



W Dziesiątą Rocznicę Niepodległości.

Z powodu dziesiątej rocznicy Niepodległości Państwa Polskiego pojawiają się z pewnością setki, jeżeli nie tysiące wszelkiego rodzaju artykułów okolicznościowych. Jeżeli w ten naprawdę uroczysty dzień zabieramy głos i my, to nie dlatego, abyśmy uważali za potrzebne tłumaczyć na czym polega doniosłość i wielkość tego święta, ale dlatego, że chcemy się w ten uroczysty dzień największego święta narodowego podzielić radośniami i podniosłymi uczuciami, które dziś w Polsce przeżywa każdy. Dzień 11-go listopada będzie dla nauczycielstwa polskiego dniem wielkiego obrachunku sumienia obywatelskiego.

Szkolnictwo polskie znalazło się dziesięć lat temu nietylko w niezmiernie ciężkiej sytuacji ogólnej, ale wobec zadań społeczno-kulturalnych, których ogrom przerastał zdawałoby się możliwości nawet najofiarniejszego zastępu. Trzeba było przecież organizować niemal wszystko z dnia na dzień, trzeba było budować od podstaw cały gmach szkolnictwa polskiego, trzeba było wśród łun i pożarów szalejącej jeszcze na ziemiach polskich wojny przystąpić do wznoszenia nowej szkoły polskiej, w której wolny a uświadomiony narodowo nauczyciel-obywatel wychowywać miał przyszłych obywateli niepodległej Polski.

Minęło dziesięć lat wytężonej a cichej pracy, pracy prowadzonej nierzadko w najcięższych warunkach, wymagającej często niemal tragicznego samozaparcia i poświęcenia. Zdążyliśmy się już oswoić z faktem niepodległości Polski, o której całe pokolenia mogły tylko marzyć i w imię której umierały. Nie umielibyśmy już dzisiaj oddychać innem niż wolnem powietrzem. Szkolnictwo polskie rozrosło się do rozmiarów imponujących, a wielomilionowe rzesze dzieci polskich, które w murach szkoły polskiej znajdują naukę i opiekę, są najlepszym dowodem żywotności naszej młodej jeszcze państwowości, są najlepszym, najwymowniejszym świadectwem olbrzymiej pracy, dokonanej przez nauczycieli polskich. Dzień 11-go listopada musi więc być dla nas dniem pokornego obrachunku, musi być nadto zachętą do dalszej pracy, którą w imię najszczytniejszych ideałów ze zdrowym zapałem podjąć dzisiaj musimy.

Polskie nauczycielstwo, świadome swoich zadań i obowiązków, rozumiejące znaczenie swojej pracy, w uroczystym dniu dziesiątej rocznicy

wyzwolenia Ojczyzny, na ołtarzu tej Ojczyzny nie może złożyć cenniejszego i szczerzego daru, jak solenną przysięgę dalszych wysiłków i dalszej pracy, tem usilniejszej i uczciwszej, że towarzyszyć jej będzie duma z tego, co już dokonano i świadomość tego, czego jeszcze dokonać należy.

Ch.

Uczcijmy rocznicę Niepodległości—pracą dzieci.

W związku z nadchodzącą rocznicą dziesięciolecia Niepodległości Polski na terenie szkolnictwa powszechnego objawił się ruch bardzo ożywiony. Rozumiemy dobrze, iż problem odpowiedniego uczczenia tej rocznicy jest właśnie w szkolnictwie nietylko ważny, ale i trudny. Chodzi przecież o to, aby obchód tej uroczystości zorganizować w ten sposób, żeby nasze dzieci szkolne nietylko zrozumiały i odczuły doniosłość tego dnia, ale żeby pozostawił on w ich duszach i umysłach trwały ślad, któryby w ich przyszłym życiu stał się czemś niezmiernie cennym. Obchód rocznicy dziesięciolecia Niepodległości Polski musi być uroczystością przekonującą i piękną — inaczej chybi celu.

Jest rzeczą chyba całkowicie zrozumiałą, że dzisiaj, w okresie, kiedy coraz większe triumfy święci w całym świecie system daltoński, kiedy coraz więcej pisze się i mówi o znaczeniu pedagogiczno-społecznem samodzielnej pracy dziecka, musimy właśnie teraz, przystępując w szkołach do organizacji obchodu dziesięciolecia, pomyśleć o tem, żeby obchód ten zrobić przede wszystkim świętem pracy i osobistego wysiłku dziecka. Dziecko polskie musi wiedzieć, że to najdonioślejsze święto narodowe uczciło własnym wysiłkiem, pracą swoich rąk i mózgu. Poczucia spełnienia tej samodzielnej pracy nie zastąpią najwspanialsze obchody, ani najwznioślejsze mowy. Chodzi tylko o to, w którą stronę wysiłek ten skierować i jak go możliwie celowo wykorzystać.

Szkoła 77-a w Warszawie rozwiązała tę sprawę w specjalny (nie twierdzę zresztą, że w najlepszy) sposób. Uważałam za potrzebne podzielić się z czytelnikami „Pracy Szkolnej” wiadomościami o naszych planach i projektach, mam bowiem nadzieję, że po pierwsze krytyka kolegów przyczyni się do ulepszenia i pogłębienia całego planu, po drugie zaś nie wykluczam i tego, że i inne szkoły zdecydują się na przeprowadzenie podobnej imprezy. Być może, iż za pośrednictwem „Pracy Szkolnej” udałoby się nam zjednoczyć nasze próby indywidualne w większe dzieło wspólne.

Szkoła 77-a postanowiła zatem — już na początku bieżącego roku szkolnego — aby jej wychowanki zebrały same cały materiał pomocniczy do Nauki o Polsce. Materiał ten tworzą w pierwszym rzędzie: schematy, wykresy i tablice statystyczne, robione przez dzieci w latach ubiegłych i w bieżącym roku szkolnym, nadto fotografie i ilustracje, zbierane samodzielnie przez dzieci. Byłyśmy w tem szczęśliwem położeniu, iż do zbioru naszego mogłyśmy dołączyć nawet i rysunki oryginalne naszych uczennic VII-ego oddziału. Cały ten, w ten sposób zebrany, materiał rozłożyłyśmy następnie na następujące działy:

1. organizacja państwa,
2. ludność,
3. rolnictwo,

4. przemysł i bogactwa naturalne Polski,
5. miasta,
6. szkolnictwo,
7. komunikacja,
8. instytucje kulturalno-oświatowe,
9. sztuka ludowa.

Materiały powyższe, zebrane zresztą z niemałym nakładem pracy, uznała Rada Pedagogiczna szkoły 77-ej za tak celowe i pożyteczne, iż postanowiła zwrócić się do Instytutu przezroczy świetlnych Ornak z propozycją zużycia ich do 8-u seryj obrazów świetlnych, które rzucane na ekran przy pomocy lampy projekcyjnej, stanowiłyby trwalszy ślad pracy naszych uczennic. Wobec zgody Tow. Ornak przystąpiono już do fotografowania naszego zbioru. Mamy nadzieję, że nasz projekt spotka się z oceną i krytyką, a dodajmy, że nie boimy się nawet krytyki najsurowszej, o ile tylko przyczyni się ona do ulepszenia naszych skromnych poczyniań, o ile znajdzie łaskawych naśladowców, względnie kontynuatorów.

Niezależnie od powyższego Rada Pedagogiczna naszej szkoły, zgodnie ze wskazaniem, otrzymanym od M. W. R. i O. P., zwróciła się do dzieci z ankietą, jak życzyłyby sobie uświetnić uroczystość.

Materiał otrzymany jest mało ciekawy. Do najciekawszych odpowiedzi należą:

1) głos ucz. V kl., która proponuje, ażeby dzieci całej Rzeczypospolitej.

2) Uczennice VII kl. na swem zebraniu uchwały, że najlepiej byłoby ufundować gimnazjum dla abiturjentek szkół powsz. za pieniądze zebrane ze składek złożonych przez dzieci.

Wobec tego, że podobna ankieta przeprowadzona była we wszystkich szkołach, dobrze byłoby zebrać ten materiał, by sobie zdać sprawę z nastrojów, panujących wśród młodzieży.

C. O.

M. KACZYŃSKA.

Badania psychologiczne w szkołach powszechnych w Warszawie.

W czerwcu roku bieżącego przeprowadzono po raz pierwszy badania psychologiczne zakrojone na większą skalę w szkołach powszechnych warszawskich. Zbadano około 7.000 dzieci klas I, II i III we wszystkich szkołach VII-go rejonu.

Badano dzieci pod względem inteligencji i pod względem posiadanych przez nie wiadomości szkolnych.

Z wiadomości szkolnych uwzględniono w badaniach: czytanie (poprawność i rozumienie), rachunki (mechaniczne i rozumowe) i pisanie (dyktando).

Badania przeprowadzano zbiorowo z wyjątkiem czytania (poprawności) i jednocześnie we wszystkich szkołach, ażeby dzieci nie mogły so-

bie komunikować wiadomości co do wykonywania prac. Przeznaczono na to dwa dni szkolne, które w tym celu wolne były od lekcji. Ażeby przeprowadzić badania jednocześnie we wszystkich szkołach, a więc w 154 klasach, trzeba było uruchomić cały personel nauczycielski VII-go rejonu, oraz zaprosić jeszcze szereg osób kompetentnych z poza szkolnictwa, jak osoby pracujące w zakładach psychotechnicznych lub też słuchaczy Uniwersytetu Warszawskiego i Wolnej Wszechnicy Polskiej, poświęcających się specjalnie studjom psychologicznym.

W badaniach brało więc udział około 400-u osób przygotowanych uprzednio konferencjami i instrukcjami; część tych osób pracowała w charakterze eksperymentatorów, część — w charakterze asystentów.

W badaniach wiadomości szkolnych brało udział samo nauczycielstwo. W badaniach inteligencji część nauczycielstwa i osoby zaproszone z poza szkolnictwa. Wychowawcy klas asystowali przy badaniach w swoich klasach, ażeby dzieci nie były onieśmiałone pracą z obcymi osobami. Każda klasa podzielona była na dwie grupy, ażeby uniemożliwić dzieciom przepisywanie i podpowiadanie. W badaniach każdej grupy brały udział dwie osoby; eksperymentator i asystent.

Obydwie grupy były badane na zmianę, ażeby uniknąć przemęczenia dzieci. Badanie w szkołach rannych trwało od 8 godz. rano do 12go dziny po południu, w szkołach popołudniowych od godz. 2 po południu do 6 godz. wieczorem. Czas trwania samego badania bez przygotowań i przerw wynosił dla każdej grupy do 1 i pół godz. przy badaniach inteligencji, do 2 godz. przy badaniach wiadomości szkolnych.

Badanie poprawności czytania odbywało się indywidualnie. Trwało ono przez cały tydzień przy innych zajęciach szkolnych. Wymierzano chronometrem czas zużyty przez każde dziecko na przeczytanie danego tekstu i wynotowano liczbę popełnionych przez nie błędów. Czas i liczba błędów obliczone procentowo świadczyły o stopniu poprawności czytania.

Teksty wiadomości szkolnych opracowane były na podstawie obowiązujących programów, a więc obejmowały to, co dzieci według wymagań programów umieć powinny w każdej klasie. Testy inteligencji przystosowane były do rozwoju dzieci i w tym celu wypróbowane były na większej liczbie dzieci tych klas, dla których były przeznaczone. Strona organizacyjna badań przeprowadzona była z wielką precyzją przez inspektora VII-go rejonu.

Jaki był cel tych badań? Przy zapoczątkowaniu tego wielkiego przedsięwzięcia postawiono sobie trzy cele, z których jednak nie wszystkie w równym stopniu osiągnięto.

Po pierwsze chodziło o stwierdzenie, w jakim stopniu wymagania obowiązujących programów są realizowane przez obecną szkołę, a tem samem o ile są one dostosowane do rozwoju dzieci, dla których są przeznaczone. Cel ten osiągnąć zamierzano przy pomocy testów wiadomości szkolnych, które w tym celu były przygotowane na podstawie programów, to znaczy, że przy ich opracowaniu nie brano pod uwagę tego, co dzieci rzeczywiście umieją w każdej klasie, ale to co według wymagań programów umieć powinny.

Stanowisko takie było słuszne nie tylko ze względu na cel, jaki sobie postawiono, to jest zbadanie stosunku wymagań programów do istot-

nego stanu rzeczy, ale również i z tego powodu, że wielka różnorodność szkół pod względem umiejętności dzieci nie pozwoliłaby na ustalenie *a priori* jakiejś normy tego, co dzieci rzeczywiście umieją, bo dzieci w różnych szkołach w różnym stopniu te umiejętności posiadają.

Wskutek takiego postawienia sprawy testy wiadomości szkolnych okazały się za trudne dla niektórych szkół. Słabe rezultaty jakie osiągnięto i niepokój z tego powodu wielu szkół wpłynęły na obniżenie wymagań przy wartościowaniu, to jest przy ocenie prac dzieci.

Było to zboczenie z obranej drogi. Ocena prac według ustalonych wymagań wykazałaby, jak duży procent dzieci nie odpowiada tym wymaganiom, a więc do jak wielkiej liczby dzieci w obecnej sytuacji szkoły programy są nieprzystosowane. Zazwyczaj przyjmujemy, że tekst jakiś powinien być rozwiązany przez 75% dzieci, dla których jest przeznaczony, ażeby go można uznać za odpowiedni dla dzieci danej grupy. W miarę jak jest rozwiązywany przez mniejszy procent dzieci uznajemy go za coraz trudniejszy. Przez obniżenie wymagań przy ocenie prac dzieci w zakresie wiadomości szkolnych, podniósł się sztucznie procent dzieci, które wykonały dane zadanie, co siłą rzeczy, zatrze wyrazistość obrazu istotnego stanu rzeczy. O tem zresztą będzie mowa obszerniej w sprawozdaniu z badań.

