań na podstawie teoretycznych tylko wskazówek, lecz także znajomości praktycznego ich zastosowania.

System t. zw. „uczenia się pod kierunkiem”.

Przeoczenie ostatniego zwłaszcza postulatu w praktyce szkolnej i ujemne tego skutki dały impuls do stosowania w szkołach amerykańskich systemu t. zw. „uczenia się pod kierunkiem”. Będąc jak gdyby uproszczonym, do potrzeb szkoły tradycyjnej odpowiednio przykrojonym surogatem planu daltońskiego, przypomina

go tem, że pragnie uwzględnić w nauce szkolnej zasadę samokształcenia, kładąc nacisk nie na uczenie, lecz na sztukę uczenia się, którego ciężar w szkole tradycyjnej przenosi się ze szkoły do domu, spadając na nieprzygotowane do jego udźwignięcia barki ucznia.

System ten przy całej swej niezaprzeczonej użyteczności — posiada jednak tę niedogodność, że dzieli lekcję na dwie części nie dość organicznie ze sobą związane i zacierając ciągłość i jedynolitość postępowania metodycznego. Przy zastosowaniu odpowiedniej metody uczniowie podczas lekcji od pierwszej niejako chwili przez żywy udział w nauce i samodzielne przyswajanie sobie materiału naukowego, nabierają wprawy w posługiwaniu się nim w różnorodnych zastosowaniach praktycznych, zdobywając tem samym potrzebną biegłość i technikę przy rozwiązywaniu zadań na tematy pochodne. Jako próba zmierzająca do podniesienia produktywności pracy domowej ucznia, mająca nadto zapobiec częstemu jeszcze przeciążaniu młodzieży „zadawaniem“, nie przestrzegającym wyuszczonej powyżej zasad, — może ta metoda „uczenia się pod kierunkiem“ oddać w praktyce szkolnej znaczne usługi.

„Stopnie formalne“ i „jednostka metodyczna“.

Należałoby jeszcze zapytać, co począć z owemi „stopniami formalnymi“ i „jednostkami metodycznymi“, czy żądać bezwzględnie od nauczyciela, by w przygotowaniu do lekcji i jej metodycznym traktowaniu zachował systematyczne następstwo w czynnościach nauczania, przechodząc kolejno stopnie: przygotowania, podania nowego materiału naukowego, opracowania (pogłębienia, zebrania) i zestawienia (wyćwiczenia, utrwalenia), by materiał przeznaczony na lekcję do opracowania stanowił zamkniętą całość.

Otóż trzeba dobrze zdać sobie sprawę, że powyższy schemat ujmuje proces nauczania od strony logicznej, — oddzielnie stadja jego przebiegu i czynności potęgujące lub osłabiające jego nasilenie jako mniej lub więcej sprawnie działające kołka pewnego mechanizmu, spójnego prawidłowo i w sposób logicznie uporządkowany w swej zewnętrznej konstrukcji, ale tem samym oderwanej niejako od macierzystego pnia, jakim być winna leżąca u podstawy procesu nauczania bezpośredniość zainteresowań i nieobliczona wprost różnorodność skojarzeń i środków ekspresji.

Odwroćenie stosunku w całym procesie nauczania, którego ośrodkiem nie jest już a priori spreparowany i w odpowiednich możliwych do strawienia dawkach, porządnie i planowo podawany materiał naukowy, lecz dziecko i jego zainteresowania, związane bezpośrednio z życiem, — wymaga ustalenia praw normujących jego przebieg w sposób zasadniczo odmienny.

Na miejsce sztywnego formalizmu, sztucznego, bo od zewnątrz idącego z całania poszczególnych ogniw lekcji, wstępuje porządek wewnętrzny, organiczno-genetyczny, wyznaczający procesowi narastania lekcji około określonego centrum zainteresowania, kierunek naturalny, uzasadniony psychologicznie.

Rozumiejąc dobrze, jak jeszcze niemal powszechnie — zwłaszcza u starszych nauczycieli — zasady dydaktyki herbertowskiej — ustaliły pewien typ lekcji, nie pozbawiony zresztą wartości ze względu na swe założenia formalne i wydoskonaloną systematykę syntetyzowania umiejętnie dobieranego materiału naukowego, uważam, że i tego typu lekcje mogą być w swym ostatecznym wyniku skuteczne, jeżeli są prowadzone umiejętnie i z całą świadomością celu i środków (w nauce języków, matematyce).

Wszelkie zatem uniformizujące ujęcie problemu metod nauczania nie jest celowe, byłoby zresztą jednoznaczne z zaprzeczeniem najcenniejszego czynnika w nieskończenie skomplikowanym procesie kształcenia młodego pokolenia, to jest osobowości nauczyciela. Przy całej wiedzy fachowej i metodycznej i przygotowaniu gruntownym na każdą z osobna lekcję — nauczyciel idąc do jasno określonego celu, najbardziej odpowiadającą mu drogą, nie powinien nigdy przestać być sobą, jeżeli wyniki jego pracy mają sięgać dalej i głębiej.

Edward Türschmid.

System daltoński.

Rekonstrukcja planu — jego zalety i wady — wskazania.

(Dokończenie).

14. **Ciągłość pracy.** — Uczniowie, pracując niekiedy szereg godzin w laboratorium, uzyskują ciągłość czasową, przetrzenną, umysłową, nastrojową i dążeńiową pracy swej — znika rozproszkowanie lekcyjne, uniemożliwiające uczniom należyte skupienie się i powiększenie intensywności wysiłku. Faktem jest bowiem, że osiągnięta niejednokrotnie z trudnością na lekcji współpracę uczniów zagłębianych nad rozwiązaniem pewnego problemu unicestwiał głos dzwonka kończącego lekcję, a do tematu omawianego można było wrócić dopiero po przerwie niekiedy kilkudniowej, rozrywającej ciągłość naukową.

15. **Ekonomia pracy.** — Uczniowie, pracując pod wpływem zainteresowania z większą intensywnością, przy łatwiejszej apercpcji — osiągają lepsze rezultaty pracy, wskutek czego zwiększa się wydajność ich wysiłków. — Uczą się oni umiejętności rozdziału i wyzyskania czasu przeznaczonego na wykonanie ich zadania, co posiada wielkie znaczenie dla przyszłego ich życia społecznego. — Dzięki planowi wreszcie zyskuje się wiele czasu poświęconego dotychczas na odpytywanie lekcji podczas zajęć przedpołudniowych, oraz odpada popołudniowe przygotowanie ich przez ucznia — temsamem zaś przestaje być aktualny problem przeciążenia szkolnego uczniów.

16. **Kształtowanie charakteru.** — Praca uczniów w powyższych warunkach prowadzi do potęgowania osobistej ich tężyzny, energii, wytrwałości — wzmaga ich inicjatywę, rzut-

kość, przedsiębiorczość — umożliwia samoopanowywanie, samookreślanie ich itd., których to rezultatów dotychczasowym sposobem nauczania nie można było osiągnąć.

17. Uspołecznienie. — Uczniowie pracować mogą wspólnie — zalecona jest praca zbiorowa, wzajemne użyczenie sobie pomocy, co oczywiście wzmacnia więź społeczną młodzieży — pomoc udzielona kolegom młodszym przez starszych zbliża do siebie uczniów klas różnych. Rodzi się rzeczywiste braterstwo ich i solidarność koleżeńską.

18. Plastyczność planu. — Plan daltoński stwarza jedynie ogólne ramy organizacyjne nowej szkoły — jest on elastyczny i w ręku twórczego, świadomego celu nauczyciela przybrać może dowolną formę i treść.

VI. Krytyka planu.

A) Uwagi teoretyczne.

1. Narzucanie uczniom celu, programu, zadań, drogi. — Sprzeczne z zasadą samokształcenia uczniów jest narzucenie im celu, programu, zadań i drogi, po której mają kroczyć. Twórczyni planu zdaje sobie sprawę z tej sprzeczności, która prowadzi do kompromisu metodycznego i, ma nadzieję, że z czasem dojdzie do tego, iż zastosujemy plan do stworzenia jakiejś nowej formy nauczania, zamiast przetwarzać tylko dawne. Plan daltoński mógłby posłużyć wówczas do wytworzenia jakiegoś swobodniejszego planu nauki, składającego się całkowicie z projektów, układanych przez samych uczniów“.

2. Niedostateczne zróżnicowanie zadań. — Sprzeczne z zasadą indywidualizacji zadań uczniowskich jest dowolne podzielenie klasy na trzy grupy według uzdolnień i inteligencji. Konsekwentne przeprowadzenie powyższej zasady powinno poprowadzić do zerwania z wszelkim szablonem i oparcia nauczania o przystosowanie się do każdej indywidualności uczniowskiej — zgodnie z postulatami psychologii pedagogicznej.

3. Sprawa samorządu uczniowskiego. — W szerzej literaturze dotyczącej planu brak wzmianki bodaj o samorządzie młodzieży w szkołach tego typu na Zachodzie. Z istoty jednak systemu powinna wynikać konieczność wprowadzenia tak ważnej ze względów wychowawczych instytucji szkolnej, prowadzącej do wyłonienia w szkole rzeczywistopolitej związkowo-klasowej, opartej na zasadzie samostanowienia młodzieży, rozwijającej jej samodzielność i poczucie społeczne.

4. Brak systemu wychowawczego. System laboratoryjny stoi pod znakiem wyłączności dydaktyki daltońskiej, mającej jedynie znaczenie ogólnowychowawcze (nauczanie wychowawcze). Szerzej pojęte specjalne zadania wychowawcze szkoły współczesnej są mu albo obce, albo też nie docenia ich ogromnego znaczenia, wskutek czego rola opiekuna klasowego sprowadza

się do funkcji czynnika, regulującego jedynie nauczanie młodzieży w ramach nowej organizacji szkolnej.

5. Nieobjęcie przez plan przedmiotów nieintelektualnych itd. — Do rozdzźwięków szkoły współczesnej dochodzi dualizm organizacyjny, wywołany przez okoliczność tę, że plan nie obejmuje pewnych przedmiotów wzgl. pewnych roczników młodzieży szkolnej.

