

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

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

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

Podstawy socjologiczne szkoły twórczej.

Syntezą wszystkich dążeń reformatorskich i postulatów w dziedzinie wychowania społecznego jest idea szkoły twórczej, która przyoblała się w kształty coraz bardziej konkretne i której stopniowe urzeczywistnienie dokonuje się dziś we wszystkich niemal krajach. Idea szkoły twórczej narodziła się pod wpływem rozwijających się stosunków społecznych w nowej epoce kulturalnej. Szkoła twórcza jest wytworem działających obecnie sił społecznych, przystosowuje się do nowych warunków życiowych; jest więc koniecznością doby dzisiejszej, bo wynika z samego życia. Chcąc zrozumieć ideę szkoły twórczej, poznać jej formy i wnikać w treść i ducha nowej szkoły, musimy sobie uświadomić działanie czynników społecznych i ich wpływ na wychowanie.

Podstawą teorii pedagogicznej i działalności wychowawczej jest obok filozofii i psychologii przede wszystkim socjologia, t. j. nauka o człowieku w społeczeństwie¹⁾, według Comte'a teoria statyki i dynamiki społecznej. Jednostka ludzka żyje i żyć musi w społeczeństwie, jako w swym środowisku naturalnym, w którym się rodzi i rozwija, a życie człowieka poza społeczeństwem może być tylko pomyślane abstrakcyjnie i jest w rzeczywistości niemożliwością. Socjologia bada między innymi wpływ życia społecznego na życie fizyczne, umysłowe i moralne jednostki ludzkiej, wykazując zależność jej od warunków przyrodniczych, od środowiska, od zwyczajów panujących, od wierzeń i wytworzonych w ciągu długich okresów dziejowych form współżycia. Życie uczuciowe jednostki pozostaje pod silnym wpływem środowiska, w którym dana jednostka się rozwija. Środowisko społeczne jest zatem doniosłym czynnikiem wychowawczym i stąd też wychowawca winien poznać ów czynnik, wnikać w jego treść i ducha.

¹⁾ G. Davy, *Éléments de Sociologie, appliquée à la morale et à l'éducation.* Paris 1924.

Wielu pedagogów i filozofów społecznych, jak *Durkheim*, *Dewey*, *Barth*, *Natorp*, *Znanięcki*, *Kawerau* i inni, określa wychowanie jako jedną z najważniejszych funkcji społecznych. *Durkheim*, znakomity socjolog i pedagog francuski, ujmując wychowanie, jako sprawę wybitnie społeczną, a to zarówno ze względu na jego pochodzenie, jak i na jego funkcje. Stąd też pedagogia zależy od socjologii więcej, aniżeli wszystkie inne umiejętności.¹⁾ Wychowanie — mówi *Durkheim* — jest czynnością sprawowaną przez generację starsze, wywierającą wpływ na pokolenie jeszcze niedojrzałe do życia społecznego. Zadaniem jego jest obudzić i rozwinąć w dziecku pewną ilość właściwości fizycznych, intelektualnych i moralnych, jakich wymagać będzie od niego społeczność polityczna jako całość i środowisko zawodowe, w którym mu żyć i działać przypadnie.

Z podanej tu definicji wynika, że wychowanie polega na metodycznym uspołecznianiu młodego pokolenia. W każdej bowiem jednostce ludzkiej istnieją według *Durkheima* niejako dwie istoty. Jedna jest faktem wszystkich właściwości intelektualnych, dotyczących wyłącznie życia osobistego jednostki; stanowią one to, co by nazwać można bytem indywidualnym. Drugą zaś stanowi system pojęć, uczuć i przyzwyczajzeń, wytworzonych wskutek oddziaływania grupy na jednostkę; są to wierzenia religijne, przekonania, praktyki moralne, tradycje narodowe i zawodowe, sądy zbiorowe wszelkiego rodzaju. Ogół ich stanowi istotę społeczną. Otóż kształcenie i tworzenie tej istoty społecznej w dziecku jest celem wychowania.