Natomiast wykazała się bardzo wyraźnie wielka różnorodność szkół pod względem tego, co dzieci umieją. Wpływają na to oczywiście warunki, w jakich te szkoły pracują, a więc środowisko, z jakiego dzieci pochodzą, lokal jaki te szkoły posiadają, liczba dzieci w klasie, wartość nauczycieli i kierownika, a co najważniejsza normalny albo anormalny bieg pracy w danych szkołach na skutek choroby nauczyciela, zmian personelu nauczającego w ciągu roku i t. p.

Drugi cel był już wyraźnie praktyczny, zmierzał do racjonalnej organizacji pracy na terenie szkoły. Wiemy już, z jaką siłą wybuchnęły po wojnie światowej dążenia do racjonalnej organizacji pracy we wszelkich dziedzinach życia, celem udoskonalenia warunków, w jakich się odbywa, a tem samem podnoszenia jej wydajności. Dążenia te nie mogą być obce pracy szkolnej. Dla naukowej organizacji pracy na terenie szkoły niezbędne jest: 1) poznanie czynnika ludzkiego w pracy, a więc — dziecka, oraz warunków, w jakich się praca odbywa; 2) wprowadzenie liczby i miary do oceny osiąganych wyników pracy, odbywającej się w rozmaitych warunkach, a to celem poznania w obiektywny i ścisły sposób ich wartości oraz w związku z tem regulowanie ich i zdawanie sobie jasno sprawy z czynionych postępów.

Drugim więc celem przeprowadzonych badań było zapoczątkowanie racjonalnej organizacji pracy na terenie szkół VII-go rejonu.

Otrzymane wyniki badań pozwalają nam na uszeregowanie uczniów każdej klasy według ich rozwoju i stopnia posiadanych przez nich wiadomości. Każdy więc uczeń otrzymuje w szeregu swoich rówieśników właściwe sobie miejsce i na skutek tego łatwo się już orientujemy, który z nich jest poniżej poziomu, który powyżej. Pozwoli nam to właściwie traktować uczniów w ciągu roku szkolnego i ułatwi nam kwalifikowanie uczniów pod koniec roku szkolnego. Przedewszystkiem w szkołach, które posiadają klasy równoległe, można rozgrupować uczniów w klasach nie przypadkowo, jak to się dzieje obecnie, ale na podstawie ich znajomości, a więc w grupy mniej więcej jednolite pod wzglę-

dem rozwoju, ażeby uniknąć nienormalnie wielkich różnic między dziećmi uczącymi się razem, różnic, które dochodzą obecnie do 4, 5, 6-u lat inteligencji. Wiemy dobrze, jak te wielkie różnice w rozwoju dzieci uczących się razem w jednej klasie utrudniają nam pracę nad nimi. Oczywiście, nie należy traktować tak dobranych klas jako lepszych lub gorszych, dla dzieci powinny to być, jak i teraz klasy a, b, c i t. d., nic więcej pozatem nie powinny dzieci wiedzieć o podziale, tembardziej, że podział ten nie musi być stały, jak nie jest stałym podział na klasy równoległe; po roku może się zupełnie zmienić. Chodzi tylko o lepsze warunki pracy, a niejednorodność obecna klas jest jedną z największych bolączek szkoły dzisiejszej. Ten podział ułatwi również nauczycielowi odpowiednie traktowanie dzieci; dotychczasowa znajomość dzieci, którą posiada każdy nauczyciel przez ich nauczanie, zostaje przez wyniki badań ugruntowana, pogłębiona i usystematyzowana. Jeśli wyniki badań potwierdzają naszą dotychczasową opinię o dziecku, nabieramy większej pewności w jego ocenie. Jeśli wyniki badań wypadają lepiej, niż nasza dotychczasowa opinia o dziecku, należy zdać sobie sprawę, że istotnie dziecko może dać z siebie więcej w pracy szkolnej, tylko jest albo leniwe, albo ma złe warunki pracy w domu, brak opieki, albo też nie potrafiliśmy zainteresować go pracą szkolną. Trudno bowiem wyobrazić sobie, żeby dziecko mogło dać przy badaniach lepsze odpowiedzi, niż wogóle stać je na to, o ile, oczywiście, nie przepisywało od kolegi. Na to jednak zwracano specjalną uwagę przy badaniach. W tym celu klasa była podzielona na dwie grupy i w badaniu każdej grupy brały udział dwie osoby.

Jeśli zaś wyniki badań są gorsze od naszej opinii o dziecku, to nie należy na ich podstawie dyskwalifikować dziecka, tylko zwrócić uwagę, dlaczego dało ono gorsze wyniki. Czy jest to skutkiem nieśmiałości, nerwowości, czy też rzeczywiście przeceniamy jego inteligencję, bo osiąga ono dobre wyniki swej pracy dzięki pamięci, albo też dużej pracowitości.

Wszystko to jednak zwraca naszą uwagę na dzieci, zmusza nas do zastanawiania się nad nimi, do obserwowania ich i do odpowiedniego ich traktowania. Wprowadzając przytem przy badaniach ścisłe obliczenia wyników pracy dziecka, systematyzujemy naszą znajomość klasy, przekształcamy dotychczasową intuicyjną znajomość w świadomą, wyznaczając każdemu dziecku właściwe miejsce w szeregu jego kolegów, a więc porównyującą pod rozmaitemi względami dane dziecko z jego rówieśnikami, a przytem stale już uzupełnianą i pogłębianą obserwacją dzieci i zastanawianiem się nad nimi, ku czemu już czujność nasza została rozbudzona przebiegiem i wynikami badań.

W związku z racjonalną organizacją pracy szkolnej pozostaje wprowadzenie do niej czynnika ścisłej obiektywnej kontroli, a raczej samokontroli, bo nie chodzi tu o pilnowanie nas w naszej pracy z góry, ale o świadome zdawanie sobie sprawy z jej wartości i otrzymywanych wyników przez nas samych, a więc przez każdego nauczyciela co do pracy w jego klasie, przez każdego kierownika co do pracy w jego szkole, przez każdego inspektora co do pracy w jego rejonie.

Należy nasz subiektywny dowolny sąd o rzeczy zastąpić ścisłym obiektywnym sądem, opartym na liczbie i mierze. Przytem należy opinie nasze o wynikach własnej pracy traktować porównawczo, w stosunku do wyników innych klas, szkół i rejonów, oraz w stosunku do własnych wyników poprzednich, ażeby sobie zdawać sprawę z czynionych postępów,

czy też cofania się, jak również z przyczyn, które to powodują. Tylko przez liczbowe ujęcie wyników, przez porównanie ich między sobą, przez wyznaczenie na ich podstawie każdej klasie każdej szkoły właściwego miejsca w szeregu szkół pod względem każdego przedmiotu szkolnego, jak również pod względem ogólnej inteligencji dzieci — osiągniemy jasne zobrazowanie istotnego stanu rzeczy.

Ale to jest dopiero otwarcie kwestji. Drugą rzeczą jest zbadanie warunków pracy, które wpłynęły na lepsze lub gorsze wyniki. Ważnem to będzie dla władz szkolnych, jak również dla kierowników szkół. Oczywiście, że te warunki są nam i dzisiaj znane. Chodzi jednak zawsze o ściśle liczbowe wykazanie zależności wyników pracy od warunków, w jakich się ona odbywa, ażeby sobie jasno zdać sprawę z ich ważności dla pracy.

Jeszcze ważniejszym momentem w kontroli wyników pracy jest możność regulowania naszej pracy według otrzymanych wyników. Wymierzanie z roku na rok wyników pracy i porównywanie ich między sobą pozwoli nam zdać sobie sprawę, czy i o ile posuwamy się naprzód, czy stoimy w miejscu, lub nawet cofamy się, pozwoli nam dokładnie określić co wpływa na lepsze lub gorsze wyniki. Jeśli zastosujemy jakieś ulepszenia w metodach, czy też w technice nauczania, w organizacji klasy, szkoły i t. p., badania ułatwią nam uświadomienie sobie wartości tych ulepszeń.

Będziemy mogli wówczas zwrócić uwagę na te posunięcia w pracy, które dają najlepsze wyniki i świadomie je stosować.

Również ważnym momentem psychologicznym jest świadomość osiągniętych wyników, zajęcia miejsca w szeregu szkół. Jest to pierwszorzędnej wagi bodziec do wysiłków. Współzawodnictwo o wyższe miejsce pod jakimkolwiek względem — na terenie narodowym czy międzynarodowym — odgrywa dzisiaj najważniejszą rolę w dążeniach do doskonalenia się.

Każdy nauczyciel będzie mógł zdawać sobie sprawę, jakie miejsce zajmuje jego klasa wśród wszystkich innych pod względem każdego przedmiotu szkolnego i ogólnej inteligencji, jakie osiągnął rezultaty w ciągu pracy rocznej, co wpłynęło na lepsze lub gorsze rezultaty, jakie wartości pedagogiczne przedstawiają jego ulepszenia w metodach nauczania poszczególnych przedmiotów, które w ciągu tego roku stosował i t. p. Każdy kierownik szkoły będzie wiedział, jakie miejsce zajmuje jego szkoła w szeregu szkół pod względem każdego przedmiotu szkolnego i ogólnej inteligencji dzieci, jakie wyniki osiągnął po rocznej pracy, co wpłynęło na polepszenie, czy też pogorszenie wyników pracy i t. p. Każdy inspektor szkoły będzie mógł sobie jasno zdawać sprawę, w jakim stopniu poszczególne warunki pracy wpływają na jej polepszenie lub pogorszenie, jakie postępy z roku na rok czynią szkoły jego rejonu i t. p.

Wszystko to razem zmierza do racjonalnej organizacji pracy na terenie szkoły.

Trzeci cel był już natury bardziej teoretycznej. Chodziło o ustalenie norm dla każdej klasy pod względem każdego przedmiotu szkolnego i pod względem inteligencji, czyli inaczej mówiąc, chodziło o ustalenie tego, co dzieci I-ej, II-ej i III-ej klasy przy obecnym stanie szkoły wiedzieć powinny z każdego przedmiotu szkolnego, jak również jakie testy wykonać powinny ze względu na swój rozwój. Wtedy łatwo byłoby zakwalifikować każde dziecko do właściwej klasy, lub też ocenić każde dziecko, czy

jest na poziomie swej klasy, czy też poniżej lub powyżej poziomu. Testami takimi mogłyby się posługiwać wszystkie szkoły, znajdujące się w zbliżonych warunkach, a więc — w miastach. Ciekawe byłoby również porównanie pod tym względem dzieci ze szkół wiejskich.

Jasną jest rzeczą, że nie osiągniemy tego wszystkiego od razu przy pierwszych badaniach.

Badania tegoroczne przedstawiają jeszcze wiele braków. Są one raczej badaniami wstępnymi, wskazują drogę, po której należy iść i błędy, których należy unikać. Droga, którą zarysowały przed nami, jest wyraźna i pewna, można na nią wejść bez wahania. Korzyści, jakie przez to osiągniemy, już nie będą mogły być przez nikogo kwestjonowane. Mogą być tylko kwestjonowane metody i technika postępowania. Zresztą zasady, na których się wspieramy, są ogólnie stosowanymi zasadami naukowej organizacji pracy, które w rozmaitych innych dziedzinach życia przynoszą już dzisiaj nadzwyczajne rezultaty. Są one tylko przeniesione na teren szkoły, gdzie również muszą przynieść bogate rezultaty.

Zdajemy sobie jednak sprawę, że badania tegoroczne mają dużo słabych stron. Chociaż wyniki ich będą opublikowane celem wyjaśnienia i spopularyzowania potrzeby prac psychologicznych na terenie szkoły, nie mogą one jednak upoważnić nas do wyciągania z całą pewnością wniosków co do wartości szkół badanych. Tam, gdzie 400 osób, w większości swej nieprzygotowanych pod względem psychologicznym, bada, tam musiały się zakraść poważne niedokładności. Oczywiście, że w masowych wynikach zatarły się one znacznie, ale były jeszcze i inne względy, które powinny wstrzymywać nas od wyciągania wniosków daleko idących. Nie było jeszcze należytego zrozumienia wartości tych badań. Nie wszędzie były one przeprowadzone z należytyim obiektywizmem, mimo wszelkich środków ostrożności. To wszystko da się jednak poprawić w badaniach przyszłych, które już z roku na rok będą przeprowadzane.

Jasnym już jest po tem wyjaśnieniu, że prace psychologiczne w szkole same przez się nie mogą zastąpić nowych metod nauczania, nowych form organizacji szkół — są one tylko sposobami, ułatwiającymi wprowadzanie coraz lepszych metod nauczania i wychowania, coraz lepszych form organizacji szkoły, są one jedynymi ścisłymi i obiektywnymi sposobami kontrolującymi wyniki wszelkich posunięć naszych, wszelkich zmian w warunkach pracy — a więc tem samem jedynymi sposobami świadomie regulującymi pracę i ulepszającymi ją.

Badania czerwcowe uzupełnione badaniami dzieci wstępujących do szkół, przeprowadzonymi obecnie w rejonie VII-ym, pozwolą już poczynić w pierwszych czterech klasach szkół tego rejonu pierwsze kroki, zmierzające do naukowej organizacji pracy przez właściwe grupowanie uczniów w klasy równoległe, przez ułatwienie nauczycielstwu orjentowania się w materiale dziecięcym, z którym mają do czynienia, a najważniejsze przez rozbudzenie entuzjazmu i ambicji do osiągania coraz lepszych rezultatów, do zajmowania coraz wyższych miejsc w szeregu szkół. Wyniki tych badań będą mogły też w pewnym stopniu wykazać i władzom szkolnym w sposób obiektywny i ścisły zależność takich lub innych wyników pracy od warunków, w jakich się ona odbywa.

W roku bieżącym szkolnym projektuje się już objęcie badaniami wszystkich klas szkół VII-go rejonu.

W sprawie ocen szkolnych.

I.

Książka Döringa „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers”, omówiona częściowo w Nr. 30 „Głosu Nauczycielskiego” porusza również wciąż aktualną wśród nauczycielstwa sprawę, mianowicie — zagadnienie ocen szkolnych.

Z drobiazgowością właściwą Niemcom, autor zestawia poglądy, przemawiające za i przeciw wystawianiu ogólnie przyjętych ocen. Ponieważ te zestawienie zawiera ciekawy materiał, który może przyczynić się do pogłębienia świadomości nauczyciela w tym względzie, przytaczamy go poniżej.