B) Trudności planu — co do

6. stworzenia odpowiednio uposażonej szkoły. — System daltoński może tylko wówczas wydać pomyślnie rezultaty, gdy uczniowie pracują w odpowiednio uposażonych laboratorjach, co połączone jest ze znacznym kosztem. — Należy jednakowoż zaznaczyć, że w obecnych warunkach próby zdobycia najlepszego uposażenia laboratoryjnego rozbijają się — odnośnie do szeregu działań — o zasadniczy brak lub wyczerpanie, nadających się dla nowej metody książek, pomocy itd. — Wszelkie jednakowoż urządzenia połowiczne prowadzić muszą do zjawisk ujemnych, niemożności wywiązania się uczniów ze swych zadań.

7. zdobycia odpowiednich nauczycieli. — Plan daltoński może być owocny tylko wtedy, gdy realizują go nauczyciele odpowiednio wyszkoleni, więcej niż przeciętnie uzdolnieni i inteligentni, pracowici, organizacyjnie sprawni, oraz posiadający wiarę w powodzenie swych wysiłków.

8. pracy nauczycielskiej. — Urzeczywistnienie planu prowadzi do znacznego powiększenia zakresu pracy nauczycielskiej (układanie przydziałów, poprawa wypracowań piśmiennych itd.). Następstwem tego stanu rzeczy jest częstokroć przepracowanie nauczycieli.

9. układania przydziałów uczniowskich — Wobec braku jakiegokolwiek tradycji, oraz konieczności twórczego ustalania przydziałów pracy uczniów, mogą się wkraść (i utrzymać przez długi czas) poważne błędy i usterki w ich osnowę.

10. kontroli uczniów. — Najsprawniejsza jest kontrola laboratoryjna wówczas, gdy jednemu instruktorowi podlega 50—60 uczniów, a w każdym razie liczba ich nie przekracza normy 80 uczn. Przy większej ich ilości staje się kontrola coraz bardziej utrudniona, przy np. 150 uczn. — niemożliwa, a rezultaty pracy uczniów minimalne. — Zdawałoby się, że plan usunie w zupełności kryminalistykę uczniowską — niestety, nie znika ona ze szkoły daltońskiej: możliwe jest wagarowanie ucznia, który po zarejestrowaniu się na konferencji wstępnej u opiekuna klasy zniknąć może bez śladu z gmachu szkolnego, a przychwycony w późniejszym czasie może uzasadnić swą rzekomą obecność przez następujące rozumowanie: „Pracowałem w laboratorium X, mimo usiłowań nie mogłem rozwiązać danego zagadnienia, wobec czego brak odpowiedniej kreski na mej karcie indywidualnej itd.” — Społeczna praca uczniów przemienia się częstokroć w po-

dawanie współpracownikom grupy, lub kolegom proszącym o wyjaśnienie trudności — gotowych wyników, w odrabianie zadań słabszych w danym przedmiocie lub młodszych kolegów przez uczniów zdolniejszych wzgl. starszych. — Opublikowane zbiory przedziałów pociągają za sobą masowe wydawnictwa kluczy różnego typu, z których — niestety — korzystają uczniowie tak chętnie. — W pierwszych dwóch tygodniach okresu miesięcznego uczniowie zaniedbują prace, aby pod koniec okresu w tempie przyspieszonym zbyć częstokroć zadania swe. — Uczniowie wybitni urządzają wyścigi pracy dla osiągnięcia rekordowego czasu jej wykonania lub szybszej promocji, co oczywiście odbywa się kosztem obniżenia jej poziomu itd.

11. konferencyj lekcyjnych z przedmiotów daltońskich. — Trudności te polegają na tem, że na konferencyjach lekcyjnych zbierają się uczniowie różnie zaawansowani (na różnych stopniach pracy) w danym przedmiocie. Dyskusja wyjaśniająca może się dla wielu z nich okazać bezowocna, przedwczesna lub spóźniona.

12. podziału pracy uczniów. — Uczniowie, szczególnie młodszy, mimo najlepszych chęci, nie mogą uporać się z rozdziałem czasu przeznaczonym na wykonanie swych zadań, co pociąga za sobą przykre dla nich następstwa.

13. pracy laboratoryjnej uczniów. — Niektóre prace bywają stale przepełnione, a w nich wskutek hałaśliwego zachowania się uczniów znika atmosfera pracy. Uczniowie nie umieją się często skupić w laboratoriach mimo ciszy panującej w nich (szczególnie przyzwyczajeni, na skutek zaleceń nauczycieli, lekarza szkolnego, lub z innych powodów — do głośnego odrabiania lekcyj). Niekiedy wędrują uczniowie po pracowniach bez ładu i składu.

C) Wady planu.

14. Osłabienie poczucia społecznego. — System daltoński opiera się na dwóch podstawach: swobody i pracy jednostkowej uczniów oraz współdziałania ich zespolowego. — W rzeczywistości potęguje on jedynie rozwój indywidualności uczniów. Kollaborizm ich albo nie występuje wcale, albo przejawia się w tak słabej, często spaczonyj postaci, że nie może być utrzymana nieodzowna równowaga między obu powyższymi zasadami. Uczniowie pracują obok siebie — a nie ze sobą. Daje się w praktyce stwierdzić osłabienie poczucia społecznego grupy, wzrost rywalizacji uczniów zmierzających do tego samego celu. W oczach nauczycieli wchodzących przeważnie w styczność z poszczególnymi uczniami — znika zwolna obraz grupy jako jednostki zbiorowej.

15. Obawy pedagogiczne. — Plan daltoński rozwija samodzielność, rzutkość, sprawność życiową, kształci osobowość jednostki, jej indywidualizm, krytycyzm i t. d. — spełnia jednak zadania swe tylko wówczas, gdy przmiotów tych brak młodzieży.

względnie są one niedostatecznie naogół w niej rozwinięte. Stosowanie planu w szkołach, do których uczęszczają uczniowie przynoszący z sobą wrodzone rasowo, etnicznie, socjalnie i t. d. cechy powyższe — poprowadzić może do hipertrofji ich, szkodliwej z punktu widzenia indywidualnego i socjalnego.

16. **Obawy dydaktyczne.** — Niebezpieczeństwem planu jest okoliczność ta, że młode, niedoświadczone umysły uczniów nabywają wiedzę pozbawioną cech ścisłości, systematyczności, dokładności oraz pogłębienia, że wiadomości ich są często pełne luk, błędów i usterek, które z trudnością mogą się ujawnić, że praca ich dokonywuje się często po linii najmniejszego oporu i trudu — szlakiem bezowocnych streszczeń, banalnych ogólników, encyklopedycznie, bez ładu i składu nagromadzonych szczegółów itd.

17. **Wykonywanie programu naukowego.** — Jednym z najpoważniejszych braków systemu daltońskiego jest kwestja realizowania programu naukowego. Mogą tu zachodzić dwie ewentalności: amerykańska, pozwalająca nauczycielowi gilotynować program i upośledzać go na korzyść przeżycia daltońskiego. Prowadzi to w rezultacie do nabywania przez uczniów „wiedzy amerykańskiej“, na którą my, Europejczycy, nigdy pisać się nie będziemy — oraz ewentalność angielska, polegająca na skrupulatnem realizowaniu programu z powodu egzaminów, które czekają na ucznia angielskiego. Niestety prowadzi ten stan rzeczy do ustanowienia w szkole daltońskiej stałych egzaminów miesięcznych, do których się uczniowie całemi tygodniami muszą przygotowywać — powoduje to — oczywiście — przeciążenie uczniów, któremu stara się plan daltoński zapobiec. Egzaminy uczniowskie stają się plagą znieawidzoną przez wychowanków szkoły. — Z powyższego powodu ulega też powolnej redukcji liczba godzin przeznaczonych na przedmioty daltońskie na korzyść konferencyj lekcyjnych, czyli lekcyj starego typu. — Nauczyciel realizujący plan w szkole takiej nie ma koniecznej dla owocnego wprowadzenia go w życie swobody działania.

18. **Opanowanie przedmiotów, w których uczeń czuje się słaby.** — Możliwe są dwie ewentalności — albo zmuszamy ucznia, który uporał się przed upływem okresu miesięcznego z zadaniami wyznaczonemi mu z ulubionych przedmiotów — do odrobienia przydziału z zajęć, nad którymi pracuje niechętnie, a wówczas sposobem dawnej szkoły popełniamy przestępstwo polegające na tem, że zniewalamy go do wykonania pracy bez zainteresowania (praktyka szkół daltońskich, stojących na stanowisku wykonywania pełnego programu naukowego, oraz szeregu szkół amerykańskich, odmiennych pod tym względem poglądów, np. uczelnia p. Parkhurst) — albo też w zgodzie z istotą planu, nie zmuszamy ucznia do pracy tej, pozwalamy mu zająć się nowym przydziałem z przedmiotów, do których ma zamiłowanie. Prowadzi to — oczywiście — do specjalizacji, owocnej dla uczniów klas wyższych, lecz niedopuszczalnej, gdyż przedwczesnej, dla młodszych

dzieci (praktyka niektórych szkół amerykańskich). — W rzeczywistości uczniowie mimo rad opiekunów odmiennej treści pracują w ulubionych laboratorjach, zaniedbując przedmioty szkolne, ku którym nie czują zamiłowania, wzgl., które sprawiają im większe trudności.

19. Brak indukcji metodycznej. — Nauczyciel rzuca uczniowi w postaci zadania dedukcją tematyczną, polecając mu jedynie zebranie faktów i okoliczności mogących posłużyć dla uzasadnienia lub wyjaśnienia jej. Praca taka jest czczą i sprzeczna się z istotą rzeczywiście, samodzielnej pracy naukowej.

20. Brak rezultatów w nauczaniu języków. — Systemem daltońskim nie można osiągnąć pomyślnych rezultatów w nauczaniu języków — jedynie wybitnie uzdolniony samouk może na tej drodze uzyskać dobre wyniki.

21. Słabe rezultaty w nauczaniu humanistyki (literatury, historii). — Słabe wyniki osiągnięte w nauczaniu humanistyki tłumaczą się brakiem niezbędnej w nauczaniu tych przedmiotów sugestji nauczyciela prowadzącego uczniów do odtwórczego przeżycia oraz głębszego wniknięcia w istotę dośnośnych problemów.