Jednakże wiadomo, że treść istoty społecznej, t. j. system pojęć, uczuć i przyzwyczajzeń, w różnych epokach dziejowych jest różny, ulega ciągłym zmianom i ewolucji. Rozwój stosunków społecznych wpływał zarówno na formy wychowania, jak i na ostateczny cel wychowania. W epoce historycznej, uznając podział na ludzi wolnych i niewolników, wychowanie dzieci musiało być zasadniczo różne, zależnie od pochodzenia i ich „istota społeczna“ zawierała pod wielu względami treść odmienną. Właściwie wychowanie refleksyjne, ujęte w pewien system zasad, środków i celów, dotyczyło wyłącznie dzieci obywateli wolnych, dzieci zaś niewolników wychowywały się samorzutnie i przygodnie. Ustrój kastowy, jak np. w starożytnym Egipcie, w Indjach, lub feudalny w średniowiecznych państwach Europy, musiał w konsekwencji wytworzyć wychowanie kastowe i stanowe, gdzie tylko pochodzenie decydowało o jakości edukacji. W państwach rządzonych absolutnie cel wychowania nie mógł być inny, jak tylko urobienie wiernych i ślepo posłusznych poddanych. Dopiero w ustroju demokratycznym i republikańskim możliwe jest wychowanie obywatela wolnego i świadomego swych celów, tworzącego wartości społeczne i kulturalne. W takim ustroju społecznym wyłania się też konieczność wychowania refleksyj-

¹⁾ *Emile Durkheim*. *Éducation et Sociologie*. Paris 1922. Bibliothèque de philosophie contemporaine.

nego dzieci wszystkich obywateli bez względu na stan i pochodzenie; ustrój taki zapewnia wszystkim dzieciom możliwość kształcenia się w dowolnie obranym kierunku zależnie od uzdolnienia i zainteresowania.

Tak więc w ciągu dziejów zmieniała się treść realna „istoty społecznej“, zmieniał się ideał obywatela i człowieka pod wpływem cywilizacji i panujących stosunków społecznych. Szkoła twórcza, rozwijająca się w dobie obecnej, wychować musi dziecko na człowieka zgodnie z duchem spóczesnej epoki kulturalnej, spóczesnej cywilizacji. Wychować dziecko na obywatela i człowieka — to znaczy uzgodnić je z typem spóczesnego człowieka cywilizowanego, t. zn. uzdolnić je do uczestniczenia w skarbach wiedzy i sztuki, nagromadzonych i przekazanych przez społeczeństwo, a zarazem wzbudzić w niem energje, któreby mu umożliwiły wzbogacanie i pomnażanie dorobku kulturalnego, wytwarzanie nowych wartości bądź to materialnych, bądź też duchowych.

Ustrój społeczny, zapewniający każdej jednostce równoprawienie obywatelskie, wywiera przemożny wpływ na ducha szkoły i wychowania. Duch kastowości czy stanowkości zanika dziś; a na to miejsce tworzy się harmonijna zbiorowość, złożona z jednostek wolnych, oddanych pracy produktywnej i owianych duchem solidarności i kooperacji. Zbiorowość tę — społeczeństwo szkolne — stanowią uczniowie, nauczyciele i rodzice.

Szkoła spóczesna stwarza sobie pewne swoiste formy i środki, zgodne z duchem obecnej epoki, a przedewszystkiem takie urządzenia, które przyczyniają się do uspołecznienia dziecka. Formą taką jest między innymi samorząd uczniowski czyli gmina szkolna, która rozwinąć się może tylko w społeczeństwach demokratycznych. Wiadomo np., że przed wojną światową instytucja samorządów i gmin szkolnych rozwijać się mogła swobodnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, w Szwajcarii, Anglii i w innych państwach demokratycznych, natomiast w Niemczech, w szczególności w Prusach gminy szkolne nie mogły wydać należytych rezultatów i ulegały wypaczeniu. Jednym z najbardziej istotnych warunków rozwoju szkoły twórczej, w której dzieci wychowują się w atmosferze swobody i wolności rozumnej i karnej, w której przygotowują się do czynnego życia obywatelskiego i spóczesnego, jest demokratyczny i republikański ustrój społeczeństwa.