A więc co mówią zwolennicy ocen?

Naturalnie, należy przypuszczać, że zwolennicy stoją na stanowisku, iż prace uczniowskie są czemś zupełnie obiektywnym, pozaosobowym i stanowią wielkości współmierne, dające się sprowadzić do wspólnego mianownika, a co zatem idzie, dające się z sobą porównywać.

Wówczas stopień liczbowy jest najdogodniejszym i najprostszym probierzem wartości pracy jednego ucznia w stosunku do prac innych, a władzom szkolnym ułatwia kontrolę pracy nauczyciela. W razie jakichś zażaleń ze strony rodziców, oceny rzeczowe stanowią dokumenty obrony lub oskarżenia, a w dziedzinie uprawnień, związanych z nauką szkolną są rzeczową podstawą do udzielania tych uprawnień lub ich pozbawiania. Nauczyciele mają z nich tę korzyść, że, będąc obowiązani w określonych terminach do wystawiania stopni, unikają zarzutu dowolności w ocenianiu swoich uczniów, a jednocześnie są zmuszeni co jakiś czas porównywać dzieci między sobą i łatwiej w ten sposób zdają sobie sprawę z ich pracy i zdolności. Z drugiej znów strony stopnie ułatwiają utrzymanie karności w klasie i stanowią bodziec dla wysiłków ucznia. Informując w najprostszy sposób rodziców, umożliwiają im czuwanie nad postępami dzieci i racjonalną kontrolę nad ich pracą.

Dzieci znów uświadamiają sobie, czy osiągnęły w pracy powodzenie, uważają dobry stopień jako nagrodę za swoje trudy, a porównywając własne stopnie ze stopniami kolegów, wytwarzają sobie sąd o tem, czy wysiłki ich sprawiedliwie zostały ocenione.

Każda z wymienionych tez, przytaczanych przez zwolenników, podważona jest rozumowaniem przeciwników ocen.

Czy rzeczywiście prace dzieci stanowią wielkości współmierne, które dają się porównywać, które można mierzyć jakąś jedną, ustaloną dla wszystkich prac miarą?

Godne uwagi są pod tym względem zeznania niektórych uczestników zespołu. Jedna z nauczycielek wypowiada się, że niesprawiedliwym jest jednakowe traktowanie ćwiczeń wszystkich dzieci. Stara się ona kierować bardziej stosunkiem pracy dziecka do możliwości wykonania jej przez dane dziecko, woli też zamiast oceny indywidualną charakterystykę. Jeden z nauczycieli twierdzi: „Każde ćwiczenie innego jest rodzaju i posiada odrębną wartość”, nie może więc być tą samą miarą mierzone. Inny nauczyciel mówi: „albo widzimy w ćwiczeniach obiektywne obrazy i te można zupełnie rzeczowo porównywać bez uwzględnienia właściwości dziecka — wówczas ocena ma sens, albo zwracamy się do sił twór-

czych dziecka, co jest i możliwe i potrzebne, w tym jednak wypadku stopnie nie są właściwym środkiem, bo jaki ustalimy probierz dla logicznej bez zarzutu rozprawy i opisu pełnego fantazji. Na jakiej podstawie moglibyśmy ocenić pierwsze ćwiczenie — dwójką, a drugie — trójką? Nie dają się one przecież porównywać ilościowo, tylko jakościowo.

Ponieważ zaś szkole specjalnie powinno zależeć na ćwiczeniach, w których przejawiają się odrębności dziecka, to należy uznać, że stopnie w tym wypadku są niemożliwością lub prowadzą do wielkich niesprawiedliwości, gdyż w każdej pracy dziecka występuje moment osobisty, swoisty i swoistej wartości, którego nie można ująć stopniem.

Władze więc nie mają w stopniach dokładnego obrazu prac dzieci, nauczyciele są zmuszeni do pracy nieprodukcyjnej, a przy udzielaniu uprawnień, stopnie są środkiem bardzo niedoskonałym.

Eksperymenty, wykonane przez Döringa, mające na celu sprawdzenie możliwości oceny inteligencji, prac piśmiennych i odpowiedzi ustnych dzieci, wykazały, że taka ocena posiada mocne zabarwienie subiektywne i być może intuicyjne przeświadczenie o tem wywołuje często u sumiennego nauczyciela podczas wystawiania ocen niepokój i wyrzuty sumienia. Z drugiej strony ciągłe porównywanie prac dzieci wywołuje niebezpieczeństwo, że nauczyciel wreszcie uwierzy w możliwość uszeregowania prac dzieci według pewnego wspólnego miernika i w potrzebę ciągłego egzaminowania i porównywania ich między sobą, a odsunie się od istotnego swego zadania, które polega na kształceniu osobności dziecka przez wiązanie wymaganej pracy z wewnętrznymi jego skłonnościami. Jeżeli nauczyciel używa stopnia jako podniety do pracy, odciąga tem samem dziecko od prawdziwej dążności do kształcenia się, która nie polega na zewnętrznym powodzeniu, lecz na poczuciu wewnętrznego rozrostu. Wobec częstego zjawiska niesprawiedliwej oceny, psuje ona w wielu wypadkach wzajemny stosunek nauczyciela i ucznia i, zamiast niezbędnej dla postępów w nauce wzajemnej ufności, wytwarza obojętność lub strach.

Stopień też osłabia u nauczyciela lub mu wręcz uniemożliwia wnikięcie w motywy i charakter pracy dziecka, a wychowując dzieci w kierunku stałego porównywania się z sobą, wystawia na niebezpieczeństwo uczucia koleżeńskości i wspólnoty. Zmusza wreszcie nauczyciela do promowania ucznia do klasy następnej nie na podstawie zbiorowego wrażenia o zdolności dziecka do pracy, lecz każe mechanicznie obliczać możliwość promocji jedynie w związku z pewną ilością ocen z niektórych przedmiotów.

Stopnie szkodzą stosunkom między domem a szkołą i nie pozwalają często na otrzymanie od rodziców osobistych, wewnętrznych danych o uczniu, które właściwie są najbardziej wartościowe.

Umożliwiając nauczycielowi osiągnięcie tym mało wymagającym trudu sposobem karności w klasie, używanie stopni często doprowadza go do zaniechania jedynie wartościowego w tym względzie środka, jakim jest rozbudzanie zainteresowania dzieci.

Ponieważ w pracach dzieci, główny w tym wypadku będzie kładł nacisk na stronę bezosobową t. j. tę, która daje ocenić się stopniem, łatwo może doprowadzić do tresury dzieci w tym kierunku i zamiast rozwijania zdolności dziecka, będzie starał się nagromadzać w nich głównie wykazalną pamięciową wiedzę.

Rodzice naogół nie otrzymują dokładnego obrazu postępów swoich dzieci. Często niepotrzebnie martwią się złymi stopniami i przywiązują zbyt wielką wagę do stopni dobrych. Traktują dzieci często niesprawiedliwie, uważając każdy zły stopień za postępek karygodny, starają się uczynić ze stopnia podnieętą pracę, odcinając dzieci od dążności kształcenia się. Stosunek ich do szkoły staje się urzędowy, niekiedy nieprzychylny z powodu niesprawiedliwej oceny ich dziecka. Możliwość porównywania cenzur ich dzieci z innymi wywołuje niebezpieczną dla kształcenia się ambicję, niepokój i nieporozumienia, zatruwające niefrasobliwie korzystanie z młodości.

Wiele dzieci odczuwa niesprawiedliwość ocen i ze zniechęceniem odnosi się do nauczycieli. Najzdolniejsze, osiągające dobry stopień małym wysiłkiem, obojętnieją w stosunku do stopni. Przeciętne dążą do utrzymania dobrych stopni często z wysiłkiem, szkodliwym dla ich zdrowia. Niezdolne, które mimo rzetelnego trudu, stale otrzymują złe stopnie, są często przygnębione i zniechęcone. Stale wyróżnianie dobrym stopniem zdolniejszych rozwija pychę i puszenie się swoją wiedzą, co jak zmora ciąży na mało zdolnych. Chęć ukrycia czy zabezpieczenia się przed złym stopniem doprowadza wiele dzieci do korzystania z oszustwa, w innych niweczy zdolności twórcze jako niepodlegające ocenie.

Jak widzimy, argumenty obu stron wynikają z bardzo poważnych motywów i w ich gąszczu trudno wyrąbać właściwą drogę postępowania.

Musimy liczyć się z tem w naszej praktyce codziennej, że wystawianie ocen obowiązuje i zdaje się nieprędko środek ten zostanie zastąpiony innym — lepszym. Jednak argumentacja przeciwników zbyt jest poważna, by można było przejść nad nią do porządku dziennego. Na niebezpieczeństwo i niedoskonałość przyjętego systemu należy zwrócić baczną uwagę. Zdawanie sobie sprawy z tych rzeczy nie usunie wprawdzie złych stron systemu, ale może stępić jego ostrze.

Wytworzenie pogodnej atmosfery podczas pracy uczniów w klasie, szczerze zainteresowanie się trudnościami, jakie w swojej pracy napotykają, uwzględnianie tempa pracy w zależności od indywidualności ucznia, od godziny w rozkładzie pracy na dany dzień szkolny czy od różnego stopnia zmęczenia, przejawiającego się rozmaicie w różnych miesiącach w roku szkolnym; nieużywanie nigdy stopnia jako groźby, jako rygoru dla wymierzenia tą drogą posłuchu; zdawanie sobie sprawy, że często niedokładności w klasie mogą być wynikiem złe przeprowadzonej lekcji lub złego usposobienia nauczyciela — krótko mówiąc: zawsze krytyczny stosunek do siebie samego, zawsze życzliwy i pełen wnikliwości stosunek do ucznia i klasy są, być może, najlepszą odtrutką przeciwko scharakteryzowanym niebezpieczeństwom, jakie kryje w sobie system używania stopni w szkole.

Kwestja nie jest rozstrzygnięta, stoi otworem i czeka na pomyślne załatwienie.

Edmund Forelle.

II.

POMIARY WYNIKÓW NAUKI¹⁾.

(Education Measurements by Daniel Starchd)

New York 1918.

I. *Krytyka dotychczasowego systemu.* Stopnie ze stanowiska naukowego, t. j. jako skala pomiarów nasuwają trzy zagadnienia. 1-o Jaką podziałkę skali należy przyjąć, aby dawała najdokładniejsze pomiary? 2-o Granica ścisłości przyjętej skali. 3-o Jaką winna być częstotliwość poszczególnych stopni, to znaczy, jak często dany stopień ma występować w danej grupie uczniów.

Drugie z tych zagadnień jest zagadnieniem krytyki metod. Rozpatrzone więc będzie w pierwszym rzędzie. Aby wykazać dokładność a właściwie niedokładność dotychczas używanych metod oceny pracy uczniów, podjęto między innymi następujące badania: Jeden z amerykańskich psychotechników, Finkelstein, porównał oceny otrzymane przez słuchaczy kursu prowadzonego w pierwszym półroczu przez jednego nauczyciela, w drugim—przez innego. Grupa uczniów nie uległa żadnej zmianie.

Częstotliwość stosowania poszcz. stopni						% zwolnionych od egzaminów
	Stopnie 0—59	60—69	70—79	80—89	90—100	
I naucz.	9,	25,5	32,3	26,6	6,1	12,5
naucz.	3,5	24,	34,1	43,7	3,8	37,72)

Różnice takie przypisać można częściowo różnicy w pracy uczniów i pracy nauczyciela, lecz w znacznej mierze również różnicy w posługiwaniu się stopniem przez obu nauczycieli.

Chcąc ściśle określić równanie osobiste przy stawianiu ocen, należy wyłączyć wszystkie wartości zmienne, jako to: ilość i rodzaj pracy wykonanej przez klasę, nacisk położony na różne przedmioty lub części materiału naukowego, różnicę wprawy w nauczaniu wśród poszczególnych nauczycieli i różnice indywidualne samych uczniów.

Przeprowadzono w powyższym celu następujące studjum: dwa ćwiczenia egzaminacyjne piśmienne z języka angielskiego uczniów kl. 5-ej szk. średniej zostały odbite za pomocą klisz, co pozwoliło odtworzyć charakter pisma, błędy, poprawki dokonane przez uczniów, wygląd zewnętrzny ćwiczenia i t. d. Odbitki te zostały rozesłane 142 nauczycielom nauczającym języka angielskiego w kl. 5-ej i przez nich dokładnie poprawione i ocenione, zgodnie z wymaganiami przyjętymi w ich własnej szkole³⁾ Tabl. I wskazuje rozsyłanie ocen danych za ćwiczenie A.

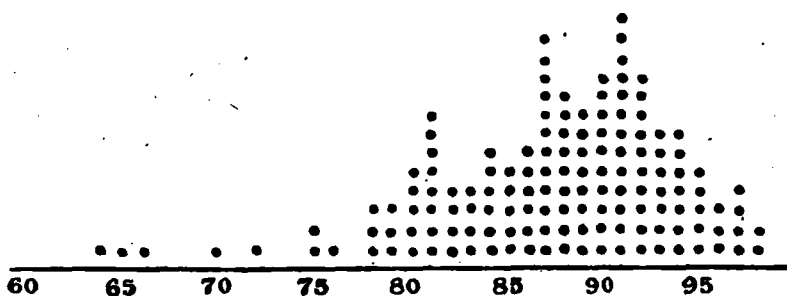
¹⁾ Streszczono tylko rozdz. I i II. Pozostałe zawierają testy, dające się zastosować tylko do uczniów amerykańskich.

²⁾ W St. Zjednoczonych używana jest przeważnie skala 100 stopniowa. Stopień 60 lub częściej 70, jest stopniem dostatecznym, 80 lub 90 — stopniem zwalniającym od egzaminu.