22. Nikłe rezultaty w nauczaniu matematyki. — Nikłe rezultaty osiągnięte w nauczaniu matematyki wynikają z powodu braku dzieł mogących stanowić podstawę dla tego studjum, oraz konieczności nieustannej, wspólnej pracy nauczyciela z uczniami, mającej na celu wdrożenie ich do ścisłości matematycznego myślenia.

23. Dysproporcja między żywym słowem a pisaną szkolną. — Umiejętność wyrażania swych myśli małeje z powodu braku sposobności do ćwiczenia wymowy — natomiast wzrasta silnie pisanina obarczająca ucznia i nauczyciela. Próby zredukowania prac piśmiennych przez zalecenie uczniom sporządzania skrótów, planów, zestawień, schematów itd. należy uważać za bezpłodne i wręcz otwierające uczniom sposobność do nadużyć — niedopuszczalne jest również pozwalanie im na poprawę własnych zadań przy pomocy kluczy — próby poprawy zadań uczniów słabszych przez wybitniejszych nie usuwają dodatkowej, ścisłej kontroli nauczyciela itd.

24. Kwestje specjalne. — Wzmózone czytelnictwo książek może osłabić wzrok uczniów — praca gorączkowa przedegzaminowa nadwreżyć system nerwowy wrażliwych jednostek itd.

25. Zmiana charakteru pracy nauczyciela. — Plan daltoński eliminuje w rzeczywistości bezpośredni wpływ nauczyciela, jego osobowości na uczniów, odbiera im możność poznawania żywej, rozumującej, czyniącej wysiłki umysłowe istoty ludzkiej — zrzuca się jednego z najważniejszych sposobów żywego, bezpośredniego formowania wiedzy ucznia, twórczej współpracy nauczyciela z wychowankiem.

26. Zmiana charakteru pracy kierownika. —

Kierownik zakładu z wychowawcy nauczycieli, uczniów i rodziców zamienia się na administratora biurokratycznej bądź co bądź całości.

VII. System daltoński na tle epoki.

Ogólne prądy kulturalne każdej epoki dziejowej wyrażają się również w szkolnictwie. Nacjonalizm XIX w. stworzył hasło wychowania narodowego, nakazał szkołom przechowywanie i pielęgnowanie tradycji narodowych. Hasła demokratyczne epoki nowoczesnej stworzyły szkołę powszechną, z tendencją pedagogiczną uspołecznienia młodzieży, z metodą dydaktyczną polegającą na nauczaniu masowem, wypisały na sztandarze swym gloryfikację pracy ludzkiej, wyłoniły w istocie rzeczy postulat szkoły pracy itd. Wszystkie te kierunki pedagogiczne oparte są na zasadach psychologii ogólnej, podkreślającej pierwiastki duchowe, które ludziom są wspólne i łączą ich z sobą.

Doba najnowsza przyniosła przesilenie demokracji, z którego wyłoniły się hasła szkoły indywidualnej, twórczej, radosnej, opartej na zasadzie psychologii jednostkowej, podkreślającej pierwiastki duchowe, które ludziom nie są wspólne i wyróżniają ich od siebie. — Szkoła daltońska wyrosła w ostatnim dziesięcioleciu z amerykańskiego pragmatyzmu, który jest wykwitnem anglosaskiej myśli filozoficznej, empirycznej i ma na celu stworzenie obrotowego, praktycznego businessmana. Nosi ona na sobie piętno anglosaskie. Nie widzi innych widnokręgów nad krąg interesów życiowych. Zapomina, że szkoła mieć może inne zadania niż przygotowanie do życia praktycznego. Przecistawia się jej koncepcja romańska ustalająca tezę, że szkoły powołane są do

- a) rozwijania pojęć, myślenia naukowego, systematycznego, prowadzącego do ujmowania zjawisk świata, prawdy naukowej, do pogłębiania wiedzy teoretycznej i umiejętności ludzkich — z miłości poznawania, dla zaspokojenia wiecznego pragnienia wiedzy, której rozwój w dziedzinie teorii uczynił świat takim, jakim jest współcześnie,
- b) wychowania młodzieży i to wielostronnego, a więc nie tylko kształcenia umysłu, lecz również osobowości, woli, charakteru, układu wzruszeniowo-uczuciowego a nawet kontemplacji, intuicji.

Obie te koncepcje anglosaska i romańska sprzeczą się z sobą, co najlepiej uwidacznia się w polemice Garde contra Parkhurst.

Urządzenia szkolne daltońskie wypływają z podłoża specyficznych właściwości psychicznych, jakie cechują szczerp anglosaski. Pozostają one w zgodzie z jego tradycją narodową i kulturalną. Rozumiemy je na tle charakterystycznej organizacji szkolnej angielskiej (internaty, odpowiednia pozycja nauczyciela itd.) — oraz stosunku społeczeństwa i państwa do szkolnictwa tamtejszego. — Przeszczepienie wzorów tych na grunt odmienny — winno być starannie rozważone.

VIII. Wnioski.

A. Negatywne:

Wziąwszy pod uwagę szereg niewątpliwie słusznych] uwag krytycznych dotyczących planu, pozwalam sobie wyrazić opinię, że wprowadzenie systemu daltońskiego uważam za zbyt ryzykowne, a zatem niewskazane:

1) o ile uczelnia nie jest do niego przygotowana rzeczowo (brak odpowiedniego gmachu, urządzeń, uposażenia naukowego), osobowo (brak odpowiednio wykształconego, uzdolnionego i pracowitego nauczycielstwa), organizacyjnie (brak sprawności organizacyjnej czynników realizujących go — zbyt wielka ilość uczniów podlegająca kontroli jednego instruktora), psychologicznie (brak pozytywnego stosunku do planu nauczycieli wzgl. uczniów) — z powodu obawy złego wykonania planu. Wszelka połowiczność w tym względzie musi doprowadzić do ujemnych wyników.

2) o ile szkoła osiąga pomyślne rezultaty inną metodą nauczania we wszystkich lub niektórych przedmiotach (stwierdzenie autorytatywne, dyskusyjne, ankietowe i t. d.) — zachodzi bowiem obawa, że zdaltonizowanie wszystkich lub niektórych przedmiotów nie przyniesie lepszych wyników i wywoła ogólne rozczarowanie.

3) dla szkół realizujących znaczny program naukowy, a to z powodu konieczności wprowadzenia egzaminów uczniowskich, które w praktyce unicestwiają zamierzone przez plan odciążenie uczniów.

4) dla szkół, do których uczęszczają dzieci uczące się przedmiotów szkolnych w języku niemacierzystym z powodu trudności opanowania języka wykładowego, a tem samem przyswojenia sobie wiadomości naukowych pracą samodzielną w tymże języku.

5) dla szkolnictwa narodu praktycznego, którego członkowie odznaczają się obrotnością, samodzielnością, rzutkością życiową, o ile cechy te w dostatecznej mierze rozwija wychowanie domowe, a pogłębienie ich przez szkołę doprowadziłoby do nieuzasadnionej koniecznością życiową, szkodliwej niejednokrotnie przesady.

6) dla szkolnictwa narodu o temperamencie sangwinicznym, bujnym, nieokiełznanym, którego członków cechuje ruchliwość, zmienność, zdolność do szybkiej odnowy wartości, skłonność do maksymalizmu i ekstremizmu, nastrój krytyczny i opozycyjny, którego jednostki z trudnością podporządkowują się dyscyplinie społecznej i niechętnie uznają drabinę wartości socjalnych, — z powodu obawy spotęgowania wrodzonych tych cech do rozmiarów dzikiego indywidualizmu rozrywającego w rezultacie więź społeczną.

Uwaga: Zalecona jest jaknajdalej idąca ostrożność przy ewent. wprowadzeniu planu do szkolnictwa narodu niewdrożonego dostatecznie do obowiązkowości, sumiennosci, akuratności

i punktualności, którego członków cechuje niewykorzeniona społecznie lekkomyślność lub niedbalstwo, brak umiejętności pracy gruntownej, precyzyjnej i intensywnej. Zachodzi bowiem obawa, że wpływ nowej metody nie potrafi przewyżżyć w zupełności zbyt głęboko zakorzenionych oporów społecznych.

B. Pozytywne:

Plan daltoński oraz heureka, stosowana obecnie przeważnie w szkolnictwie polskim posiadają następujące podobieństwo. Oba są kompromisami między zasadą arbitralizmu i autonomizmu, przyczem heureka idzie dalej w systemie arbitralnym. Różnice między nimi sprowadzają się do tego, że podczas gdy plan daltoński żąda od ucznia współpracy laboratoryjnej w kierunku opanowania materiału naukowego, dbając o rozwój samodzielności i sprawności ucznia — heureka żąda od niego współpracy lekcyjno-dyskusyjnej w kierunku rozwiązywania zawilszych problemów naukowych i zmierza do spotęgowania rozwoju inteligencji i krytycyzmu ucznia.

Obie metody posiadają liczne zalety oraz wady.

Plan daltoński posiada walory, które zmuszają nas poniekąd do rewizji naszych pojęć pedagogicznych. Przejść nad nim obojętnie do porządku dziennego nie możemy w żaden sposób. Należy jednak postępować z wielką ostrożnością i rozwagą przed powzięciem jakiegokolwiek decyzji. Przestrzec musimy przed dorywczością, nieprzemyślanymi głęboko, nieprzygotowanymi dostatecznie próbami. — Kto wie, czy dokonywana się w naszych oczach wskutek instrukcji władz szkolnych częściowa daltonizacja pewnych przedmiotów przy utrzymaniu dotychczasowej metody nauczania, nie wprowadza pożądanych ewolucyjnych zmian i organicznej syntezy pozytywnych walorów obu metod. Wprowadzenie do szkół naszych obowiązkowej pracowni fizycznej, chemicznej, biologicznej i t. d., włączenie lektury źródeł historycznych do nauczania historii, położenie nacisku na samodzielne referaty uczniowskie o charakterze naukowym z poszczególnych działów wiedzy, a zwłaszcza organizowanie gmin szkolnych, kół naukowych młodzieży i t. d., zapoczątkowało znamiennej ewolucję w kierunku pożądanym. Należałoby tylko sprawę przemysleć do końca i ująć poczynania powyższej natury w karby określonego, dokładnie przemyślanego systemu.