Na wychowanie wywierają też niezmierny wpływ formy gospodarki społecznej, panujące w danej epoce. Wychowanie dzieci warstw ludowych odbywało się dawniej przeważnie w środowisku rodzinnem, w domu. Było to wychowanie samorzutne, nie oparte na pedagogji refleksyjnej, a więc bezplanowe, ale mimo to zapewniało dorastającemu pokoleniu poznanie potrzebnych w życiu wyobrażeń moralnych i religijnych, zwyczajów i praw, normujących życie społeczne¹⁾. Dziecko poznawało w domu typowe

¹⁾ *Florjan Znaniński*: „Szkice z socjologii wychowania“. „Ruch Pedagogiczny“ 1924.

formy pracy wytwórczej, wyrabiało sobie życiową sprawność i zdobywało potrzebne zręczności. Przy pierwotnych, mało skomplikowanych formach wytwórczości dziecko w miarę sił brało żywy udział w wytwarzaniu i sporządzaniu środków żywności, w przetwarzaniu surowców na odzież, w budowaniu domu, w sporządzaniu sprzętów i narzędzi, w przędzeniu, tkaniu i t. p. Dziecko pomagało matce w gospodarstwie domowym, ojcu na roli, w ogrodzie, w warsztacie. Wykonując te prace, dziecko nie tylko bezpośrednio i czynnie poznawało ówczesną formę gospodarki i przygotowywało się do życia społecznego, ale równocześnie wychowywało się samorzutnie. W pracach ręcznych bowiem tkwią niewyczerpane siły i wartości wychowawcze. Dziecko rozwijało się dzięki tym zajęciom fizycznie, kształciły się jego zmysły, wyrabiała zdolność obserwacji, sprawność i zręczność, budziły się w niem pożyteczne nawyki, jak przyzwyczajenie do sumienności, dokładności i porządku.

Pod wpływem dokonanych wielkich wynalazków, niezwykłego rozwoju techniki, zużytkowania sił przyrody następuje w ciągu 19-go stulecia głęboka zmiana w sposobach wytwórczości, w gospodarce społecznej. W miejsce przyniesiu domowego i pierwotnej formy produkcji rozwija się wielki przemysł i skomplikowana forma wytwórczości. Powstają wielkie ośrodki fabryczne i handlowe, wszechświatowe rynki zbytu, powiększa się sieć komunikacyjną, łącząca najdalsze ogniska wytwórczości i handlu, powstają miasta-olbrzymy, skupiające miliony produkującej ludności. Nowe formy gospodarki powodują głębokie zmiany w życiu społeczeństwa, w życiu rodziny, a temsamem i w wychowywaniu dorastającego pokolenia.

Rodzina ulega coraz większemu rozluźnieniu, dom przestaje być ogniskiem, skupiającem stałe członków rodziny, przestaje być środowiskiem, w którym się dzieci wychowują. Rodzice spędzają cały dzień poza domem, pracują na różnych polach wytwórczości, a dzieci powierzają szkole i innym instytucjom wychowawczym (żłobki, ochrony, ogniska wychowania pozaszkolnego, kluby różnego rodzaju, stowarzyszenia robotników młodocianych, uniwersytety włościańskie i robotnicze).

I oto nasuwa się zagadnienie, czy szkoła tradycyjna, przekazana przez wieki ubiegłe, a nawet szkoła XIX wieku może przygotować do życia społecznego w zmienionych warunkach? Czy dziecko w takiej szkole może poznać główne formy życia społecznego, sposoby wytwórczości, jak np. dziecko, wychowujące się dawniej w środowisku rodzinnem, poznawało ówczesne formy wytwórczości? Czy w szkole tradycyjnej mogła się rozwijać sprawność i tężyzna fizyczna, czy mogły się obudzić energie psychiczne i zdolności do działania? Oczywiście, że szkoła dawna z panującym w niej werbalizmem i intelektualizmem, stojąca zdala od życia społecznego i głucha na nurtujące w niem prądy, tego zadania spełnić nie mogła. W miejsce szkoły nauczania, w której dzieci pobierały lekcje, w której nauczyciel „daje” przy-

rodę, fizykę, historję, matematykę i t. d. wyłania się dziś szkoła twórcza, w której na pierwszy plan wysuwa się dziecko czynne, produktywne, zdobywające wiedzę i zręczności samodzielnie. Szkoła nowa staje się naturalną formą życia społecznego, w której dzieci nie przygotowują się do życia, ale żyją życiem bardzo intensywnym w naturalnej jednostce społecznej, jaką powinna być każda klasa, względnie każda szkoła.