M. G.

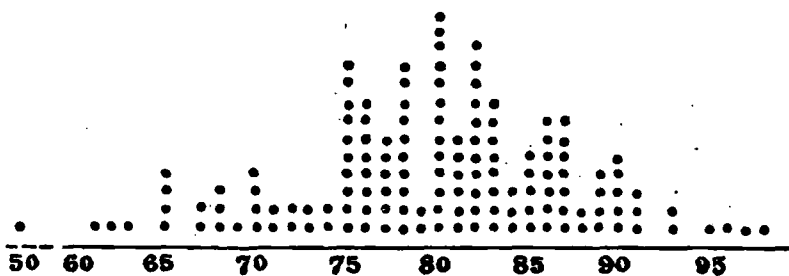
³⁾ Szkoły średnie w St. Zj. są przeważnie komunalne, prywatne, rzadziej rządowe; programy, poziom nauki, są najróżnorodniejsze. Znaczna liczba szkół komunalnych i prywatnych zgrupowana jest w związku szkół średnich. Związek dąży do ujednostajnienia programów, poziomu i metod nauczania.

Cyfry na osi odciętych wskazują wysokość oceny, kropki nad nimi — częstotliwość danej oceny. Np. ocena 80 dana była przez 5-u nauczycieli, a ocena 81 — przez 8-iu.



Rys. 1

Tabl. 2 wskazuje rozszanie ocen w odniesieniu do ćwiczenia B. Rzuci się w oczy w obu tablicach przerażająca różnica miernika: ocena tego samego zadania waha się w granicach od 35-u do 40-u punktów. Za ćwiczenie A — 19-u nauczycieli dało 80 punktów lub mniej,



Rys. 2

14-u oceniło je na 90 lub wyżej. Za ćwiczenie B—18 nauczycieli dało 70 lub mniej, 14-u zaś — 90 lub więcej punktów.

Nauczyciele tych dwóch szkół, z których pochodziły ćwiczenia, ocenili ćwiczenie A na 80, B — na 75. Stopień dostateczny w obu szkołach wynosi 70.

Dane te rzucają ciekawe światło na sprawę promocyj. Uczeń słabszy, autor ćwiczenia B. otrzymał od swego nauczyciela ocenę o 5 punktów ponad dostateczną, gdy 22 nauczycieli nie dało mu nawet dostatecznego stopnia. Promocja zależy więc znacznie od subiektywnych mierników nauczycieli.

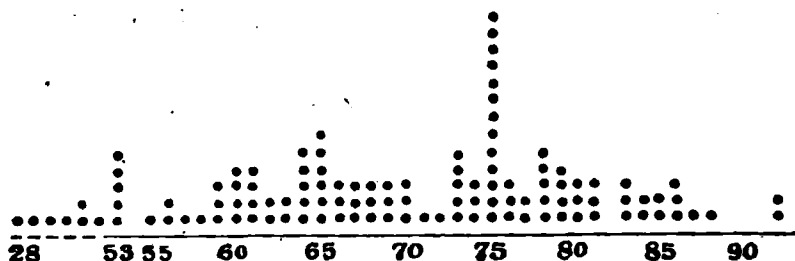
Prawdopodobny błąd ⁴⁾ = 4, 5, to znaczy, że indywidualne stopnie

⁴⁾ Prawdopodobny błąd (probable error) jest pośrednią (nie średnią arytmetyczną!) błędów. Pośrednie wartości, a więc i błąd prawdopodobny, otrzymuje się, szeregując wartości w porządku wstępującym. Pośrednią — będzie liczba, znajdująca się w środku szeregu o nieparzystej liczbie członów. W szeregu o parzystej liczbie członów, pośrednią będzie średnia arytmetyczna dwóch członów środkowych. Prawdopo-

odchylają się średnio o 4, 5 punktów od pośredniej ocen, udzielonych przez całą daną grupę nauczycieli. Tak wysoki błąd wskazuje na niedoręczność stopni wyrażonych w ułamkach punktów, a takie oceny napotkano w danym wypadku wielokrotnie. Wypada zaś z powyższych faktów, że w najlepszym razie ocena nauczyciela posiada dokładność do — 5 punktów (o ile w dodatku przeciętna stopni udzielonych przez daną grupę nauczycieli może być uważana za ocenę ścisłą!) Słuszną więc byłaby ocena 80 z zaznaczeniem plus lub minus 5 punktów, aby zaznaczyć, iż ocena ta zawierać może błąd 5 punktów in plus lub in minus.

Wydawaćby się mogło, że ocena za ćwiczenie w jęz. ojczystym może być dlatego mniej dokładna, że wchodzi tu w grę różne psychologiczne czynniki, że zatem gdyby chodziło o nauki ścisłe, np. matematykę, wynik byłby lepszy.

Próba jak powyżej została dokonana nad piśmiennem zadaniem z geometrii, było to zadanie maturalne ucznia szkoły średniej; zostało ocenione przez 118 nauczycieli. Tabl. 3 wskazuje rozszanie ocen. Istnieje



Rys. 3

przekonanie, że praca z matematyki może być oceniona z matematyczną ścisłością. Próba wykazała, że w danym wypadku wahanie ocen było jeszcze większe niż przy ćwiczeniu angielskim. Prawdopodobny błąd = 7, 5, gdy przy ćwiczeniu angielskim A bł. pr. = 4,0 a przy ćwiczeniu B = 4,8. Nie może być różnicy zdań, co do tego, czy zadanie z matematyki zostało rozwiązane lub nie, czy dowodzenie jest prawidłowe lub błędne; mogą być jednak znaczne różnice w rozwiązaniu zagadnienia, tak co do toku rozumowania, zużytkowania twierdzeń i definicji, jak, co ważniej-

dobny błąd znajduje się, szeregując odchylenia od pośredniej wartości, w danym wypadku — odchylenia od pośredniego stopnia; dla szeregów, obejmujących mniej, niż 200 członów, metoda błędu prawdopodobnego jest niezupełnie ścisła. Daje się ze ścisłością zastosować w szeregach b. wydłużonych, do których stosuje się prawo prawdopodobieństwa Gaussa.

Autor miesza pojęcie błędu prawdopodobnego z pojęciem błędu średniego. Błąd średni otrzymuje się, dodając różnice między średnią arytmetyczną szeregu a poszczególnymi członami szeregu i dzieląc tak otrzymaną sumę przez liczbę członów szeregu. Np. szereg 65—72—80—87—96. Należy znaleźć różnice między 80 a pozostałymi członami i podzielić przez liczbę członów. $65 - 80 = -15$, $72 - 80 = -8$, $87 - 80 = 7$, $96 - 80 = 16$. Suma różnic: $-15 - 8 + 7 + 16 = 0$. Błąd średni: $0 / 4 = 0$. Błąd prawdopodobny: $15^2 + 8^2 + 7^2 + 16^2 = 225 + 64 + 49 + 256 = 594$. $\sqrt{594} \approx 24,4$. Błąd prawdopodobny: $24,4 / 4 = 6,1$. Błąd średni jest nieco mniejszy od błędu prawdopodobnego. Praktycznie da się użyć jeden zamiast drugiego.

M. G.

sza, względnej wartości każdego dowodzenia czy definicji, każdego błędu.

Wreszcie podjęta została próba z zadaniem z historii St. Zjedn. Tabl. 4 wskazuje wyniki. Wahania w ocenach sięgają od 43 do 92; prawdopodobny błąd = 7,7.



Rys. 4

Te olbrzymie różnice przekonują o wadliwości dotychczasowego systemu stawiania ocen. Grzeszy on nieścisłością i jest niesprawiedliwy.

Czynniki powodujące różnice ocen. 1-o Różny poziom wymagań stawianych w różnych szkołach. 2-o Różny poziom wymagań poszczególnych nauczycieli. 3-o Różnica w wartościowaniu pewnych pierwiastków pracy ucznia. 4-o Nieumiejętność uchwycenia bardzo drobnych różnic w pracy uczniów.

Uniwersytet w Wisconsin przeprowadził badania w celu określenia wpływu pierwszego z powyższych czynników na oceny.

Polecono 10-u profesorom, którzy prowadzili ten sam kurs w 10-u równoległych grupach, ocenić prace egzaminacyjne z języka angielskiego swych słuchaczy. W toku nauczania profesorowie porozumiewali się co do ujednolajnienia materiału kursu, metod wykładu i wartościowania wyników. Wszystkie grupy otrzymały to samo zadanie egzaminacyjne. Mimo wszystkich tych zarządzeń różnice w ocenach okazały się równie wielkie jak wśród nauczycieli różnych zakładów. Nadto profesorowie nie ocenili dokładniej prac własnych słuchaczy niż słuchaczy grup równoległych. Badanie to miało na celu wyeliminowanie czynnika wymienionego w p. 1-ym. W celu wyeliminowania czynnika drugiego wniesiono poprawkę do ocen. Mianowicie ocena każdego nauczyciela została obciążona (podwyższona lub obniżona) o różnicę między średnią ocen danego nauczyciela, a średnią ocen wszystkich nauczycieli. Zmniejszyło to błąd prawdopodobny o 1. Przed poprawką wynosił on 5,3, po poprawce 4, 3.

Czynnik 4-ty wyeliminowano w ten sposób, że pewne zadania dane były do oceny temu samemu profesorowi powtórnie, po takim przeciągu czasu, iż nie mógł sobie przypomnieć poprzedniej oceny. Próbie tej poddano siedmiu nauczycieli.

Błąd średni⁵⁾ wynosił 2,2, indywidualne odchylenia dochodziły do 10-u, a nawet 15-u punktów. Nauczyciele matematyki wykazywali taką samą rozbieżność przy tej podwójnej ocenie jak nauczyciele przyrody i języków.

⁵⁾ Jak wspomniano, autor używa to jednego, to drugiego współczynnika, zdając sobie zresztą sprawę, że nie są identycznymi. M. G.

Wyliminowano zmienną, pochodzącą z różnicy poziomu wymagań, ustalających się w samym nauczycielu z biegiem czasu, mianowicie obciążono stopnie drugiej (a więc powtórnej) serji ocen różnicą między średnią pierwszej i drugiej serji ocen. Błąd średni obniżył się wówczas do 1,75^{o)}.

Reasumując wyniki badań dochodzimy do wniosku że:

1-o Błąd średni w ocenach nauczycieli różnych szkół wynosi 5,4 punktu.

2-o Błąd średni w ocenach nauczycieli tej samej szkoły wynosi 5,3 punktu.

3-o Błąd średni w ocenach nauczycieli po odciągnięciu różnic, wynikających z różnego poziomu wymagań, wynosi 4,3 punktu.

4-o Błąd średni w ocenie dokonanej przez tego samego nauczyciela w różnych odstępach czasu wynosi 2,2.

Zatem czynniki wyliczone uprzednio w punktach 1, 2, 3, 4 ważą mocno na wynikach ocen.

II. Udoskonalenie dotychczasowego systemu. Podział stosowanej skali. Jaką winna być podziałka, aby jaknajściślej wymierzała wartość pracy? Metodologia psychometryczna wskazuje, że obiektywną wartość ma skala o takiej podziałce, iż w granicach jednej podziałki mieścić się winno $\frac{3}{4}$ wszystkich pomiarów dokonanych nad wielkością jednego gatunku, znaczy to, że jeśli np. z pośród 100 nauczycieli — 75 daje za pewną pracę ocenę wahającą się między 80 a 90 punktami, jednostką skali powinno być 10 punktów. Podziałka mniejsza nie będzie miała przedmiotowej wartości. Oczywiście można chcieć oceniać nieskończenie małe różnice wartości, ale w takim razie dokonać należy nieskończenie wielkiej liczby niezależnych pomiarów, co przy stopniach szkolnych jest w praktyce niemożliwe.

Widzieliśmy, że błąd średni w ocenie dokonanej dwukrotnie przez tego samego nauczyciela = 1,75, po wyliminowaniu różnic powstałych wskutek obniżenia lub podwyższenia poziomu wymagań.

Istnieje zasada, że aby podziałka w granicach swoich mieścić mogła 75% pomiarów jednorodnych, równać się musi iloczynowi błędu prawdopodobnego przez stałą $k = 2\frac{3}{4}$. W danym wypadku błąd średni⁷⁾ wynosi 1,75 co daje jako jednostkę skali ($1,75 \times 2,75 =$) 4,8 co można utożsamiać z 5 punktami.

Wobec tego skala ocen zawierać winna nie szereg 100 — 99 — 98 — 97... lecz szereg: 100 — 95 — 90 — 85...

Jeśli stopień dostateczny = 70—100, w takim razie w skali tej mieścić się może nie 30 stopni dostatecznych lecz 7; skala taka została wprowadzona do wielu szkół pod postacią symbolów, A, A-, B, B-, C, C-D : D-, = niedostateczny. Symbolom należy udzielić pierwszeństwa przed oceną słowną, która zawiera nadto odcień oceny moralnej.

^{o)} Metoda ta nie jest zupełnie ścisła. Irednia ocen mogła się obniżyć a wymagania mimo to, obniżyć się również, co widać z następującego szeregu: I ocena 62—74—77—82—86—91; II ocena: 70—72—75—80—85—90; średnia w obu wypadkach ta sama; w II-im szeregu poziom wymagań naogół wyższy. M. G.

⁷⁾ Tu znów autor podstawia błąd średni zamiast błędu prawdopodobnego. M. G.

Prawdopodobnie sprawiedliwszą byłaby skala oparta na średnim będzie ocen nauczycieli, wykładających tego samego przedmiotu w tej samej szkole. Średni błąd w tym wypadku po wyeliminowaniu współczynnika osobistego poziomu wymagań $= 4,3$ co daje $(4,3 \times 2,75)$ jako jednostkę skali 12 punktów. Dałoby to 3 stopnie dostateczne, i jeden niedostateczny⁸⁾.