IX. Zakończenie.

Entuzjaści nowych kierunków pedagogicznych twierdzą zawsze z uporem, że wprowadzenie zmian przez nich upragnionych za jednym zamachem usunie wszelkie bolączki dotychczasowego stanu rzeczy. Bliższa jednak analiza, szczególnie historyczna, ujawnia, że wszelkie systemy organizacyjne, programowe, pedagogiczne, dydaktyczne, metodyczne i t. d., dotyczące szkolnictwa posiadają zarówno zalety jak i wady, niema zaś systemu

bez wad. Rozwiązanie problemu leży jednak gdzieindziej. Nauczyciel „z zawodu”, bezduszny, szablonowy, miernota pod względem uzdolnień, inteligencji, znajomości przedmiotu, czytania, pozbawiony szerszych horyzontów myśli i ducha, bez zapału, rozpędu twórczego, intuicji wychowawczej i t. d. — w szkole twórczej i radosnej unicestwi jej walory, wywoła rozczarowanie i niechęć młodzieży, podczas gdy nauczyciel „z powołania” posiadający zalety wyżej wymienione w szkole dawnego autora-mentu, uczelni „przestarzałej” — potrafi osiągnąć najlepsze rezultaty, zaktywizować i porwać uczniów. — Pozytywną stroną realizacji nowych prądów pedagogicznych jest częstokroć nie treść nowych haseł, tylko fakt grupowania się koło nowego kierunku większej ilości żywych, twórczych jednostek broniących się przed martwością nawyku i szablonu. — Punkt tedy ciężkości spoczywa w doborze nauczycieli, przygotowanych pod każdym względem do współżycia i współdziałania z młodzieżą, gdyż „kunszt grania na duszy dziecka nie da się ująć w formuły metodyczne. Jestto prawdziwy dar boży”. (Program nauki języka polskiego Min. W. R. i O. P. w zakresie 7-klas. szkoły powszechnej str. 15).

1. Karta indywidualna.

Nazwisko X.	Szkoła.		Data rozpoczęcia			
Adres	Wiek	Nr. tematu	Data	Ilość	Ilość	Nie-
	Klasa	Nr. zagadnienia	ukończenia	tygodni	dni	obecny
4-ty tydzień						
3-ci tydzień						
2-gi tydzień						
			2 (3)			
1-szy tydzień						
				1 (1 ³ / ₄)		3 (2 ¹ / ₂)
		1 (1 ¹ / ₄)				3 (1 ¹ / ₂)
Przedmioty	Polski	Historja	Geografia	Matemat.	Fizyka	Przyroda

Podpisy nauczycieli

2. Karta laboratoryjna.

Przedmiot Klasa Temat Podpis nauczyciela

Nazwiska uczniów	Tydzień I Dni					Tydzień II Dni					Tydzień III Dni					Tydzień IV Dni								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1. X.	-	-	-	-	-	1 (3/4)																		
2. Y.	-	-	-	-	-	-																		
3. Z.	-	-	-	-	-	1 (1)																		
4. itd.																								

3. Karta klasowa.

Klasa Przydział Tydzień

Nazwiska	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	t. d.
1. X.	-	-	-	-	-								
2. Y.	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
3. Z.	-	-	-	-	-								
4. i t. d.													

Dr phil. et jur. *Rudolf Taubenszlag* — (Łódź).

Dwuletni Kurs Pedagogiczny

przy Wydziale Filozoficznym U. J. w Krakowie.

Sprawa obsadzenia stanowisk nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w seminarjach nauczycielskich oddawna czekała na załatwienie. Wzrost szkolnictwa powszechnego, spowodowany nie tylko większym przyływem dzieci w wieku szkolnym, ale i podniesieniem typu organizacyjnego tego szkolnictwa, stał się źródłem zapotrzebowania sił nauczycielskich, co z kolei wywołało potrzebę pomnożenia liczby seminarjów nauczycielskich. Liczba tych zakładów została istotnie podniesiona już w pierwszych latach niepodległości i łącznie z prywatnymi seminarjami przekroczyła dawno 200. W ostatnim roku doczekała się realizacji myśli tworzenia zakładów kształcenia nauczycieli o typie wyższym niż seminarja: otwarte zostały Państwowe Kursy Nauczycielskie roczne i dwuletnie Pedagogia. W ten sposób ogólna liczba stanowisk nauczycieli przedmiotów pedagogicznych dosięga liczby około 250. Na pokrycie tego, tak poważnego zapotrzebowania, mieliśmy do dyspozycji stosunkowo nieznaczną liczbę dawnych nauczycieli, którzy w seminarjach b. zaborów uczyli przedmiotów pedago-

gicznych i bardzo słaby dopływ sił młodych z nieistniejącego obecnie Instytutu Pedagogicznego w Warszawie, ze zlikwidowanego Studium Pedagogicznego we Lwowie i nielicznych wreszcie absolwentów Uniwersytetów, którzy za specjalność obrali pedagogję. W tych warunkach nie mogło być mowy o wypełnieniu całego zapotrzebowania siłami fachowcami, tem mniej o dostarczeniu zakładom kształcenia nauczycieli sił obeznanych nie tylko z praktyką pedagogiczną na terenie szkolnictwa powszechnego, lecz i posiadających dość rozległą wiedzę teoretyczną.

Konieczność radykalnego rozwiązania tej sprawy stała się rzeczą nieuniknioną, a wśród kierowników szkolnictwa dojrzała myśl poparcia materialnego akcji dostarczenia pedagogów-specjalistów tak do seminarjów, jak i do innych zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

W marcu ubiegłego i bieżącego roku ogłosiło Ministerstwo Oświaty konkurs na urlopy płatne ewentualnie stypendją dla tych z pośród nauczycieli (studentów), którzy odpowiadając wymaganiom konkursu, pragnęliby po odbyciu przepisanych studjów uniwersyteckich poświęcić się w przyszłości nauczaniu przedmiotów pedagogicznych.

Warunki uzyskania urlopu płatnego na studja pedagogiczne były następujące:

1) Ukończone studja uniwersyteckie, oraz egzamin nauczycielski, doktorat, magisterjum, ew. część egzaminu magisterskiego, dająca gwarancję, że studja pedagogiczne dany kandydat będzie mógł odbywać pomyślnie.

2) Zobowiązanie się do 5-letniej pracy w zakładach kształcenia nauczycieli, w miejscu wyznaczonem przez władze szkolne.

Podania w ub. roku napłynęły bardzo licznie. Ostatecznie zakwalifikowano około 35 osób, z czego 21 czynnych już poprzednio nauczycieli, reszta zaś absolwenci uniwersytetów, którzy do tego czasu nie pracowali jeszcze w zawodzie. Na kurs zgłosiły się 34 osoby, w tem z okręgu szkolnego: lwowskiego 11, warszawskiego 5, krakowskiego 7, lubelskiego 4, poznańskiego 3, łódzkiego 2, pomorskiego 1, śląskiego 2. Mężczyzn 27, kobiet 7. Według dotychczasowej specjalności: polonistów 13, historyków 13, matematyków 2, przyrodników 1, filozofów ścisłych 2, geografów 1, antropologów 1, filologów 1, germanistów 1.

Po wysłuchaniu pełnego kursu i złożeniu przepisanych egzaminów uczestnicy otrzymają stopień naukowy magistra filozofji, w zakresie nauk pedagogicznych oraz dyplom, uprawniający do nauczania przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli.

Kurs winien był trwać — jak i inne studja uniwersyteckie — lat 4. Biorąc jednak pod uwagę, że wszyscy uczestnicy kursu mają za sobą pełne studja uniwersyteckie, Rada Wydziału Filozoficznego uznała za możliwe skrócić czas trwania kursu do lat 2, z tem jednak, że egzamin końcowy nie może ulec redukcji. W ten sposób już po pierwszym roku studjów odbędą się nastę-

pujące egzaminy: 1) z psychologii ogólnej; 2) z logiki z metodologią i teorią poznania; 3) z historii filozofji; 4) z historii wychowania z uwzględnieniem historii wychowania w Polsce na tle rozwoju społecznego i prądów etycznych; 5) z biologii ogólnej ze szczególnem uwzględnieniem zagadnień, pozostających w ściślejszym związku z pedagogią; 6) z ustawodawstwa szkolnego.

Z końcem II roku egzamin obejmie: 7) pedagogikę i dydaktykę wraz z przeglądem współczesnych kierunków w tych dziedzinach; 8) psychologję pedagogiczną; 9) wychowanie fizyczne; 10) higienę; 11) jeden z przedmiotów, przewidzianych w programie studjów i egzaminów w zakresie pedagogiki (Rozp. Min. W. R. i O. P. z dn. 2 kwietnia 1926 r. § 1. C.); 12) każdy kandydat obowiązany jest przedstawić najdalej z końcem II r. pracę magisterską na temat z dziedziny wymienionej pod 4), 7) lub 8). — Wszystkie egzaminy są ustne z wyjątkiem egzaminu z przedmiotu wybranego przez kandydata (4, 7 lub 8), w tym ostatnim wypadku egzamin jest pisemny (klauzurowy) i ustny.

Dyrektorem kursu jest *prof. Dr Wł. Heinrich*, który też wykłada psychologję ogólną (5 g. tyg.) oraz prowadzi pracownię psychologii ogólnej przy pomocy asystenta *Dra Strzębosza*. Wykłady, seminarja i ćwiczenia w zakresie innych przedmiotów objęły: *Prof. Dr St. Kot*: Historia wychowania (Przegląd głównych prądów kulturalnych, oddziaływujących na rozwój wychowania w Europie, 3 g.), seminarjum historii wychowania (2 g.) dla specjalizujących się, oraz ćwiczenia z historii wychowania dla wszystkich (2 g.). *Prof. Dr Mystakowski*: Zasady pedagogiki i dydaktyki ogólnej (3 g.), seminarjum pedagogiczne (2 g.) i ćwiczenia pedagogiczne przy pomocy asystenta p. Wnorowskiego. *Prof. Dr St. Szuman*: Psychologia pedagogiczna (4 g.), seminarjum z psychologii pedagogicznej (2 g.), ćwiczenia praktyczne z psychologii pedagogicznej w szkołach i przedszkolach (w grupach według specjalności 2 g.). *Prof. Dr Godlewski*, wraz z *Doc. Dr. Skowronem*: Biologia ogólna (3 g.) *Prof. Dr. Zoll*: Prawodawstwo szkolne na tle ogólnych wiadomości o prawie i państwie (2 g.). *Dr Heitzman*: Propedeutyka filozofji z ćwiczeniami (5 g.). Nieobsadzoną jest na razie socjologia pedagogiczna (5 g. w III trym.)