Tak więc w miejsce wychowania rodzinnego w ognisku domowym powstaje dziś nowa forma wychowania w ognisku szkoły, którą pedagog niemiecki *Kawerau* nazywa „wychowaniem społecznym“ (pedagogischem).¹⁾ „Szkoła jest pierwszym krokiem na olbrzymiej drodze rozwoju, na której wychowanie rodzinne (die familiale Erziehung) zostaje w coraz większej mierze wyparte przez wychowanie pedagogiczne albo społeczne. (Die pädagogische oder soziale Erziehung)“. Proces ten społeczny występuje szczególnie wyraźnie w wielkich miastach, w centrach przemysłowych górniczych i handlowych, a złożyły się na to rozliczne przyczyny między innymi, rodzicom brak czasu, ponieważ oboje zazwyczaj cały dzień zajęci są pracą zarobkową, częsty u nich brak przygotowania fachowego i odpowiedniej kultury duchowej, fatalne nieraz warunki higjeniczne w mieszkaniach, brak opieki i wskutek tego ujemne wpływy środowiska wielkomiejskiego na dzieci i t. p. W miejsce domu rodzinnego występuje gmina szkolna.

Te dwie formy wychowania — rodzinne i socjalne — istnieją dziś jeszcze obok siebie i ścierają się ze sobą. W wielkich miastach szkoła staje się ogniskiem wychowawczym, skupiającym nietylko dzieci i nauczycieli, ale także i rodziców, którzy czas wolny od pracy zarobkowej poświęcają wspólnym naradom w sprawach wychowawczych i znajdują tu pokarm duchowy. Szkoła przejmuje dziś coraz większy zakres funkcji, spełnianych dawniej wyłącznie przez rodziców. Żywienie dzieci, dbałość o porządek i czystość ciała, zaopatrywanie w odzież, w pomoce naukowe, organizowanie zabaw i rozrywek, wpajanie zasad życiowych, moralnych, społecznych i t. p. — oto czynności wykonywane dziś coraz powszechniej przez szkołę. Natomiast w środowiskach oddalonych od wielkich centrów przemysłowo-handlowych — po wsiach i miasteczkach szkoła jest jeszcze często miejscem nauczania, a dom przygotowuje dziecko do prymitywnego życia społecznego, absorbując jego siły i czas na pracę w gospodarstwie domowym. Stąd też istnieje dość często n. p. w naszych stosunkach wiejskich konflikt między domem a szkołą. Rodzice wzbraniają się nieraz posyłać dzieci do szkoły, ponieważ w swem skromnem gospodarstwie tracą wówczas siłę roboczą. Uważają też roboty ręczne w szkole (kartoniarstwo, prace warsztatowe, zajęcia w ogrodzie szkolnym) za zajęcia zbyt ciężkie i za marnowanie czasu. Nauka w szkole, to w ich mniemaniu, wyuczanie elementów

czytania, pisania i rachunków, a na to wystarczyć powinno kilka miesięcy zimowych, kiedy dziecko w domu niema roboty. Oczywiście poglądy te na szkołę są zacofane i należy je wykorzeniać.

Szkoła przyjmuje stopniowo także i w środowiskach zacofanych pod względem rozwoju społecznego wyższą formę, odpowiadającą dzisiejszej epoce kulturalnej. Tam też mają miejsce nierzadko konflikty między rodzicami a nauczycielstwem (wykazy z powodu złej frekwencji i płynące stąd oburzenie rodziców i niechęć do szkoły), ale trudno — szkoła w tym wypadku ustąpić ani cofać się nie może. Jest ona bowiem jednym z najważniejszych czynników, wykuwających wyższe i doskonalsze formy społeczne w środowiskach pod względem kulturalnym zacofanych i zaniedbanych. Przez odpowiednie wychowanie przygotowuje młode pokolenia do życia w warunkach doskonalszych i bardziej skomplikowanych.