Mniejsza podziałka pozwala wprowadzić rozróżnić delikatniejsze odcienie pracy ucznia; przemawiają jednak przeciwko niej następujące względy: 1-o. Złudzenie ściśłości. 2-o. niesprawiedliwość względem ucznia, w stosunku do którego wyznacza się jakąś różnicę, gdy jej właściwie nie ma, lub gdy nawet może być ona wprost odwrotną. 3-o Przykre położenie nauczyciela, który zdaje sobie sprawę z tej niesprawiedliwości: *Gdy wymierzamy zbyt małą podziałką, mierzymy to, czego wymierzyć nie jesteśmy w stanie.*

*Częstotliwość (rozsiianie) ocen w klasie.*⁹⁾ Stopnie udzielane dość licznym klasom uczniów o normalnym poziomie powinny stosować się do częstotliwości poszczególnych ocen w ogólnych zarysach do krzywej częstotliwości Gaussa¹⁰⁾. Doświadczenie przekonywa nas bowiem, że wszelkie własności fizyczne i psychiczne uczniów rozsiiane są zgodnie z przebiegiem tej krzywej. Stopnie udzielane licznym grupom uczniów, a wymierzające ich wydajność umysłową muszą również zbliżać się do krzywej Gaussa. Trzy czynniki wszakże zakłócają w tym wypadku jej przebieg prawidłowy: eliminowanie uczniów niezdolnych, podniesienie się poziomu wydajności uczniów przy dobrej metodzie nauczania i obniżanie poziomu wydajności wskutek niedostatecznej pracy uczniów. Ten ostatni czynnik równoważy do pewnego stopnia pierwszy. Najsilniej jednak wpływa na przebieg krzywej eliminowanie uczniów poniżej poziomu klasy, nie w takim wszakże stopniu, aby krzywa była zupełnie nieprawidłową; przedstawia tylko ona pewne odchylenia od normy. Rozdział stopni zgodnie z rachunkiem prawdopodobieństwa jest najbardziej sprawiedliwy; silne odchylenia zachodzą one tylko w wyjątkowych wypadkach, na które składają się łatwe do ujęcia przyczyny. Rys. 5 wskazuje krzywą otrzymaną z zestawienia 5.000 ocen danych słuchaczom uniwersytetu Wisconsin (krzywa punktowana). Krzywa ta, jak widzimy jest mocno zbliżona do teoretycznej¹¹⁾.

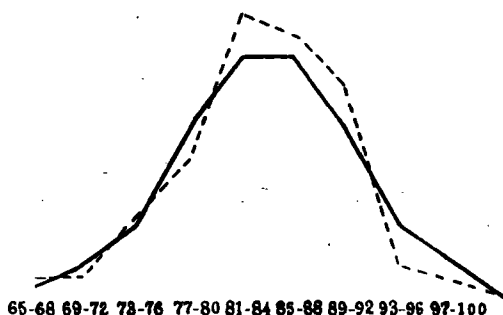
Aby zbliżyć stopnie do miernika obiektywnego, należy: wypośredkować skalę, jak wskazano w ustępie poprzednim; dalej, należy określić częstotliwość występowania poszczególnych stopni. W tym celu należy zebrać i zestawzić stopnie udzielane przez wszystkich nauczycieli danej szkoły, o ile możliwości zrobić wykresy, a następnie omówić wyniki na konferencji rady pedagogicznej. Przyczyni się to do wyrów-

⁸⁾ Jestto więc skala taka, jaka w praktyce stosowana jest w szkolnictwie polskim: 5, 4, 3 i niedostateczny — 2.

⁹⁾ Sprawę rozsiiania ocen w klasie, porusza P. Bovet. *Les notations scolaires*. [Artykuł w *Interm. des Educateurs*, maj 1914], oraz Max Meyer, *Ueber die Bestimmung der Schülerzensuren*, (Congr. de Psych. Geneve, 1909). M. G.

¹⁰⁾ W sprawie krzywej częstotliwości ob. str. 119—123. Claparède: *Psychol. Dziecka*, II wyd. tłum. polskiego. M. G.

¹¹⁾ Nie może zaś do niej być zbliżona całkowicie, gdyż dotyczy wyników prac młodzieży uniwersyteckiej, a zatem młodzieży, która podlegała silnej selekcji. M. G.



Rys. 5

kania rozbieżności w systemie udzielania stopni. Byłoby też pożądane, aby nauczyciele tych samych przedmiotów omówili ze sobą sposób oceniania pewnych rodzajów prac i metodę oceny błędów. Później przy uwzględnieniu pewnych osobistych mierników nauczycieli, należałoby ujednolicić podział stopni według r/ku prawdopodobieństwa, lub zgodnie z ogólną zasadą, przyjętą przez radę pedagogiczną.

Doświadczenie wykonane w jednej z klas szkoły średniej St. Zj. zawierającej zaledwie 24 uczniów, wykazało, że nawet przy tak małej liczbie uczniów, oceny po odpowiednim omówieniu zbliżyły się do krzywej prawdopodobieństwa. Na podstawie danych i opracowań zebranych w St. Zjedn. autor proponuje następującą skalę i rozszanie stopni.

- A — celująco — 7% uczniów
- B — dobrze — 24% "
- C — średnio — 38% "
- D — słabo — 24% uczniów
- E — niedostatecznie — 7% uczniów

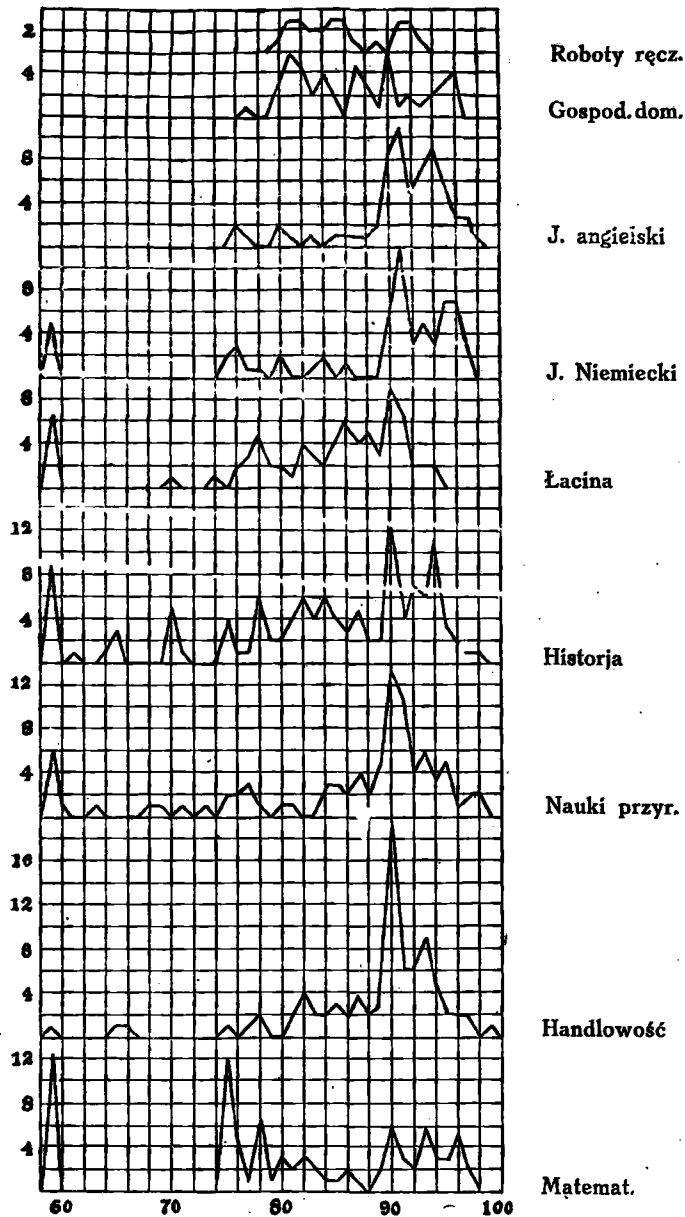
Badanie systemu ocen w szkole. Zagadnienie polega na określeniu, czy system przyjęty w danej szkole jest stosowany sprawiedliwie i jednolite przez wszystkich nauczycieli. Aby je rozwiązać należy określić:

- 1-o Jaka skala jest stosowana?
- 2-o Z jaką dokładnością stawiane są oceny?
- 3-o W jaki sposób odbywa się podział poszczególnych stopni w klasie?

Autor przytacza przykład takiego badania, przeprowadzonego w jednej ze szkół średnich St. Zjedn. liczącej powyżej 500 uczniów. Stosowana tam była skala 100 stopniowa; stopień dostateczny = 60; stopień zwalniający od egzaminów = 90. Jak widać, stosowana była skala o zbyt subtelnej podziałce.

Odnosnie do trzeciego z wyliczonych wyżej pytań, badano: 1-o o ile ujednoliciła jest praktyka stawiania (rozszania) stopni; 2-o jakie zachodzą różnice poziomów wymagań (zbytńia surowość lub poślizliwość); 3-o czy zasada zwalniania od egzaminów wykazuje wpływ na stawianie ocen?

Stopnie zostały zestawione i wyobrażone graficznie. Rys. 6 ukazuje wykres częstotliwości poszczególnych stopni odnośnie do różnych

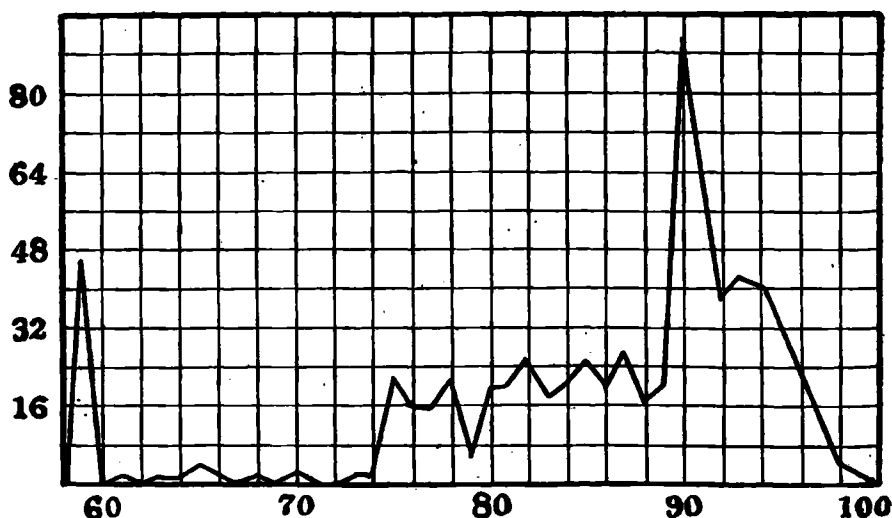


Rys. 6

przedmiotów; rys. 7 wykres częstotliwości stopni z różnych przedmiotów dla całej szkoły.

Z wykresów tych wynika, co następuje:

1-o Oceny szkoły w całości są zbyt wysokie. Nauczyciele są zbyt pobłażliwi. 39% uczniów otrzymało stopnie 90 i wyżej. Krzywa stopni



Ogół ocen wystawionych przez całe grono nauczycielskie szkoły (695 ocen)

Rys. 7

niepodobna jest nawet do normalnej krzywej częstotliwości. Jeśli przeliczyć skalę stosowaną na skalę 5 stopniową (cztery oceny dostateczne) wyniknie, że 49% uczniów ma stopnie celujące (zamiast 7%). 30% ma stopień D, (zamiast 24%).

2-o Zasada zwalniania uczniów od egzaminów (przy ocenie 90 i wzwyż) odbiła się ujemnie na ocenach prawie wszystkich nauczycieli. Wskazuje na to nagłe podnoszenie się krzywej dla wszystkich prawie przedmiotów w okolicy 90 (rys. 6—7).

3-o Najgorzej oceniali prace nauczyciele robót ręcznych, gospodarstwa domowego i języka ojczystego; najniższa ocena wynosi 78 gdy najniższy stopień dostateczny skali stosowanej w tej szkole = 60.

4-o Najwięcej stopni celujących (90 i wyżej) dali nauczyciele języka angielskiego, niemieckiego i handlowości. Nauczyciel angielskiego udzielił 80% celujących. Nauczyciel niemieckiego udzielił 70% celujących, nauczyciel handlowości — 63%.

5-o Nauczyciel matematyki dawał oceny zbyt surowe, co wynika z wielu niedostatecznych i licznych stopni średnich.

6-o Stopień dostateczny 60 jest zbyt niski, gdyż przedłuża nadmiernie szereg stopni dostatecznych i dobrych. Tylko 3 nauczycieli stosowało stopnie poniżej 70.

Z powyższych uwag wysnuć można następujące wskazania co do poprawek, które wnieść należy w systemie ocen tej szkoły:

1-o Zastosowanie skali 5 stopniowej.

2-o Zniesienie zasady zwalniania od egzaminów na podstawie stopni.

3-o Zbliżenie rozsiania ocen do normalnej krzywej częstotliwości.

Streściła M. Górską.

T. TROJANOWSKA.

Sprawozdanie z pracy rocznej w I-ym i II-gim oddz.

Szkoły ćwiczeń przy Państw. Semin. im. Orzeszkowej w Warszawie.

(Dokończenie).

W bieżącym roku szkolnym, z inicjatywy dyrektorki, p. Wandy Dzierzbickiej, zaczęliśmy pracę w I-ym i II-gim oddziale pod znakiem oparcia jej o realizację jakiegoś większego zamierzenia — np. zbudowania przez dzieci modelu wsi w I-ym oddziale, lub sklepu, — w II-im oddziale. Przy zrealizowaniu tych projektów pożądana byłaby współpraca innych oddziałów.

Tak się w naszej klasie warunki ułożyły, że podjęliśmy wykonanie pierwszego projektu.

Początkowo jednak praca nasza w II oddziale zogniskowała się dokoła zorganizowania nowego naszego szkolnego życia. Mamy przede wszystkim nową klasę. W związku z tą zmianą przenosimy z szafy I-go oddziału wszystkie nasze rzeczy. Okazało się bowiem przy końcu zeszłego roku szkolnego, że po zabraniu wymików indywidualnej pracy do domu, zostało jeszcze w szafie dużo rzeczy z naszego wspólnego dorobku, rzeczy bardzo miłych i potrzebnych. Zapakowaliśmy więc w ostatnich dniach czerwca to nasze gospodarstwo i odłożyliśmy do przeprowadzki do II-go oddziału.

1. Przenosimy z podziałem pracy i jej organizacją — stanowią początek naszych zajęć.

2. Po przeprowadzce segregujemy i porządkujemy nasze gospodarstwo w nowej szafie. Oddajemy się na chwilę miłym wspomnieniom, które rozbudził widok przedmiotów, wykonanych w ciągu ubiegłego roku. Oglądamy nowe przedmioty i obmyślamy do czego niektóre z nich mogą się przydać, np. kolorowe wycinanki do oznaczania pogody (praca mojego II-go oddziału z r. szk. 1923/24).