Program szczegółowy II r. nie został narazie ogłoszony, obejmie on jednak: historję wychowania dla specjalizujących się, higienę, wychowanie fizyczne, psychologję pedagogiczną, pedagogikę i dydaktykę, oraz metodykę pierwszych lat nauczania, przedmiot, który wprawdzie w programie egzaminu nie figuruje, jest jednak jednym z najważniejszych w praktyce.

Dwuletni Kurs Pedagogiczny przy Uniw. Jagiellońskim ma więc głównie na celu przygotowanie zastępu fachowo wykształconych nauczycieli przedmiotów pedagogicznych i temsamem zapełni on w pewnej mierze lukę, jaka powstała w organizacji naszego szkolnictwa, na skutek zwinięcia Instytutu Pedagogicznego w Warszawie w związku ze znaną ustawą sanacyjną z r. 1925. Wystanie z ramienia Minister-

stwa W. R. i O. P. stypendystów za granicę na studia pedagogiczne i krakowski kurs pedagogiczny przysporzy zapewne dostateczną liczbę nauczycieli przedmiotów pedagogicznych. — Usiłowania te nie zastąpią jednak konieczności zorganizowania należycie wyposażonego Instytutu Pedagogicznego, którego zadaniem byłoby, obok kształcenia nauczycieli-specjalistów ogarnizowanie pracy i badań naukowych w dziedzinie twórczości pedagogicznej i psychologicznej. Dlatego też konieczne jest nawiązanie do wysiłków i pracy twórczej Józefy Jotejko, a zwłaszcza do dzieła najwybitniejszego w Polsce przedstawiciela pedagogiki eksperymentalnej i psychologii pedagogicznej *Władysława Dawida*, który jeszcze w latach 1912/13 opracował statut Instytutu Pedagogicznego i znakomity program studiów psychopedagogicznych, ogłoszony w *Ruchu Pedagogicznym* (Nr 4, kwiecień 1913).
L.

Kształcenie nauczycieli w Stanach Zjednoczonych¹⁾.

W ostatnich latach poczyniło kształcenie nauczycieli w Stanach Zjednoczonych znaczne postępy. Podczas wojny i kilka lat po wojnie odczuwać się dawał dotkliwie brak odpowiednio przygotowanych i wykształconych sił nauczycielskich. Obecnie stwierdzić można odpowiedni poziom nauczycielstwa miejskiego, podczas gdy wiejskie dość wiele jeszcze pozostawia do życzenia. Stan ten ulegnie rychło poprawie. Ilość bowiem zakładów naukowych kształcenia nauczycieli wzrasta stale, a z nią wzrasta też ilość kandydatów stanu nauczycielskiego. W r. 1925/1926 było w 204 zakładach (a jest ich więcej, około 370) zwyż 270 000 słuchaczy. dwa razy więcej aniżeli w r. 1919/1920. W tymże okresie 6 letnim wzrosła liczba absolwentów tych zakładów o 125%. Równocześnie z tym wzrostem liczby nauczycielstwa szkół elementarnych (powszechnych) wzrasta też liczba nauczycielstwa szkół średnich, kształconego w Colleges i na uniwersytetach o 57%. Wobec takiego tempa wkrótce osiągnięty zostanie punkt nasycenia szkolnictwa potrzebną ilością sił nauczycielskich. Zmniejsza się bowiem zarazem stale ilość szkół jednoklasowych wiejskich, które zcała się obecnie w szkoły wyższego typu (6 klasowe) t. rw. *centralized* albo *consolidated schools*; ludność skupia się coraz więcej po miastach, opuszczając osiedla wiejskie; imigracja jest bardzo ograniczona a ilość urodzin znacznie spadła i stale spada; a więc liczyć się należy z nieznacznym tylko przyrostem dzieci, a co zatem idzie z niewielkim stosunkowo rocznym zapotrzebowaniem nowych sił nauczycielskich. Mimo to garnie się do tego zawodu coraz znaczniejsza ilość młodzieży; można

¹⁾ Wedle artykułu *Will. C. Bagley'a*, zamieszczonego w tłumaczeniu niemieckim w *Pädagogisches Zentralblatt* Nr. 113 1929 r.

to wyłomaczyć stosunkowo łatwą pracą w tym zawodzie (przeprowadzono znaczne odciążenie nauczycieli przez stworzenie osobnych klas i szkół dla słabiej uzdolnionych dzieci, uprzyjemniono nauczanie przez budowę licznych nowoczesnie nrządnych budynków szkolnych, oraz wyposażenie szkół w bogate zbiory środków naukowych, a co najważniejsze: nauczono się szanować i cenić pracę nauczyciela tak u władz jak i u społeczeństwa...) oraz pewną popłatnością szanowanego ogólnie zawodu.

Jako zakłady kształcące nauczycielstwo, należy wymienić następujące:

1. We wielu Stanach istnieją przy szkołach średnich (*High-School*) t. zw. *High-School Training Classes*. Są to jednoroczne kursy zawodowe dla absolwentów szkoły średniej celem przygotowania sił nauczycielskich do szkół wiejskich. W niektórych Stanach włączonym jest do przygotowania zawodowe do normalnego programu ostatniej lub dwu ostatnich klas szkoły średniej.

2. W niektórych Stanach istnieją seminarja powiatowe t. zw. *County Normal Schools* o charakterze szkoły średniej, 1—3 roczne, subwencjonowane przez państwo; przygotowują one nauczycieli do szkół wiejskich.

3. We wszystkich Stanach znajdują się państwowe seminarja t. zw. *State Normal Schools* celem kształcenia nauczycieli szkół miejskich. Także gminy miejskie utrzymują takie seminarja. Przyjmuje się do nich tylko absolwentów szkół średnich. Studium trwa 2 lata, w niektórych Stanach 3 lata, w Kaliforniji oraz w miastach St. Louis i Boston nawet 4 lata. Oprócz nauczycieli szkół powszechnych kształcą się tu też nauczyciele szkół średnich na kursach 4 letnich. Ogólnie daje się zauważyć dążenie do przedłużenia czasu studjów.

4. Trudno wyznaczyć ścisłą granicę między „Normal-Schools“ a państwowymi lub samorządowymi *Teachers Colleges*, któreby można określić jako Akademje Pedagogiczne. Liczne seminarja (wymienione pod 3) przyjęły obecnie zamiast pierwotnej nazwy *Normal School* — nazwę modniejszą *Teachers College*, zwłaszcza te, które prócz 2-letniego studjum dla nauczycielstwa szkół powszechnych, mają także 3 i 4 letnie studja dla nauczycielstwa szkół średnich (*Junior i Senior High School*). Oficjalne *Board of Education* w Waszyngtonie obejmuje tem drugim mianem tylko zakłady z 4 letnim studjum, nadającym stopień akademicki.

5. *State Colleges of Agriculture and the Mechanic Arts* kształcą nauczycieli kursów zawodowych, istniejących w szkołach średnich od r. 1916.

6. *Liberal Arts Colleges*, przeważnie jako fakultety państwowych i prywatnych niwersytetów, kształcą nauczycieli szkół średnich. Osiągnięcie stopnia magisterskiego wymaga uzupełnienia studjów przepisanimi egzaminami uniwersyteckimi.

We wszystkich tych zakładach istnieje dążenie do gruntownej rewizji programów nauczania w duchu zasad współ-

czesnej pedagogiki. Przedwszystkiem chodzi o zróżnicowanie programów dla różnych gałęzi zawodu nauczycielskiego (przedszkole, szkoła podstawowa, wyższy stopień szkoły powszechnej, niższa i wyższa szkoła średnia, szkoła wyższa); chodzi dalej o koncentrację w zakresie przedmiotów nauczania i ścisły związek z praktyką; chodzi o odsunięcie teoretycznej nauki na plan dalszy, a w każdym razie o oparcie rozważań teoretycznych na doświadczeniach praktycznych. Przy takich dążeniach kwestją pierwszorzędną stała się kwestja organizowania odpowiednich szkół ćwiczeń przy zakładach kształcenia nauczycieli. W szkołach tych mają kandydaci pod dozorem uczących nauczycieli odbywać lekcje praktyczne, a to najmniej 90 godzin w ciągu całego studjum. Dla grupy kandydatów powinna być wyznaczona przynajmniej jedna grupa około 30 dzieci, albo w szkole ćwiczeń albo w innej szkole, ale pod dozorem seminarjum względnie Akademji Pedagogicznej.

W zakładach, które przedłużają normalne 2 letnie studjum do 3—4 lat rozszerza się oczywiście i program, zbliżając się do programu wspomnianych pod 6. Liberal Arts Colleges. Program ten uwzględnia w szerokiej mierze wykształcenie ogólne, którego brak zarzuca się absolwentom 2 letnich seminarjów. Daje się więc zauważyć ogólnie odczuwana potrzeba szerszych horyzontów dla nauczycielstwa wszelkich kategorii. Wysuwa się przytem nierozwiązane jeszcze bynajmniej zagadnienie: czy postawić na pierwszym planie program wykształcenia ogólnego, z którym następnie połączyć się ma wykształcenie zawodowe; czy też na pierwszy plan wysunąć wykształcenie zawodowe, uzupełniane następnie ogólnem. W pierwszym wypadku Akademje Pedagogiczne zbliżyłyby się mocno do Liberal Arts Colleges (fakultetów filozoficznych), w drugim pozostałyby szkołą zawodową, kontynuującą tradycje seminarjów, jako szkół zawodowych. Na razie istnieje jak najdalej idąca różnorodność w łączeniu obu kierunków.