W miarę rozwoju stosunków społecznych i tworzenia się nowej kultury, zmienia się nie tylko duch szkoły, ale i program naukowy, tudzież metody nauczania. W szkole tradycyjnej główną treść nauczania stanowiły przedmioty humanistyczne, przede wszystkim języki, z czasem dopiero, w wieku XIX, zdobyła sobie pewne miejsce w programach szkolnych wiedza przyrodnicza, a dziś, obok humaniorów i realjów, występują coraz silniej umiejętności techniczne, roboty ręczne. Także i w metodach nauczania zaszły ogromne zmiany — coraz bardziej ustępuje „nauczanie“, a na to miejsce wchodzi „uczenie się“ drogą działania, drogą wysiłku fizycznego i duchowego, co właśnie stanowi jedną z istotnych cech szkoły twórczej. Obok zmiany w metodach nauczania najbardziej charakterystyczną cechą reform wychowawczych jest wprowadzenie do szkoły robót ręcznych, warsztatów i domowego gospodarstwa¹⁾. Wprowadzenie do szkoły zajęć czynnych — powiada znakomity pedagog amerykański i bojownik szkoły twórczej Dewey — odradza ją nawskróś duchowo, daje jej możliwość ściślejszego zespolenia się z życiem. Szkoła staje się dla dziecka domem, w którym się uczy życia, mającego już wytknięty kierunek, a nie oddalonych nauk abstrakcyjnych o życiu, które je czeka w przyszłości. Szkoła staje się przez to zreszczeniem w minjaturze, embrjonalnem społeczeństwem. Celem zajęć ręcznych nie jest ekonomiczna wartość rzeczy. Oswobodzenie z pęt ciasnego utylitaryzmu daje możliwość rozwoju ducha ludzkiego w całej pełni, wytwarza ścisłą łączność praktycznych zajęć w szkole ze sztuką i czyni z nich ośrodki nauki ścisłej i historii. Otóż zajęcia ręczne winny się stać żywymi ośrodkami naukowych badań nad płodami i procesami przyrody, punktem wyjścia dla przedstawienia dzieciom obrazu historycznego rozwoju człowieka.

Tak więc ewolucja stosunków społecznych powoduje zupełne przekształcenie szkoły. Pod wpływem obecnych stosunków społecznych dokonuje się zmiana w moralnej atmosferze szkoły,

¹⁾ J. Dewey. Szkoła a społeczeństwo. Przeł. M. Lisowska. Warszawa 1924.

w dyscyplinie, w pojmowaniu autorytetu, w programach i metodach nauczania. Szkoła staje się odzwierciedleniem życia społeczeństwa dorosłych i równocześnie tworzy formy własnego życia społecznego. „Skoro szkoła wprowadzi i wyćwiczy każde dziecko jako członka tej małej organizacji społecznej, wpajając weni ducha ofiarności i dostarczając środków do skutecznego kierowania sobą — będzie to najpewniejszą rękojmią, iż taka szkoła podniesie wartość całego społeczeństwa, nadając mu piękno, siłę i harmonję“¹⁾.

Henryk Rowid.

Rada Pedagogiczna, dyrektor, wizytator i ich wzajemny stosunek.

(Dokończenie).

VI. Rada pedagogiczna, dyrektor i wizytator.

Dyrektor był dotąd organem nadzorczym nauki w zakładzie i pilnował, aby rozporządzenia władz wyższych były pilnie wypełniane. Rada pedagogiczna miała słuchać. Przy zmianie ogólnych dążeń pokazuje się, że dyrektor nie może już objąć wszystkich gałęzi wiedzy, nie może zatem fachowemu i kwalifikowanemu nauczycielowi wydawać w każdej dziedzinie wiedzy wskazówek, może być tylko doradcą w najogólniejszych zarysach. Ponieważ chodzi szkole o poznanie ucznia, aby tem lepiej go wychować, uspołecznic, ponieważ zrozumienie „klasy“, jako jednostki szkolnej, zupełnie innej niż jeden uczeń, zaczyna stawać się ogólne, przeto praca dyrektora musi opierać się na pracy samodzielnej nauczyciela; wychowanie zaś musi się odbywać w imię jednego ideału, ale nie może być owocem jednej osoby, lecz grona całego. Stąd wynikną prawa Rady pedagogicznej do zabierania głosu w sprawach wychowania, do wpływania na decyzję dyrektora. Dyrektor musi mieć władzę wobec jednostki, ale władzę tę czerpać musi nie tylko ze znajomości ustaw, lecz z poczucia łączności z gronem całym. Dyrektor ma się stać wykładnikiem woli zbiorowej grona nauczycielskiego, pośrednikiem między władzami i gronem, reprezentantem na zewnątrz wobec społeczeństwa.