3. Zaprowadzamy nowy kalendarz z ruchomymi wycinankami do oznaczania pogody. Kompletujemy odziedziczone wycinanki. Zaprowadzamy listę obecności dla ułatwienia notowań w dzienniku.

4. Organizujemy podział pracy w związku z utrzymaniem porządku w klasie; każdy dzień przynosi nam nowe obowiązki.

5. Robimy zakupy przyborów szkolnych. Zajęcia te dostarczyły nam niewyczerpanego materiału do zajęć w pierwszych dniach szkolnych.

Stworzyły warunki do wypowiadania się ustnie i piśmiennie w związku z projektami, zajęciami i wrażeniami z każdego dnia pracy.

Wywołały potrzebę notowania planu pracy na najbliższe dni, notowania zajęć w klasie, pisanie ogłoszeń w sprawie dyżurów, podjętych przez dzieci.

Notowania — jakie zakupy należy porobić na najbliższe dni.

Dostarczyły również dużo materiału do liczenia: a) Liczyliśmy i kompletowaliśmy różne przedmioty w naszym gospodarstwie. b) Robiliśmy wyliczenia i pomiary w związku z przygotowaniem potrzebnych nam teczek, okładek i torebek.

Obliczaliśmy w różny sposób nasze wydatki indywidualne i ogólne. Jednocześnie mieliśmy tyle wrażeń z wakacji, z tego długiego okresu niewidzenia się, że wypowiedanie się słowem, pismem i rysunkiem okazało się konieczne i znalazło szerokie zastosowanie.

Drugi ośrodek naszych pierwszych zajęć — to nasz szkolny ogródek, nasze własne zagonki, nasze własne plony.

a) Obserwujemy, szkicujemy i zbieramy nasze plony z zagonków. Szkicujemy w dzienniczkach przyrodniczych kwiaty, owoce i warzywa. Ozdabiamy kwiatami klasę; dzieci zabierają po kilka kwiatków do domu.

b) Zbieramy nasiona nagietek, nasturcyj, słonecznika, fasoli.

c) Oglądamy także zbiory ogrodnika w ogrodzie szkolnym, porównujemy je z naszymi.

d) Zbiory w naszym ogrodzie i na naszych zagonkach wywołują zainteresowanie się zbiorami innych ludzi. Stąd wynika wędrowka na targ. Obserwacja owoców (jabłka, gruszki, śliwki).

e) Wspomnienia ze wsi. Zbiory na wsi. Projekt wycieczki na wieś.

Radość, jaką nam daje ogródek, nasz zagonek pobudza nas do mówienia, do pisania o tem, co zebraliśmy, co zrobimy z naszymi zbiorami. W rysunkach dowolnych widać nasze zagonki, pełne nagietek, słoneczników, fasoli, marchwi i — dzieci.

Powstaje projekt zbierania nasion i przechowania ich na przyszłe zasiewy. „Zbieramy nasiona. Zrobimy do nasion torebki. A na wiosnę zasiejemy nasiona na zagonkach. Może i innym oddziałom damy nasion” — piszą dzieci.

Praca rozwija się w następujący sposób:

1. Zbieramy nasiona z zagonków, z rozpatrywanych owoców; przynoszą też dzieci różne nasiona z domu.

2. Urządzamy suszarnię nasion na oknach w otwartych pudełkach.

3. Przygotowujemy torebki.

4. Rysujemy etykiety.

5. Ważymy nasiona. Zapoznajemy się z wagą i z odważnikami: kilo, deka, gram.

Pracujemy grupami. Posługujemy się często poleceniami piśmiennymi. Zapisujemy plany roboty, wyniki roboty w poszczególnych grupach, sporządzamy spisy nasion wysuszonych, zważonych. Dzielimy się wrażeniami z pracy ustnie i piśmiennie.

Jednocześnie wyzyskujemy jeszcze jeden czynnik w naszej pracy: nową książkę szkolną. (Pierwsza czytanka dla dzieci — M. Falskiego), traktujemy ją, jako miłą książkę do czytania, z której można czytać, co kto chce, i ile chce. Po pierwszym okresie nacieszenia się nową książką, obrazkami w niej, znanymi opowiadaniem, czytamy z niej w klasie najczęściej to, czego się kto w domu samorzutnie nauczył. Dzieci przeważnie pisały na kartkach tytuły przygotowanych czytanek i klasa wybierała opowiadania do przeczytania na lekcji. Dzieci często samorzutnie przygotowywały w domu czytanki w związku z naszymi zajęciami lub jakimiś wydarzeniami w klasie.

Od czasu do czasu przygotowywaliśmy zbiorowo całe cykle opowiadań np. „O szkole”, „O targu”, „Wizyta u Stasia” i t. p. Każde dziecko, względnie grupa dzieci, obowiązana była nauczyć się jednego urywka tak, żeby czytania miło było słuchać kolegom i mnie. Wyniki takiego

przygotowywania czytania były nadspodziewanie dobre nawet wśród dzieci, które mają słabą technikę czytania. (Wyniki te skwapliwie podnosimy wszyscy). Czytanki pobudzały nas do szukania w naszym życiu podobnych sytuacji, wypowiedzania się o nich, oceny tych wydarzeń i odwrotnie — wydarzenia naszego życia skłaniały do szukania odpowiednich czytanek.

Obok codziennych spraw zaczynamy organizować przedstawienie: „Miłe odwiedziny” — E. Szelburg, z Płomyczka. Przedstawienie to wymaga od nas ładnego czytania, ładnego pisania (rozpisanie ról), rysunku, zrobienia kostiumów, nauczania się wiersza na pamięć.

Dzieci zabierają się do przedstawienia z całą energią. Bardzo szybko nakreślają plan roboty i praca przez pewien czas rozwija się bardzo dobrze. Krótко sformułowały plan całej roboty: „Robimy przedstawienie. Dziś narysujemy kostjomy. Jutro przepiszemy wierszyki. We środę zrobimy próbę” (26.IX.27.).

Zgodnie z planem przepisały dzieci role dowolnie wybrane, nauczyły się ich na pamięć; narysowały projekty kostiumów (jabłko, gruszka, śliwka, makówka). Kilkoro dzieci przyniosło nawet kostjomy zrobione w domu — niezbyt jednak odpowiednie.

Odbyły się bardzo ciekawe próby, charakteryzujące wyraźnie naszą gromadkę.

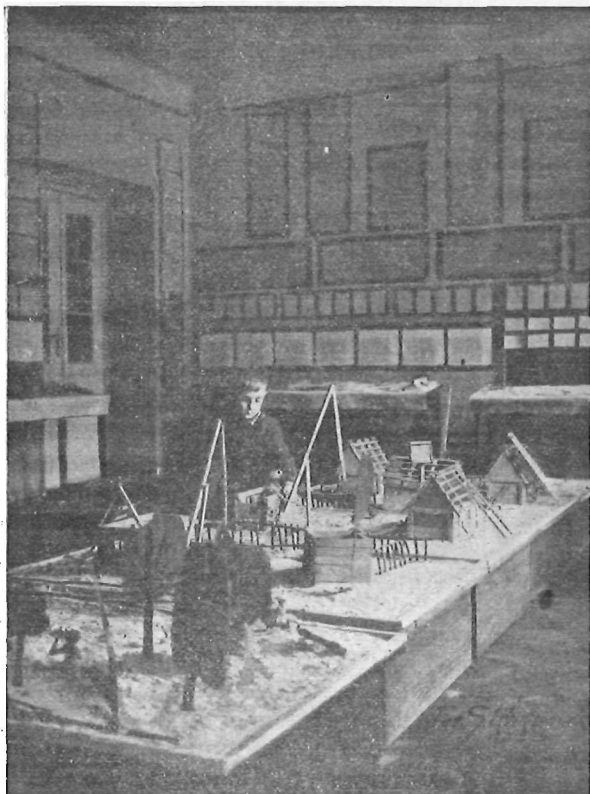
Dzieci samodzielnie wybrały odpowiedni materiał na kostjomy: kolorowe papiery i stare arkusze brystolu, które posklejały i miały oblepić kolorowym papierem.

Niestety, przedstawienia nie doprowadziliśmy do końca. Tak się coś w naszej pracy splątało, że zaczęliśmy przedstawienie odkładać. Przyszły nowe wrażenia: wycieczka na wieś, projekt budowy wsi, zabawki chęinkowe, przedstawienie zbiorowe całej szkoły na uroczystość choinki w szkole i — przedstawienie nasze nie doszło do skutku.

Zwrotnym momentem w naszej pracy jest wysunięcie przez dzieci projektu wycieczki na wieś. Projektują, co na wsi będą mogły teraz obejrzeć (październik), oczywiście w związku z naszym ogródkiem — będą oglądały zbiory na wsi. W związku ze wspomnieniami z wakacyj mówią dzieci o życiu na wsi, o zabudowaniach wiejskich, zamierzają je obejrzeć. (Tylko dwoje dzieci zna wieś z krótkich wycieczek, inne spędzają na wsi wakacje, niektóre i święta). Wycieczka odbyła się 13-go października; wybraliśmy się do Czerniakowa.

Następnego dnia kilkoro dzieci przyniosło do klasy chaty z papieru i tektury, stajnię, drewnianego konika, siano, bronę z drzewa i gwoździ. Zaczęło się ustawianie wsi, wyliczanie — co jeszcze powinno być we wsi i krytyka papierowych budynków. Okazało się, że niektóre dzieci zaczęły już robić w domu stajnię i stodołę z drzewa i że niejedyn — gdyby tylko miał drzewo i piłę — „zarazby dom albo i stodołę wybudował”. Kilkanaścioro dzieci decyduje, że można będzie postarać się o drzewo, piłę, młotek; nawet ktoś już ma starą siekierę, obcęgi i trochę drzewa. Jutro przyniosą napewno dużo rzeczy i weźmiemy się do budowania prawdziwej wsi. „Całą wieś wybudujemy”, „ze wszystkimi budynkami”, „i piwniczkę z cegły zrobimy — taką, jaka była w Czerniakowie”, „i chlew zrobimy — tak, jak ten gospodarz w Czerniakowie robił” — „i studnię z żórawiem”... „i pole i ogród”...

Zaczęły dzieci snuć projekty, znosić stare narzędzia — głównie



młotki, stare obcęgi, siekierę. Znosiły kawałki drzewa, gałęzie, siano słomę, kawałki szkła, skóry i t. p. Musieliśmy dla każdego zrobić miejsce w szafie na materiały do budowy ws. Rano oglądaliśmy, co kto przyniósł, namyślaliśmy się do czego to się może przydać — i zaczęliśmy żyć nowym projektem.

Projekt budowy wsi miał w naszej klasie 3 okresy. Okres I-szy (połowa października do 9 listopada) — to stopniowe krystalizowanie i precyzowanie projektu budowy. Szukanie odpowiedniego miejsca w klasie na naszą wieś, żeby mogły stać zagrody „i było pole, las, pastwisko...” Gromadzenie różnych materiałów i narzędzi do budowy. Debaty w domu i szkole, co nam może być potrzebne do budowy wsi. Szukanie ry-

sunków zagrod i opowiadań o wsi w książkach domowych i klasowych. Wprawa w posługiwanie się narzędziami; dzieci przyniosły poza starymi młotkami, siekierą i obcęgami — dwie stare piłki-laubzegi.

Okres II-gi (od 9 listopada do Świąt Bożego Narodzenia) — okres stopniowego realizowania budowy zagrody. Na podstawie rozpoczętej w domu przez Janka K., stodoły z drzewa ze „ślicznymi wrotami” i na podstawie przyniesionej przez niego książki (Budownictwo drzewne — Z. Glogera) — decydujemy się na rozpoczęcie budowy od stodoł. Ostatecznie dzielimy się na 6 grup, w każdej grupie 2 dziewczynki i 3-ch chłopców. Decydujemy, która grupa robi stodołę w węgły „na rybi ogon”, a która w węgły „w skup” (Trzy grupy robią stodoły jednego typu).

Radosny moment otrzymania nowych narzędzi, oglądanie i próba tych narzędzi, otrzymanie materiału do budowy (sosnowe beleczki i oliszowe deseczki), — podział narzędzi i materiału, pierwsze próby cięcia belek i desek — pochłaniają dzieci całkowicie.

Następuje gwałtowne przygotowywanie belek i desek na stodoły. Borykanie się z pierwszymi trudnościami obróbki materiału, z organizacją pracy, utrudnioną ze względu na małą liczbę narzędzi w stosunku do życzeń i potrzeb klasy. (Każda grupa ma piłkę, węgielnicę, metr składany, ołówek stolarski; na 2 grupy przypada młotek, hebeleki i 2 dłotka różnej szerokości; na 3 grupy — obcążki).

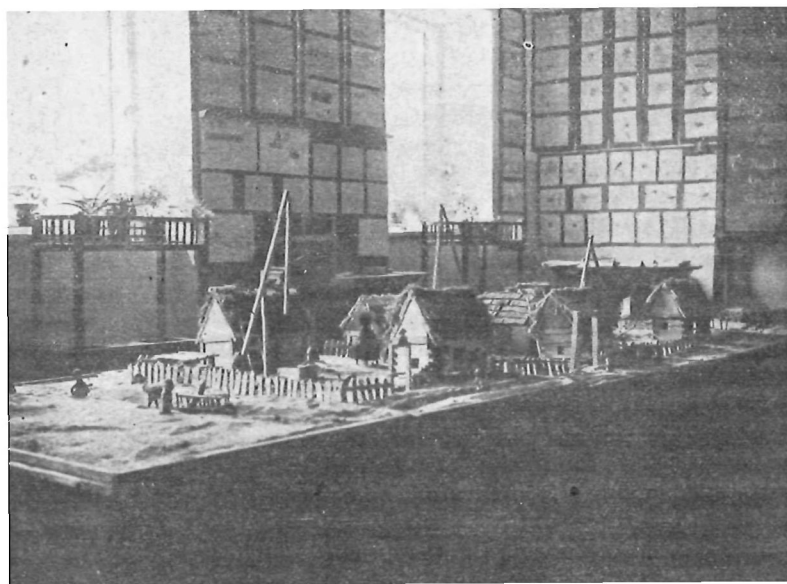
W okresie tym normujemy do pewnego stopnia naszą pracę dookoła wsi. Zaprowadzamy zeszyty do notowania roboty, do rysowania planów. W dalszym ciągu gromadzimy książki i rysunki, potrzebne do budowy wsi.