Sprawa doksztalcenia nauczycielstwa posunęła się w ostatnich latach szybkim krokiem naprzód. Letnie kursy wakacyjne, organizowane przez Akademję Pedagogiczną, *Liberal Arts Colleges* i uniwersytety, doksztalcą masy nauczycielstwa. W r. 1926/7 wynosiła liczba uczestników tych kursów 377.462; na samych kursach pedagogicznych było około 250.000 osób, czyli $\frac{1}{4}$ całego nauczycielstwa Stanów. Liczne zakłady dają nauczycielom (głównie docentom seminarjów i t. p.) każdy 7. my rok pracy wolny celem pogłębienia studjów. W wielu miastach istnieją dla czynnego w szkołach nauczycielstwa kursy wieczorne doksztalcące, czynne w soboty i niedziele (oba dni są w Stanach wolne od zajęć szkolnych).

mf.

Recenzje.

Zakład wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic informacyjny, opracowała *Marja Rogowska Falska*. Ze słowem wstępnym *Janusza Korczaka*. Nakładem Towarzystwa „Nasz Dom”. Warszawa 1928.

W słowie wstępnym znajdujemy główną zasadę wychowawczą, którą w dziele swem „*Jak kochać dziecko*” i w innych książkach treści naukowej i beletrystycznej głosi Janusz Korczak. Jest to zasada poszanowania dziecka i jego potrzeb.

„Dorosły będzie starcem. Nie zna siwych prawd zasłuchanego w mogiłę... Dajemy mu prawo kształtowania życia według własnych wzorów i potrzeb na dziś. Nie będzie a jest”.

„Dziecko już mieszkawiec, obywatel i już człowiek. Nie dopiero będzie, a już... Lata dziecięce to życie rzeczywiste, nie zapowiedź. Radość i ból są prawdą, nie urojeniem. Każda chwila rzetelna jego poważnego, nie na żart czy próbę życia — nie wróci, warta sama w sobie, jako całość, — zapadając się — żłobi”. Oto wyjątki z jego cennych uwag. Zasadniczą myślą, która z wszystkich jego dzieł przebija jest myśl: należy być oddanym sprawie całą duszą.

Poznanie zasad wychowawczych nie wystarczy, należy gromadzić fakty i dokumenty z życia młodzieży. Falska podaje materiały zebrane w okresie siedmioletnim odnoszącym się do 50-ciorga dzieci; jest to — wedle określenia Korczaka „materiał psychologiczny, socjologiczny, etnograficzny i lingwistyczny”, ugrupowany według form organizacji istniejących w zakładzie wychowawczym. P. Falska określa też zasadniczą myśl i drogi wychowawcze tej instytucji, owiane duchem Korczaka. „Traktować dzieci jako istoty świadome swych potrzeb. Zdolne do rozumienia konieczności ograniczeń ulegania prawu i zrzeczeń się — na rzecz dobra ogólnego... Szukać drogi pośredniej — między przymusem a samowolą, a więc: porozumienie, układ, umowa — jako kamień węgielny stopniowo kształcącej się organizacji”.

„Przymus zastąpić przez dobrowolne i świadome przystosowanie się jednostki do form życia zbiorowego. — Nie słowo, nie moral: konstrukcja i atmosfera internatu taka, żeby dzieci ceniły pobyt w nim, żeby zależało im samym na wydobyciu z siebie jak-największego wysiłku, by się opanować i przezwyciężyć, dostroić i zastosować do wymagań i potrzeb środowiska”.

„Posuwać się naprzód ostrożnie, — stopniowo, — nie kwapiąc się o rychłe osiągnięcie rezultatu, Zawsze przed oczyma mając idee przewodnią; usamodzielnianie dziecka, otwieranie coraz nowych możliwości wypowiedzenia się inicjatywie jego”.

A teraz z teorii do praktyki. Poznajemy różne formy organizacji w zakładzie. Na pierwszy plan wysuwa się organizacja pracy ujęta w dyżury pełnione przez dzieci. Szereg przykładów poucza nas, jak te dyżury t. j. prace dzieci celem utrzymania czystości i porządku całego domu i czystości osobistej są zorganizowane i oceniane oraz jakie coraz to nowe możliwości się wyłaniają. Autorka

kreśli środowisko, w którym współzycie dzieci się rozwija i uskutecznia „samowychowanie dzieci — przez dzieci“. Ważne są jej uwagi o pracy szkolnej, wiadomości o organizacji i oceny tej pracy, pozatem o rozrywkach i pracy ręcznej jako pomocy zabawy, względnie jako zajęcia dowolnego, o organizacji wolnych godzin. Bardzo ciekawe i pouczające są podane wyciągi z kalendarza dzieci, wiadomości z ich pobytu na kolonji letniej, przykłady ich pomysłowości i samorodnej twórczości w przedstawieniach.

Odrębną formą organizacji jest Sąd Koleżeński. Kodeks sądu koleżeńskiego ułożył Korczak i zaopatrzył pięknym wstępem będącym zarazem drogowskazem. Poznajemy wyciągi z paragrafów sądowych, z wyroków bądź to przebaczących bądź to skazujących z różnych motywów. — Obok sądu koleżeńkiego istnieje Rada Samorządowa — zwana przedtem sądową — w której przewodniczącym i sekretarzem jest wychowawca oraz Rada Pedagogiczna: zespół dorosłych odpowiedzialnych za pracę i kierunek wychowawczy instytucji. Współzycie wychowanków w zakładzie oceniają oni sami co roku przez plebiscyt dając poszczególnym miano A — „towarzysz“, B — „mieszkaniec“, C — „obojętny“, D — „uciążliwy przybysz“.

Są to kategorie obywatelskie dzieci przyjęte na podstawie pewnych wymagań n. p. sumy jednostek pracy i odpowiednich paragrafów, według których mieszkańców domu się ocenia. Z niższej kategorii obywatelskiej przejść mogą wychowankowie do wyższej przez „rehabilitację“. Muszą wówczas po wniesieniu podania w określonym terminie znaleźć opiekunów, których Rada zatwierdza. W czasie opieki, która trwa trzy miesiące, ma opiekun pomóc do poprawy, zapisywać w dzienniczku zachowanie się rehabilitującego. Przykłady ilustrują sposób tego wychowania obywatelskiego. „Uciążliwy przybysz“, który się nie zrehabituje — jest kandydatem do oddania rodzinie. Po 3 miesiącach rodzina może składać podanie o ponowne przyjęcie dziecka. Urządzenie to daje impuls do wysiłku w kierunku dobrego współzycia, pobudza do pracy nad sobą, a zarazem uczy, „że człowiek ponosi konsekwencje postępowania swego i swoich czynów“.

Do całokształtu organizacji należy jeszcze gazeta i komunikaty. Komunikat jako przegląd tygodnia przeważnie o charakterze informacyjnym odczytuje się raz na tydzień. Ciekawe wiadomości podaje autorka tego bogatego w treść szkicu tak o komunikatach jak i o wspomnieniach dziecięcych, podaje wyjątki ze skarbu opisów i opowiadań dzieci.

W „Naszemu domu“ jest zwyczaj notowania pewnych spraw we formie podziękowań i przeproszeń n. p. Jańcia C. — Olesi K. „Zepsute krany, trzeba nosić wiadra z wodą z kuchni na II. piętro. Ja, dyżurna, mówię: „kto ze mną przyniesie wody“ Olesia mówi: „chodź ja przyniosę z tobą wody“. Miecio D. — Cześkowi „Pomógł mi łóżko powstać“. Gdy z powodu braku czasu następuje przerwa, dzieci się o listę podzięk upominają. I znowu

przykłady i wykresy z tej dziedziny przedstawiają wycinek z gromadnego życia dzieci w jego rozwoju, który w listach podzięk pod względem treści i formy się przejawia.

Inna lista to lista wczesnego wstawania, objaw ćwiczenia woli, przezwyciężenia się. Zapisywanie się na tę listę — rzecz dobrowolna. Po upływie trzech miesięcy, ci którzy wstawali odrazu otrzymują „pocztówkę pamiątkową wczesnego wstawania.

Dążenie wprowadzenia dzieci na drogę samowychowania widoczne jest i w „zakładach“. Podobnie jak w grze „w zielone, sparzone“ zakłada się o to, kto od czego chce się odzwycząić n. p. o przezywanie, dokuczanie, kłamstwo i przeróżne dokuczliwe przywyczenia. Przebieg i wyniki poszczególnych „zakładów“ znowu naprowadzają nas na myśl przewodnią książki i instytucji, której wyraz znajdujemy w słowach p. Falskiej.

„Poszukiwanie dróg uzgodnienia zasady jawności z zasadą poszanowania świata wewnętrznego dziecka, dyskrecji względem wysiłków jego wewnętrznych. — Poszukiwanie linii rozwoju życia: od kontroli opinii, oceny innych — do samokontroli i samooceny. — Od karności względem prawa z zewnątrz — do karności względem prawa moralnego — w sobie“.

Dr A. Brossowa.

Kronika pedagogiczna.

Kongres Oświatowy na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu. Dwie organizacje nauczycielskie: Związek Nauczycieli Polskich Szkół Powszechnych i Polskich Szkół Średnich organizują od 8-go do 10 lipca b. r. w Poznaniu Wielki Kongres Oświatowy, którego zadaniem będzie propaganda podstawowego postulatu naszego: szkoły jednolitej.

Porządek dzienny Kongresu jest następujący:

1) Naczelny referat ministra WR. i OP. *Stawomira Czerwińskiego*: „*Ideał wychowawczy Szkoły Polskiej*“.

2) P. *Romuald Petrykowski*: „*Reforma programów w Szkole Jednolitej*“.

2a) Koreferat „*O reformie programów nauczania*“ — przez referenta ze Związku Zaw. Naucz. Szkół Średnich, p. *St. Świdwińskiego*.

3) P. *Benedykt Kubski*: „*Kształcenie Nauczycieli Szkół Powszechnych*“.

3a) „*Kształcenie Nauczycieli Szkół Średnich*“ — przez referenta ze Związku Zaw. Naucz. Szkół Średnich, p. *T. Wojeńskiego*.