Dyrektor musi przestać być urzędnikiem, załatwiającym „kawałki“, lecz ma być pierwszym nauczycielem w gronie, pierwszym przez charakter i wiedzę, pierwszym przez doświadczenie i świadomość celu pracy wychowawczej. Utrzyma ten charakter choćby zewnętrznie już przez to, że zostanie nadal nauczycielem, że nie zerwie kontaktu z młodzieżą. Dyrektor musi stać się łącznikiem między rozbieżnymi dążnościami silnych indywidualności, jakimi na ogół są wybitniejsi nauczyciele, on będzie sprowa-

¹⁾ Dewey. op. cit.

dzał wysiłki wszystkich do jednego celu wychowawczego. Szerzą perspektywę da mu kontrola pracy każdego nauczyciela i równocześnie możność porównania pracy różnych nauczycieli. Wychowywanie nie jest aktem jednostki, ale aktem zbiorowym. Dyrektor spełni swe zadanie, gdy będzie czerpał nie tylko z własnego doświadczenia, ale z dobrej woli i doświadczenia swoich nie podwładnych lecz współpracowników, gdy będzie czuł swą przynależność do grona.

Dyrektor musi być jednak niezależny od chwilowych kaprysów jednostek, nie może być wybierany przez grona, ani mianowany na czas krótki, przejściowy. Wybieralność odebrałaby mu tę swobodę i niezależność sądu, jaką posiadać musi, by kierować zakładem, podałaby go w zależność od wyborców tem większą, im krótszą byłaby kadencja rządów jego. Pomijamy tu rzecz nie mniejszej wagi zresztą, t. j. możliwość dalszego rozdwojenia i dzielenia się grona na partje, gdy przede wszystkim jednności w pracy wychowawczej potrzeba. Dożywołność zapewne kryje w sobie niebezpieczeństwo, że energia, zapał osłabną, że praca może przejść w rutynę i stać się bezduszną, podczas gdy całe wychowanie przedewszystkiem na silnej woli, świeżości myśli i sercu polega. Niebezpieczeństwo to niewątpliwie wielkie — ale dzieli je w równej mierze i nauczyciele, którzy także stale młodymi nie zostaną. Zaradzić temu mogłyby tylko organy nadzorujące, które weteranów pracy nauczycielskiej uwalniałyby od żmudnych zajęć, wynagradzając ich za ciężką i ofiarną pracę bez względu na to, czy dopełnili wszystkich warunków ustawy emerytalnej. O ile byli bene merentes, muszą dostać w nagrodę panem. Zasada wybieralności dyrektora przez grona i z tego powodu nie powinna mieć zastosowania, że doprowadziłaby do zacieśnienia horyzontu szkoły. Są grona, gdzie dużo może być kandydatów na dobrych dyrektorów, inne ich nie mają. Ocena kwalifikacji kandydatów ze strony grona jest utrudniona, o ile nawet nie niemożliwa w istniejących warunkach. Dyrektor musi być więc mianowany przez władze, które w wyborze kandydata mają rękojmię, że cele wychowania państwowego będą chronione; nominacja zaś na podstawie konkursu umożliwi wybór trafny.

Niezależność nie może zmienić się w opozycję, czy antagonizm wobec grona. Grono jako ciało zbiorowe jest równorzędnym czynnikiem wobec dyrektora i dzieli z nim odpowiedzialność. Dyrektor, jako reprezentant władzy, interpretator ustaw, ma prawo sprzeciwu wobec uchwał grona nauczycielskiego, grono natomiast ma to samo prawo wobec zarządzeń dyrektora.