Okres III-ci — (styczeń — marzec) — to gwałtowne dążenie do jak najszybszego zrealizowania zamierzeń w ostatecznej formie, to jest do wykończenia wsi, złożonej narazie z trzech zagród.

W tym okresie dzieci przynoszą najrozmaitsze przedmioty potrzebne do gospodarstwa a zrobione w domu: przynoszą więc drabinki, grabie, widły, kosy, cepy, wozy drabiniaste i „w deski”, taczki, meble, miotły i wiele innych rzeczy. Prześcigają się w obmyślaniu, co jeszcze może być potrzebne w gospodarstwie, czego brak jeszcze w gospodarstwie danej grupy. W wykonaniu niektórych przedmiotów pomagają dzieciom rodzice i rodzeństwo. Dzieci odwiedzają się, razem przygotowują w domu pewne rzeczy, albo chociaż asystują przy ich wykonaniu.

W marcu już i praktyka uczennic seminarjum związana została z robotą około budowania wsi; praktykantki ulegają atmosferze jaka panuje teraz w klasie; zostają z dziećmi poza obowiązkowymi godzinami (praktyka trwała 4 godziny dziennie). Dzieci pracują i w czasie pauz i po lekcjach. Opanowała nas wszystkich gorączka.

A kiedy stanęła wreszcie nasza wieś na podstawach (podstawy od katedr) i padło na nią słońce, radości nie było końca. Nasze mizernactwo — Józia, która zawsze marzy o wsi i lesie, orzekła, że musi być w naszej wsi



las... I rzeka — dodały inne. I kapliczka. I szkoła — „najlepiej murowana — już mamy cegłę”, i „piwniczki w zagrodach być muszą” i „ogródki koło chat” i „pola, pastwisko pod lasem, szosa brukowana...”

Żałowałam, że nie ustawiliśmy wcześniej wsi na podstawach (dopiero w drugiej połowie marca), nie mogliśmy jednak tego zrobić, bo i tak nie było gdzie się obrócić, kiedy do klasy wnieśliśmy 2 warsztaty stolarskie i rozstawiliśmy podstawy do wsi, na których dzieci pracowały.

Zato teraz, kiedy już wieś stanęła na własnym gruncie, bardzo szybko zaczęła się zaludniać, zadrzewiać, żyć... Robią dzieci drzewa z ko-

lorowego papieru i tektury, ludzi—z gliny i gałganków, płoty—z gałęzi uezbieranych w ogrodzie. We wsi aż wre życie. Niektóre chaty jeszcze krokwi nie mają a już gospoia krząta się koło chaty, nawet i meble wstawia do izby. Koło chaty ptactwo rozmaite, wyleguje się piesek kudłaty koło swojej budy. Droga wędruje od chaty do chaty „Babulka-Proszulka” i dziadek kulawy, jeżdżą naładowane wozy drabiniaste.

Praca naszej klasy zogniskowana dokoła budowy wsi tworzy taki spłot zajęć, takie skomplikowane życie, które wciąż bieży, że trudno mi teraz wtłoczyć wszystkie zajęcia w krótki dzień szkolny. Nie pomijaliśmy jednak innych prac, których nam dostarczało nasze wspólne życie szkolne, życie domowe, czytanie książki, „Płomyczek”, zmiany pór roku i t. p. Mieliśmy dużo ciekawej pracy i wypełniające całkowicie dni szkolne w okresie przygotowań do choinki, do przedstawienia na uroczystość choinki, dużo pracy mamy przy kalendarzu, wykresach miesięcznych pogody itp.

Okresami jednak praca dokoła wsi wypełniała nam całkowicie zajęcia szkolne. Dzieliłiśmy się spostrzeżeniami, wiadomościami z przeczytanych opowiadań o wsi, informacjami zasięganymi u starszych i własnymi pomysłami. Uczyliśmy się czytać pewne urywki w domu i w szkole, żeby potem porządnie w grupach czytać przy wyzyskiwaniu czytanki do pracy.

Wynotowaliśmy potrzebne wiadomości z czytanek, przepisywaliśmy ciekawsze ustępy, informacje.

Pisania mieliśmy dużo. Pisaliśmy plany roboty zamierzonej dla pojedynczych grup. Zapisywaliśmy rozmaite dane przed zabraniem się do poszczególnych robót, np. jakiej długości i szerokości mamy ciąć deski, belki, krokwie i t. p. Robiliśmy spisy materiału na składzie, materiału zużytego, spisy narzędzi rolniczych w pojedynczych gospodarstwach i t. p. Pisaliśmy także sprawozdania z wykonanej pracy w grupach, często także opisywaliśmy bezpośrednie wrażenia z pracy. Dzieci kiedyś najchętniej wypowiadały się rysunkiem — teraz bardzo chętnie, swobodnie i często samorzutnie wypowiadają się piśmiennie. Oto kilka przykładów:

Janek B. „Kłopoty w szkole. Od jutra budujemy wieś. Do wsi potrzeba nam więcej desek, więcej gwoździ, więcej narzędzi, więcej młotków”.

Czesia. „Nasza kochana wieś. Nareszcie już wzięliśmy się do budowania wsi. Tylko jeszcze nam potrzeba więcej narzędzi. I już znosimy narzędzia. I jak naznosimy, to będziemy budować naszą wieś”.

Marjan D. „Moja robota. Uciąłem sam sześć desek i narysowałem, a później oddałem Czesiowi i heblowaliśmy”.

Janka. „Śliczna robota. Odmierzałem deseczki, heblowałem, a piłować mi Perzyk i Usicki nie dali”.

Perzyk. „Mnie kazali żebym ja piłował. Ja powiedziałem — bardzo dobrze. Jeszcze jak ja się cieszę, bardzo lubię rżnąć piłą”.

Władek W. „Nasza stodoła jest gotowa, ale jeszcze dachu niema i trochę jest krzywa. Trzeba teraz zrobić krokwie”.

Anka. „Proszę pani, ja jestem bardzo zadowolona z naszej roboty, tylko nie jestem zadowolona z Marjana D., bo on przy robocie nam przeszkadza. I to jeszcze majster, takiego majstra — to nikt nie chce. Nie potrzebuję się chwalić, ale napracowałam się”.

Zbyszek. „Wczoraj robiliśmy cegielki na godzinie czwartej i piątej. Z tych cegiełek będziemy budowali szkołę do naszej wsi. Wczoraj

na godzinie czwartej przed robieniem cegiełek musieliśmy wyrobić glinę. Dziś będziemy wypalać cegielki".

Staś. „Cegielnia. U nas w klasie była wczoraj cegielnia. Było u nas tak bardzo miło, robiliśmy cegielki na naszą szkołę. Obrachowałem — to jest 104 cegielki w naszej grupie".

Władek W. „Cegielnia. Najpierw wyrabialiśmy glinę, a potem robiliśmy cegielki, ale nie bez foremek. Pani, ale nie nasza, tylko panienka zrobiła foremki i nam pokazała jak się robi cegielki".

Janek B. „Nasza Wólka. Do naszej wioski jeszcze jest potrzeba więcej drzew — świerków, jodeł, brzozek, dębów. I jeszcze trzeba do domu dach i jeszcze trzeba szosę wybudować. To my wszystko zrobimy".

Zbyszek. „Nasza wioska". Ja bym chciał, żeby w naszej wsi płynęła rzeka, koło rzeki stały drzewa, a po drugiej stronie stał las. Ja bym chciał, żeby nasza wieś nazywała się Płyćwia".

Do rachunków i geometrii praca nasza dostarczała nam bardzo dużo materiału. Obliczaliśmy i mierzyliśmy wszystko, co wymagało obliczeń, obliczaliśmy także wszystko, co się dało liczyć. Prowadziliśmy kontrolę materiału na składzie do budowy, kontrolę materiału zużytego, potrzebnego dla jednej grupy i dla wszystkich i t. p. Ćwiczyliśmy się na specjalnych godzinach w szybkim i dobrym liczeniu dla dobra naszej pracy.

Przy rysunku w związku z wykonywaną robotą w drzewie uczymy się kreślić i rozpoznawać figury geometryczne, kreślić linje pionowe, poziome, prostopadłe i równoległe. Uczymy się przepoławiać odcinki, kwadraty i prostokąty, dzielić odcinki na części równe i nierówne.

Rysunkiem operujemy ciągle. Rysunkiem dowolnym — w związku z projektami budowy wsi, zagrody, poszczególnych budynków. Rysunkiem t. zw. technicznym — kiedy rysujemy w zeszytach części składowe budynków w naturalnej wielkości przed przeniesieniem na drzewo i cięciem. Są wśród nas tacy specjaliści, którzy posługują się ciągle rysunkiem i zawsze wolą wyjaśniać nam i projektować różne rzeczy na rysunkach. Robią to całkiem samorzutnie, z całą swobodą i z dobrym skutkiem. Specjalistów takich mamy coraz więcej.

W związku z pracą dokoła wsi — zapoznaliśmy się z życiem i pracą wsi w różnych porach roku. Zapoznaliśmy się także z pracą cieśli, garmcarza, strycharza, stolarza. Uczyliśmy się rozpoznawać drzewo, oceniać jego wartość budulcową. Nasza wieś zrobiona jest z deseczek olszowych i belek sosnowych. Zapoznaliśmy się z różnymi typami budownictwa wiejskiego.

Do wykończenia naszej wsi jeszcze daleko. — Zaczęliśmy poszywać dachy, niektóre budynki jeszcze wiązań dachu nie mają, na szkołę mamy dopiero trochę cegły, po Wielkanocy jednak praca potoczy się szybciej.

Doszlśmy już w naszej pracy do wielu cennych zdobyczy. Nauczyliśmy się dość porządnie pracować w grupach. Zarówno w poszczególnych grupach jak pomiędzy grupami wytworzyło się współzycie i solidna współpraca. „Rybie ogony" w deskach wycinały wszystkie grupy „bo to trudna i długa robota". Często jakaś grupa delegowała swych specjalistów od pewnych robót do innej grupy dla pomocy. I tak, Zbyszek robi doskonale żłobki w belkach, Zosia ślicznie robi strzechę, Zygmunt świetnie pomaga przy zestawianiu budynku, Władek W. jest doskonały do rady, „na wszyst-

„ko umie poradzić” — wędrowali więc czasem ci nasi specjaliści do drugich grup.

Dla dzieci zręcznych, starannych, pracowitych pole do pracy było bardzo rozległe. Znalazły się wśród nich dzieci, które wogóle w pracy szkolnej były słabe, natomiast przy budowie wsi swoją zręcznością i zapalem do pracy wzbudzają podziw, nabierają wartości w oczach kolegów i we własnych. Wszyscy skwapliwie podnosimy zasługi tych dzieci.

Duże pole do działania miały także dzieci z inicjatywą, zdolne do przewodniczenia.

Dziewczynki zdobywają sobie szczerze uznanie dla swojej pracy. Kiedyś chłopcy pisali o dziewczynkach: „Marcyś D. „U nas trzech służy Sabinka i Andzia”, albo Janek B. „U mnie służy Genia i Zosia. Zosia z Genią będą mi podawać siekierę i deski. A ja będą rąbał deski i będą zbijał deski”. Teraz ten sam chłopiec zwraca się do Anki z pytaniem co ma robić, na moje zdziwienie — odpowiada z przekonaniem: „ja też wiem, co robić, ale Andzia wie to jakoś lepiej teraz”.

Uznanie dla pracy dziewczynek dochodzi do tego stopnia, że niektórzy chłopcy gotowi są przyznać dziewczynkom godność majstrów. Ostatecznie — dwie dziewczynki zostają zaszczycone stanowiskami podmajstrzych.

Jeszcze jedna zdobycz — to rozmach jakiego dzieci nabrały w pracy. Rozmach ten, śmiałość, rzutkość, przejawia się we wszystkich zajęciach szkolnych.

Do Wielkanocy materiał programowy wypełniliśmy normalnie.

Poziom klasy dobry, wszystkie dzieci przechodzą do oddziału III-go.

DR. JANINA ANTONIEWICZ.

Ogrody szkolne.

III.

PRACE PRZYGOTOWAWCZE.