4) Prof. *Florjan Znaniecki*: „*O znaczeniu wychowania w Szkole Polskiej*“.

4a) P. *M. Jaworska*: „*Koedukacja*“.

W myśl programu Kongresu Oświatowego „chcielibyśmy, by z ideologii naczelnego referatu „*Ideał Szkoły Polskiej*“ wypływały inne referaty, oparte na gruncie historyczno-naukowym. Nadmienić należy, iż wszystkie wygłoszone referaty mają nosić charakter odczytów bez dyskusji.

Konferencja Sekcji Pedagogicznej Zw. P. N. S. P. Dnia 27 marca br. odbył się w Krakowie *Zjazd referentów pedagogicznych Ognisk Z. P. N. S. P.* rozslanych na obszarze województwa Krakowskiego. Celem zjazdu było

skoordynowanie wysiłków nauczycielstwa w pracy nad własnym dalszym kształceniem się — zwłaszcza w zakresie psychologii i pedagogii.

Po omówieniu nowego regulaminu dla referentów i Sekcyj pedagogicznych przy Ogniskach powiatowych przez p. Ścistawskiego, wygłosił przewodniczącą Pedagogicznej Sekcji Wojewódzkiej Dr Henryk Rowid, referat na temat: *Nowe prądy w psychologii, a szkoła twórcza*. Referent podkreślił przede wszystkim fakt, że ideał wychowania zmienia się stosownie do stanu kulturalnego danego społeczeństwa i charakteryzując współczesne prądy filozoficzne — społeczne i etyczne — określił współczesny ideał wychowania.

Prelegent omówił pokrótce najważniejsze dzieła poświęcone psychologii pedagogicznej i dydaktyce — i wykazał, że konieczną jest rzeczą, — by nauczyciel zapoznał się gruntownie z nowoczesnymi kierunkami pedagogicznymi i dydaktycznymi. Podał też szereg dzieł, których przestudjowanie wprowadzi nauczyciela w współczesne zagadnienia wychowania i nauczania i wskaże mu jak praktycznie zastosować nowe prądy w pracy szkolnej.

Referat, wywołał ożywioną dyskusję, w wyniku której uchwalono dążyć do tego, by przy każdym Ognisku Nauczycielskim utworzyć dobrą bibliotekę dzieł pedagogicznych, a także czytelnię, zaopatrzoną w czasopisma pedagogiczne.

W dyskusji podnoszono też działalność Związku, który stworzeniem wydawnictwa biblioteki pedagogicznej, nakładem „Naszej Księgarni” jak również całego szeregu czasopism pedagogicznych i psychologicznych ułatwia nauczycielstwu zdobycie współczesnej wiedzy pedagogicznej. Wkońcu zwrócono się do referenta by zechciał zestawić wykaz najważniejszych dzieł z zakresu pedagogiki i dydaktyki — a zarazem dołączyć do wykazu wskazówki, w jaki sposób najlepiej wykorzystać można podane dzieła.

W całej dyskusji ujawnił się wielki zapał nauczycielstwa do dalszego kształcenia się w swoim zawodzie i do pracy społecznej, zaznaczono jednak ze smutkiem, że nauczyciel tak jest obciążony nadmiernym wymiarem godzin szkolnych (do 40 godzin tygodniowo). że pomimo najlepszych chęci — trudno mu zdobyć czas potrzebny na dalsze kształcenie się teoretyczne i na pracę w oświacie pozaszkolnej.

Wystawa Ochrony Przyrody w Krakowie w Sali Instytutu Geograficznego (od 2. III. do 18. III. br.)

Piękną i godną naśladowania inicjatywę dała *Sekcja Ochrony Przyrody Kota Przyrodników Uczniów Ujów. Jagiell.*, urządzając w Krakowie pierwszą na ziemiach polskich Wystawę Ochrony Przyrody. Dzięki bardzo starannemu i umiejętnemu doborowi eksponatów udało się uzyskać w ramach tej wystawy doskonałą ilustrację zagadnień związanych z ideą Ochrony przyrody. Rzadkie okazy zabytków przyrody (roślin, zwierząt i minerałów), jak też i obrazy typowych naszych krajobrazów, parków narodowych, rezerwatów. jasno unaoczniały rolę, jaką spełnić może i powinna znajomość krajobrazu swojskiego i zabytków przyrody ojczyznej w zakresie wychowawczym i naukowym.

Wystawa podzielona była na kilka działów: „Ochrona zwierząt” i „Ochrona roślin”, cieszyły się największym uznaniem wśród młodszych rzesz uczniów i uczenie zwiedzających wystawę. Mogli tam zobaczyć okazy rzadkich dziś zwierząt bobra, łosia, kozicy, świstaka, żywe żółwie błotne, niedźwiedzia brunatnego, rysia, żbika itd., a nawet rosomaka i suhaka dawno nie istniejących na ziemiach polskich. Zachwyty budziły piękne fotografie z działu „Drzewa i las polski”, za-

suchone okazy i fotografie stanowisk naszej azalii, szarotek, storczyków itd. Z parkami narodowymi i rezerwatami można się było zapoznać dzięki bogatej kolekcji świetnych zdjęć fotograficznych, ilustrujących krajobraz i roślinność Tatr, Babiej góry, Pienin, Puszczę Białowieską, Czarnohorę, Morze Polskie. Osobne działy stanowiły „Ochrona przyrody zagranicą” i dobrze zestawiony dział literatury krajoznawczej polskiej i obcej. Umiejętny dobór i estetyczne rozmieszczenie eksponatów, dokładne napisy, liczne mapy stanowisk i zasięgów gatunków roślin i zwierząt, a nadto cały sztab młodych przyrodniczek i przyrodników, którzy z wielką uprzejmością i znajomością rzeczy udzielali objaśnień — wszystko to sprawiło, że Wystawa Ochrony Przyrody zainteresowała żywo i dużo nauczyła wszystkich zwiedzających.

Z wystawą połączono cykl wykładów o ochronie przyrody, wygłoszonych przez profesorów Uniw. Jagiell. pp. Szafera, Siedleckiego, Goetla, Kreutzta, Smoleńskiego. Wielka liczba zwiedzających wystawę i stale przepełniona sala wykładowa świadczyły dowodnie o tem, że i u nas poczynają interesować się ideą ochrony przyrody szersze koła społeczeństwa. „Wystawa Ochrony Przyrody” przyczyni się niewątpliwie do ożywienia i pogłębienia tych zainteresowań, zwłaszcza wśród młodzieży szkolnej, która masowo zwiedzała wystawę i dla której wystawa ta właściwie była urządzona.

I. B.

Sprawozdanie z wyników ankiety przeprowadzonej w szkołach krakowskich. W lipcu br. odbędzie się w Genewie Międzynarodowy Zjazd federacji nauczycielskich, połączony z wystawą książek dla młodzieży. Międzynarodowe biuro wychowania w Genewie zajmujące się przygotowaniem wystawy, rozpisało ankietę, ogłoszoną już w *Ruchu Pedagogicznym*. Ma ona stwierdzić jakie są zainteresowania młodzieży w poszczególnych krajach i stan literatury dziecięcej, jej tendencje narodowe, czy ogólnoludzkie.

W Krakowie przeprowadzeniem ankiety zajęła się Sekcja Pedagogiczna Związku Kobiet z wyższem wykształceniem, jako stowarzyszenia popierającego współpracę międzynarodową intelektualną. Rozesłała 200 egzemplarzy ankiety dla nauczycielstwa, ogłosiła tekst jej w *Ruchu Pedagogicznym*. Nie zwracała się za pośrednictwem władz szkolnych, celowo, ażeby nie nadawać charakteru przymusu pracy, które powinno pociągać nauczycielstwo, gdyż zwraca uwagę na zainteresowanie uczniów, daje nam pogląd na braki i dodatnie strony naszej literatury dla młodzieży, a w dodatku pomaga do przedstawienia naszego dorobku na forum międzynarodowym. Rezultaty jednak okazały się nikłe. Napłynęło 534 odpowiedzi z 20 klas, a nadto 3 odpow. osób starszych. Odpowiedziały na odezwę: zakład SS. Urszulanek, poszczególne klasy gimn. państw. żeńskiego, gimnazjum VII męskie, szkoły ćwiczeń państw. semin. żeńskiego i męskiego, szkoła św. Wojciecha, i Konarskiego. Choć materiały nie jest bogaty, pewne wnioski ogólne dadzą się wyprowadzić.

Oto przedewszystkiem niema w naszej literaturze dla młodzieży książek, któreby szerzyły myśl współpracy międzynarodowej i zapoznawały z życiem młodzieży w innych krajach. Wyjątek stanowi Lewickiej: „Wśród dzieci i młodzieży różnych ludów”. oraz tłumaczenie z Bertheta: „Młodzież w pięciu częściach świata”. Lukę tę zastępują liczne tłumaczenia arcydzieł obcych, które, wprowadzając w środowisko nieznanne, budzą często gorące uczucie do tych dalekich kolegów.

Najulubieńszą książką młodzieży od lat 10—16 jest w Pustyni i puszczy Sienkiewicza — najwięcej zdobyło głosów bo 219. I dzielność dzieci i przy-

wiązania do wiary i miłość do rodziców i rycerskość Stasia względem Nelly i to, że szczęśliwie się kończy powrotem do Polski, wszystko to są motywy, podnoszone przez czytelników. Dalej ulubionymi są powieści na tle obrony Lwowa, Szrödera i Zakrzewskiej „Orląta” i „Dzieci Lwowa”, dwie perły literatury rzeczywiście. Starsza młodzież wymienia często „Szyfrowe prace” Żeromskiego, (20 na 536) z kolei w liczbie głosów idą: „Dzieci pana Majstra” Rogoszówny (12 na 530), „Janek w legjonach” Bohrowskiej (11 na 536), „Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela” (11 na 536), „Paziowie króla Zygmunta” (11 na 536) Domańskiej, „Wspomnienie niebieskiego mundurka” Gomulickiego (9 na 536), „Reginka” Porawskiej (8 na 536), „Anielka” Prusa (8 na 536) „Bezgrzeszne lata” Makuszyńskiego (8 na 536), „Słoneczko” Bnyno-Arczowej (8 na 536)

Te książki najczęściej były wymieniane, inne otrzymały znikomą liczbę głosów, najczęściej jeden.