Urządzenie ogrodu najczęściej przypada na początek roku szkolnego, na jesień. Jest to rzeczywiście pora najlepsza, bo pozwala przygotować przez zimę to wszystko, na co później, na wiosnę, nauczyciel miałby zamało czasu: a więc zdecydowanie typu ogrodu, rozplanowanie, przygotowanie nasion, narzędzi itp. Nad założeniem ogrodu trzeba się dobrze zastanowić, aby wybrać typ ogrodu odpowiedni do potrzeb i warunków lokalnych, obliczyć środki pieniężne, ilość czasu jaką ogrodu poświęcić można, aby nie rozpocząć od razu zbyt wiele prac. Jeżeli ogród należy do szkoły, to z prawem własności niema kłopotów, jeżeli jednak ogród jest czy to dzierżawiony, czy przekazany do użytkowania naprzykład przez gminę lub magistrat, wtedy nauczyciel musi postarać się o dzierżawę czy przydział na czas dłuższy, najmniej na lat 15 — 20, aby uniknąć zbyt kosztownych wkładów na terenie, który się użytkuje krótko (np. zakładanie basenów dla roślin wodnych). *Położenie ogrodu* odgrywa też wielką rolę. Najlepiej jest, jeżeli ogród leży tuż przy szkole. Takie położenie ogrodu umożliwia korzystanie z niego podczas przerw, ułatwia opiekę nad nim. Położenie ogrodów szkolnych, znajdujących się

po drugiej stronie drogi czy ulicy, utrudnia dozór nauczycielowi, a na arterjach ruchliwych uniemożliwia korzystanie z ogrodu podczas pauz. Ogrody położone daleko od szkoły, co często dzieje się w dużych miastach — powinny mieć doprowadzone linie tramwajowe. O ile ogród szkolny przytyka do podwórza lub boisk gimnastycznych, powinien być zabezpieczony z tej strony wysokim ogrodzeniem (siatką), aby nie stawał się podczas przerw „koszem na śmiecie”, lub żeby piłki, przeskakując, nie niszczyły roślin. Otoczenie ogrodu jest ważne, bo duże zacienienie czyni go często niemożliwym do użycia. Duże zacienienie wywołać mogą budynki, duże i gęsto rosnące drzewa. Równie ważny dla ogrodu szkolnego jest łatwy dostęp do wody, tak, jak nie bez znaczenia jest bliskość szosy czy ulicy niestaranie sprzątanej, wskutek czego i rośliny całe popielate od kurzu, chorują i praca dla dzieci wśród tumanów kurzu nie jest wskazana. Cokolwiek zaradzić mogą na to wysoko prowadzone żywopłoty. Wielkość ogrodu zależy od warunków, tylko typ ogrodu stosować do wielkości musi nauczyciel. Mając bowiem np. 60 m², nie założy na niem zbiorowiska takiego, jak las, a nawet łąka, natomiast np. alpinetum jeszcze zupełnie dobrze udać się może. Ziemia w ogrodzie szkolnym nie może być nieużytkiem i rzadko się zdarza, aby ziemia, należąca do szkoły nim była. Natomiast grunty przekazywane przez gminy, czy magistraty, czy osoby prywatne, są, niestety, często takimi darami, tymczasem właśnie ze względów pedagogicznych dziecko, pracując w ogrodzie, powinno mieć widoczne rezultaty swej pracy, co na nieużytkach jest niemożliwe do osiągnięcia. Ziemię trzeba nawozić i nawozimy ją obornikiem, albo zmiotkami z ulicy, darmo dawanymi przez zarządy zakładów czyszczenia miast, kompostem, który nauczyciel z czasem sam sobie przygotowuje. Pod zimę lub bardzo wczesną wiosną stosujemy kłoałę, o ile ta jest do dyspozycji. Używamy też nawozów sztucznych. Azotniaku, ze względu na gryzące jego własności, szkodliwe dla zdrowia, w ogrodzie szkolnym, gdzie pracują dzieci, stosować nie możemy. Najlepszy jest kompost. Roślin, mających specjalne wymagania co do gleby, np. wymagające ziemi wrzosowej, o ile tego rodzaju ziemi dostarczyć im nie można, lepiej nie hodować. Ogrodzenie jest dla ogrodu szkolnego rzeczą pierwszorzędną, chroni ono bowiem ogród przed nieproszonymi gośćmi. Można zastosować sztachety, siatkę, płot, czy mur, lub żywopłot z bzu, ligustru, grabu, świerków, śnieguliczki, akacji, zależnie od gleby. Nawet tam, gdzie jest inne ogrodzenie, żywopłot powinien w ogrodzie szkolnym być prowadzony, ze względu na osiedlanie się ptactwa śpiewającego, chroniącego ogród od szkodników i dającego możliwość obserwacji oraz wykorzystania tychże dla celów lekcyjnych. Jeżeli drób przechodzi przez ogrodzenie, to dajemy od dołu siatkę na 1/2 m. wysokości od ziemi. Ogrodzenia z płotu lub murów można doskonale wyzyskać dla roślin rozpinanych, jak sznury, palmy itp. Płoty, o ile nie prowadzi się żywopłotu, dobrze jest obsadzić pnączami, jak fasola, wino dzikie itd. Jeżeli ogrodu szkolnego nie zakłada sam nauczyciel z uczniami, a ogrodnik, jak się to często zdarza w dużym mieście, należy pilnie baczyć, aby rozplanowanie i obsadzenie nadawało się dla celów szkolnych. Czasem najpiękniej założony przez ogrodnika ogród, ma za wąskie dla celów szkolnych ścieżki, nadto może wymagać dużej znajomości sztuki ogrodniczej w prowadzeniu. Czy ogród szkolny zakłada nauczyciel, czy ogrodnik, powinien być zrobiony plan i notatki,

dotyczące powstawania ogrodu. Wygląd ogrodu szkolnego, jego musi być zależny od wielkości, warunków miejscowych i potrzeb szkolnych. Jeżeli ogród jest tylko środkiem nauczającym, np. ogród systematyczny, biologiczny, zbiorowiskowy, sad, warzywnik, czy ozdobny, albo też składnica, to jest on wprawdzie jednostronny, ale dla nauki może i powinien być doskonale wykorzystany. Dotyczy to zwłaszcza sadu i warzywnika, który najczęściej staje się, niestety, ogrodem wyłącznie produkcyjnym, na którym nie przeprowadza się obserwacji biologicznych. Oprócz takich ogrodów są też organizowane ogrody pracy dziecka, gdzie zajęcia wykonywane są przez dzieci nie dla celów produkcji warzyw, czy kwiatów, ale ze względu na znaczenie ciągłego kontaktu dziecka z przyrodą. Ogrody te organizowano dawniej, jako zagonki — których celem była produkcja, nie spełniały one całkowicie zadania. Ogrody łączące w sobie korzyści ogrodów specjalnych i zagonków, tak zwane ogrody uczniowskie, wymagają już nieco większej przestrzeni — zależnie od ilości pracujących uczniów i ogrodniczego przeszkolenia nauczyciela. Jeżeli w ogrodzie takim pracują dzieci kilku szkół, jak to ma miejsce w dużych miastach, konieczne są już i zabudowania w postaci klas letnich, szopy na narzędzia. Ogród szkolny może służyć nie tylko nauczycielowi przyrody, ale także nauczycielowi rysunków i geografowi, jeżeli ustawimy w nim jeszcze skrzynię z piaskiem i zegar słoneczny. Ważną sprawą w ogrodzie szkolnym są ścieżki, które tutaj inaczej trzeba przeprowadzić, aniżeli w każdym innym ogrodzie, muszą być one najmniej 80 cm. — 2 mtr. szerokie, a główne wyłożone kamieniem, żwirem, szlaką, aby uniknąć błocenia się podczas wędrowki do ogrodu. O ile ogród jest wielkości 1000 — 3000 mtr. można już w nim zorganizować pracę uczniów, oraz postawić klasę letnią, w której nauka odbywać się może nawet w dzień niezbyt pogodny, oraz szopę na narzędzia. Klasa letnia ma postać altany, o dachu spadzistym w jedną lub dwie strony, drewniana, wysokości $3\frac{1}{2}$ m., wielkość 6×7 m. lub 5×7 m. Musi mieć stoły, tablicę, ławki lub stolki, szafkę. Jeżeli budujemy tak, że dach spada z jednej strony, to kąt nachylenia dachu powinien być najwyżej 30° . Na balustradzie bocznej, wysokości 1 — 1.20 m. stawiamy skrzynki z kwiatami, ścianę pełną, t. j. całą, zwykle tylko obsadzamy pnączami. Klasy letnie mogą też mieć okna lub zastony dla ochrony od wiatru.

Zarząd Sekcji Pedagogicznej przy Zarządzie Głównym Zw. Pols. Naucz. Szkół Powszechnych

DO ZARZĄDÓW KOMISYJ I ODDZIAŁÓW POWIATOWYCH.

OKÓLNIK Nr. 1.

Ogniska powiatowe i Oddziały powiatowe, wysyłające na Zjazd delegatów winny podczas wyboru tych delegatów kierować się myślą o powstawaniu i rozbudowie sieci Sekcyj Pedagogicznych na terenie całej naszej organizacji; z tego względu winny w gronie delegatów znajdować się osoby, specjalnie interesujące się sprawami organizacyjno - pedagogicznymi.

Załączamy do okólnika projekt tymczasowego programu prac, by dać możność Zarządom Ognisk powiatowych i Oddziałów przedyskutować je na zebraniach przedzjazdowych, celem omówienia tych spraw na Komisji pedagogicznej Zjazdu Delegatów.

Zwracamy uwagę, że wszędzie przy Ogniskach pow., gdzie będą zakładane, lub gdzie istnieją Sekcje Pedag. należy w myśl postanowienia Sekcji Pedagogicznej przy Zarządzie Głównym organizować zamiast dwóch: t. j. Sekcji Pedagogicznej i Kształcenia Nauczycieli ze względu na zbliżone zadania, jedną pod nazwą Sekcji Pedagogicznej i Kształcenia Nauczycieli Oddziału Powiatowego (Ogniska Powiatowego) Związku P. N. S. P.

Sekretarka:

(—) Janina Liesel.

Za Zarząd: Przewodnicząca:

(—) Zofia Janiszewska.

PROJEKT PROGRAMU PRAC.

1. Pierwszą czynnością Sekcji Ped. jest wyłonić i skupić na danym terenie tych ludzi, którzy mogą podejmować pewne działy pracy org. pedagog. i zorientować się jakie są najpilniejsze potrzeby członków kół pedagogicznych.

2. Zebranie danych o potrzebach pedagogicznych i materialnych szkół, których zaspokojenie warunkuje realizację wychowawczych zamierzeń.

3. Rozważenie środków, prowadzących do realizacji postulatów, objętych regulaminem Sekcji Pedagogicznej.

4. Przeprowadzenie energicznej i planowej akcji, zmierzającej do usunięcia w szkołach braków, uniemożliwiających unormowanie życia szkolnego pod względem wychowawczym.

5. Stała obserwacja aktualnego ruchu pedagogicznego; a) organizowanie wycieczek do ognisk tego ruchu (szkoły doświadczalne, muzea pedagogiczne, szkolne), b) zebrania dyskusyjne z referatami specjalistów w dziedzinie pedagogicznej.

6. Inicjatywa w tworzeniu na terenie powiatu wzorowych klas, szkół; doświadczalnych ognisk i bibliotek pedagog., względnie rozwijanie istniejących.

7. Rozpatrywanie i opinjowanie o narzuconych przez życie szkolne zagadnieniach wychowawczych na podstawie referatów, dyskusyj przeprowadzonych na zebraniach lub na łamach prasy zawodowej.

8. Zdobywanie funduszków na realizację przemysłanych i uzgodnionych zamierzeń sekcji u władz rządowych, komunalnych, związkowych lub też przez zorganizowanie akcji wśród rodziców dzieci szkolnych lub zainteresowanego społeczeństwa.

Na bieżący rok szkolny 1928/9 uważamy za konieczne wykonanie prac następujących oraz przysyłanie sprawozdań, ewentualnie materiału do Sekcji Pedagogicznej przy Zarządzie Gł. w maju 1929 roku.

1. Zorganizowanie biblioteki i czytelnicy pedagog., względnie rozwinięcie już istniejących.

2. Propaganda za opracowywaniem wśród ogółu miejscowego nauczycielstwa w sprawie ankiet ogłoszonych w „Pracy Szkolnej”. Zbieranie ich na swym terenie i przysyłanie do Red. „Pracy Szkolnej”.

3. Wypełnienie arkusza obserwacyjnego p. Librachowej (patrz zeszyt czerwcowy „Pracy Szkolnej”) i posunięcie sprawy badań nad dziećmi.

4. Wycieczki do szkół twórczych w najbliższej okolicy ewent. dalsze.

5. Zajęcie się metod. naucz. w oddz. I, czy to przez zebrania sprawozd.-dysk., wizytacje, lekturę (zapoznać się np. z metodą Decroly („Metoda Decroly” Amelie Hamaide) przeczytać sprawozdanie z oddz. I i II szkoły ćwiczeń przy P. Sem. Naucz. im. Orzeszkowej w Warszawie, we wrześniowym Nr. „Pracy Szkolnej”.

6. Organizowanie wystawy szkolnej (zbiorowej dla każdego Ogniska) z okazji 10-lecia szkolnictwa polskiego.

7. Na zebraniu Sekcji czy całych Ognisk wysunąć można jako bardzo aktualny temat, „System daltoński jako metoda pracy w szkole”. Materiał: a) świeżo wydana praca, Parkhurst: „Wykształcenie według systemu daltońskiego”, Henryk Rowid: „System Daltoński w szkole powszechnej”. Ruch Pedagogiczny. Rok 1927, lub odbitka tychże artykułów oddzielnie wydana.

c) Sprawozdanie z rocznej pracy systemem daltońskim Dr. Młodowska w Państwowym Żeńsk. Seminarjum Naucz. w Chełmie-Lubelskim.

d) Streszczenie referatów uczestników wycieczki angielskich pedagogów, zwolenników systemu daltońskiego w czasopiśmie „Wychowanie nowoczesne” Nr. 7 — 10 z bież. roku, do nabycia w Polskiej Składnicy Pomocy szkolnych, Nowy Świat 33, Warszawa, cena tego zeszytu 2 zł. Administracja czasopisma: Nowogrodzka 21 m. 3.

UWAGA. Regulamin Sekcyj Pedag. prowincjonalnych z powodu braku miejsca w „Pracy Szkolnej” — podajemy w bieżącym numerze „Głosu Nauczycielskiego”.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Kol. M. Januszowa, Prosimy o nadesłanie adresu dla przesłania honorarium.

Kol. Bandura, Artykuł otrzymaliśmy. Dziękujemy.

TREŚĆ Nr. 8. 1. W dziesiątą Rocznicę Niepodległości, Ch. 2. Uczcijmy rocznicę Niepodległości — pracą dzieci, O. C. 3. M. Kaczyńska, Badania psychologiczne w szk. powsz. w Warszawie. 4. W sprawie ocen szkolnych, I. E. Forelle, II. Pomiary wyników nauki, M. Górską. 5. T. Trojanowska, Sprawozdanie z pracy rocznej w oddz. I i II (dokończenie). 6. Dr. Janina Antoniewicz, Ogrody szkolne, III. 7. Odezwa Zarządu Sekc. Pedagogicznej.

Redaktor: Dr. MARJA LIBRACHOWA.

Wydawca: w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych
i redaktor odpowiedzialny ZOFJA ROGUSKA.

Odbito w drukarni „Robotnik”, Warecka 7.