Najsilniejszym z motywów, który porusza młode serduszka, to miłość Ojczyzny, walka za nią na śmierć, bohaterstwo w walce lub cierpieniu, znoszenie przesładowań. (226 głosów na 536). Silnie wzrusza dziewczynki zwłaszcza motyw dobroci, miłości (33 razy); wesołe życie, koleżeństwo szkolna, porywają natomiast chłopców (42 razy).

Miłość do rodziców i do domu rodzinnego była podawana 21 razy, jako powód upodobania książki. Awanturnicze przygody interesują zawsze przedewszystkiem chłopców od lat 12, książki jednak z życia naszej młodzieży mało dają pola fantazji, ślad też młodszy, nie rozróżniając bardzo życia polskiego od obcego, wskazywali chętnie Mayne-Reida, Z tysiąca jednej nocy, jako ulubione książki.

Bardzo rzadko odezwie się głos, świadczący o odczuciu przyrody, uczuć religijnych, o zainteresowaniu, albo też o zainteresowaniu dawnymi zwyczajami.

Odpowiedzi na ankietę rzucają trochę światła na nasze biblioteki szkolne i czytelnictwo młodzieży i odczuwa się nędzę naszego budżetu szkolnego na cele czytelnictwa, gdyż uderzającym jest, jak rzadko wymieniane są książki, wydane w ostatnich kilku latach, np. „Bohaterski Miś” Ostrowskiej tylko 1 raz, Makuszyńskiego „O tych, co ukradli księżyc” 5 razy, Kaden Bandrowskiego „Miasto mojej matki” nie są wspomniane ani razu, natomiast często występują książki wartości literackiej i przestarzałe.

Brak też odpowiedniego doboru książek i umiętnego kierownictwa mógł wywołać także zjawisko, jak to, że w jednej z klas dziewczęcych większa część uczenicy oddała kartki bez odpowiedzi, gdyż nie znały żadnej książki z życia młodzieży polskiej. U chłopców lat 9—14 stosunek do książki jest bardzo żywy, wypowiedzenie się bezpośrednie, mają swe wybitne upodobania, o których mówią bez względu na ograniczane pytania do życia młodzieży polskiej. Jeden ze starszych z powagą opowiada, jakle znaczenie dla życia jego miała książka Mardena: „Wola i powołanie”.

Stosunek znacznie zimniejszy występuje u dziewcząt.

U starszych dziewcząt znać wpływ obowiązkowej lektury. Poza tem niewiele czytają, tak, że nawet kilka uczenicy klasy VI-ej gimn. wyznaje, że podają „Powrót do gwiazd” tylko dlatego, bo przygotowały na lekturę domową, a nic innego nie pamiętają.

Na szczęście mało było głosów, bo zaledwie 5, które w swym wyborze nie wyszły poza ramy wypisów szkolnych.

Odczuwa się u nas brak książek dla dorastającej młodzieży, wskazującej

ideały w postaciach żywych, realnych, w monografiach, których tak wiele wyszło n. p. w literaturze francuskiej. Książka dla dorosłych w rękę młodzieży często przynosił pesymizm, tak zgnębny w tym wieku.

Rezultat ankiety, zebrany w Krakowie przesłany został do Warszawy, gdzie gromadzi całość materiału z Polski Wolna Wszechnica. Dr. Z. Sz.

Ankieta w sprawie systemu daltońskiego. Pragnąc jak najdokładniej przedstawić na *Zjeździe Ligi Nowego wychowania*, mającym się odbyć w sierpniu b. r. w Elsinore (Danja) pracę Polski w zakresie nauczania systemem daltońskim uprzejmie proszę Dyrekcje szkół średnich i powszechnych pracujących tym systemem, aby zechciały łaskawie nadesłać mi dane dotyczące ich pracy, a któreby mogły wykorzystać przy opracowaniu mego referatu na Zjazd Ligi.

Dla ułatwienia i ujednostajnienia danych pozwalam sobie podać kilka pytań:

1) Czy wszystkie przedmioty w szkole objęte są systemem daltońskim? 2) jeśli nie, to które są wyłączone i dlaczego? 3) ile godzin dziennie przeznaczają się na samodzielną pracę? 4) jaki jest rozkład dnia szkolnego? 5) czy uczniowie otrzymują zagadnienia tygodniowe, czy przydziały miesięczne? 6) jak jest obliczana jednostka pracy ucznia? 7) w jakim zakresie istnieje porozumiewanie się grona między sobą w sprawie zakresu i konstrukcji przydziału? 8) jakie stosowane są sposoby kontrolowania pracy uczniów (pożądane jest przysłanie kart kontrolnych)? 9) jak bogate są biblioteki poszczególnych przedmiotów i jakie obejmują działy (np. historia: podręczniki, pamiętniki, monografie, dzieła podstawowe, atlasy, encyklopedje)? 10) czy istnieją oddzielne sale przedmiotowe dla każdego przedmiotu, czy dla kilku razem? 11) w tym ostatnim wypadku, jak jest zorganizowana praca? 12) jak wpłynął system daltoński na uczniów: a) pod względem dydaktycznym, b) pod względem wychowawczym? 13) czy ilość not niedostatecznych uległa zmianie i w jakim kierunku? 14) jak wpłynął system daltoński na czytelnictwo uczniów, o ile możliwe pożądana statystyka czytelnictwa? 15) czy daje się zauważyć odciążenie pracy uczniów dzięki systemowi? 16) jak się ustosunkowali do systemu: a) rodzice, b) nauczyciele, c) uczniowie? 17) jakie dodatnie względnie ujemne strony systemu daltońskiego dały się zauważyć? Zważywszy, że streszczenie mego odczytu muszę przesłać do sekretariatu Ligi już z końcem maja b. r., uprzejmie proszę o możliwie szybkie nadesłanie odpowiedzi na powyższe pytania. Idzie wszak o propagandę Polski na terenie międzynarodowym. Na zjeździe będzie obecna także i twórczyni systemu daltońskiego *Mis Helen Parkhurst*. Łaskawe odpowiedzi proszę adresować: Chełm lubelski Seminarjum żeńskie. Dr J. Młodowska.

„Inflacja szkoły średniej“ w Niemczech. W pruskich szkołach średnich zwiększyła się w dziesięcioleciu 1914—1924 (mimo utraty terytoriów granicznych w r. 1919) ilość uczniów o 48.336. W szkołach średnich Saksonji wzrosła ilość młodzieży od r. 1914—1926 z 32800 do 53000. Ilość abiturjentów szkół średnich w Prusach wynosiła w r. 1900 — 5000, w r. 1927 — 18000, w r. bieżącym prawdopodobnie będzie ich 25000. (*„Neue Erziehung“* Nr. 1|29).

Szkolnictwu duńskiemu poświęcony jest tegoroczny zeszyt Nr. 1. *„New Era“*. Szereg pedagogów duńskich daje dokładny wgląd w ustrój i ducha szkół w Danji, rozwijających się powoli, systematycznie, bez nagłych przejść i wstrząsów, podobnie jak demokracja duńska rozwijała się stopniowo i spokojnie. Tak stwierdza G. J. Arvin, prezes duńskiej gałęzi Ligi Nowego Wycho-

wania. Rozwój całego szkolnictwa i oświaty stoi dotychczas pod przemożnym wpływem potężnej postaci Grundtviga, twórcy duńskich uniwersytetów ludowych. („New Era” Nr. 1/29).

Sprawa młodzieży, a prasa codzienna. Niemiecki „Bund Entschiederer Schulreformer” wydał odezwę do prasy codziennej, żądającą od dziennikarzy, by z katastrof młodzieńczych (samobójstwa, zabójstwa itp.) nie robili, sensacji i nie omawiali ich szeroko na łamach pism codziennych. Odezwa czyni prasę współodpowiedzialną za katastrofy młodzieńcze. Prasa powinna omawiać przyczyny i problemy katastrof i dyskutować nad sposobami zaradzenia złemu, ale nie powinna wdawać się w personalja młodocianych, wmieszanych w jakąś aferę, ogłaszać ich nazwiska, podobizny etc. Działa to ujemnie tak na tych młodocianych samych, jak też i resztę młodocianych czytelników, jak stwierdzają psychologowie. — Odezwa taka przydałaby się i u nas. Nasza prasa brukowa korzysta z każdej sposobności, by wyciągać brudy i występki na światło, nie ze względów moralności publicznej, lecz gwoli sensacji. Z trudnością może dziś roztropny wychowawca znaleźć gazetę lub czasopismo ilustrowane, któreby mógł dać do ręki młodzieży. („Neue Erziehung” Nr. 2/29).

Zapiski bibliograficzne.

G. F. Stout. Zarys psychologii. Przełożył Dr Cz. Znamierowski. Wyd. II. M. Arct, Warszawa 1929.

Dr Michał Friedländer. Zmiany duchowe u młodzieży w wieku przełomowym. Lwów 1929.

St. Arnold — Cz. Leśniewski — H. Pohoška. Polska w rozwoju dziejowym. Warszawa 1929. Z. I.

Dr Józef Łytkowski. Idea pracy narodowej w „Dziadach” Mickiewicza. L. Fiszer. Łódź — Katowice 1929.

Krakowskie Koło Stow. „Służba Obywatelska”. Służba społeczna. (Wypisy społeczne). Wiłno 1929.

Le Secrétariat de la Société des Nations. Les fins et l'organisation de la Société des Nations. Genève 1929.

Ruch Pedagogiczny wychodzi każdego miesiąca z wyjątkiem lipca i sierpnia.

Prenumerata roczna	8 zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu
półroczna	4 zł.		Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek
Cena oddzielnego zeszytu 1 zł. 50 gr.			Główny 29, II. piętro.
Prenumerata roczna w Ameryce 2 dol. amer.			

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć str. 50 zł, 1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko**.

Drukarnia „Szkolnicy” w Krakowie, Grzegorzewska 30 — pod zarządem W. Jarosza.