Dyrektor powinien być zwolniony w znacznej mierze od trudów administracji materialnej, aby tem więcej mógł się poświęcić pracy wychowawczej. Ożywiać go zaś musi nie chęć rządzenia, wyłapywania niedbałych, ile raczej chęć pomagania każdemu w spełnianiu wielkiego dzieła wychowania.

Ożywiony tym duchem będzie właściwym pośrednikiem mię-

dzy władzą a współpracownikami i dobrze będzie reprezentował grono wobec rodziców i społeczeństwa.

Domagając się odpowiedzialności dyrektora wobec władz jak i grona, musimy mu przyznać równocześnie prawo wpływu na dobór grona. Czy to będzie robił na własną rękę, czy znowu w porozumieniu z kolegami, to rzecz inna.

Do dyrektora należy opinjowanie pracy nauczyciela. Człowiek jest omylny i różnym słabościom podległy. Dla zneutralizowania licznych pomyłek — tak chciejmy je nazwać — powstała dziś już uznana, choć nie przeprowadzona zasada jawnej kwalifikacji. Musi być ona bezwzględnie utrzymana. Dyrektor uchroni się przed możliwymi pomyłkami, utrzymując kontakt z gronem i zasięgając fachowej rady kolegów tam, gdzie jego doświadczenie nie daje dostatecznej gwarancji. Z tem łączy się problem kontaktu dyrektora z gronem nauczycielskim, czyli jego stosunku do Rady Pedagogicznej.

Rada Pedagogiczna jest ciałem zbiorowym, złożonym z wszystkich nauczycieli pracujących stale w danym zakładzie. Jako organ zbiorowy, wyższy od jednostki, musi mieć kompetencję we wszystkich sprawach tyjących: a) dobra i godności zarówno szkoły jak profesorów — Rada powinna mieć więc obok dyrektora wpływ na wybór członków grona; b) Rada Pedag. ma głos decydujący w sprawach nauczania, więc wybór podrečników i środków naukowych oraz ich kupno; c) Rada Pedag. ma głos we wszystkich sprawach wychowania i karności szkolnej. Uchwala więc plan pracy wychowawczej w zakładzie i obmyśla środki do tego celu wiodące. Stara się o kontakt z rodzicami i organizuje ich współpracę. Rada przyjmuje uczniów w terminach niezwykłych oraz decyduje o usunięciu ucznia z zakładu, nie czekając aprobaty władz wyższych, o ile uchwała zapada jednogłośnie.

Rada Pedag. ma prawo krytyki wobec zarządzeń dyrektora, oraz prawo inicjatywy, jest więc ciałem równorzędnem obok dyrektora. Ta szeroka kompetencja nakłada zarazem obowiązek czuwania obok dyrektora nad tem, aby czynności szkoły nie doznawały przeszkód. Współodpowiedzialność z dyrektorem musi objawić się więc w prawie nadzoru nad spełnianiem obowiązków ze strony kolegów. Jeżeli przyznajemy Radzie Ped. prawo wpływu na dobór grona, to w konsekwencji musimy przyznać jej prawo nadzoru. Nie jest to druga władza, lecz czynnik popierający pracę kontrolną dyrektora, a wykonywujący ten niemiły obowiązek w poczuciu, że tylko wspólny, szarmonizowany wysiłek stworzy dobre rezultaty.

W logicznej konsekwencji stosunku Rady Ped. do dyrektora i odwrotnie wypadałoby, że Rada musi często się zbierać, zwoływana czy to przez dyrektora, czy też przez członków Rady. Zasada ta w teorii zupełnie słuszna, okazałaby się w praktyce bardzo trudną i uciążliwą. Uciążliwą jest rzeczą zwoływać dla spraw drobnych, narzucających się codziennie, ciało dość liczne,

jak Rada Pedagog. Zarządzić temu musi z jednej strony istnienie Rady klasowej, złożonej z nauczycieli, uczących w danej klasie, a z drugiej strony Wydział ściślejszy — o nazwę mniejsza — wyłoniony z pełnej Rady Pedagog. Do kompetencji Rady klasowej należałyby sprawy danej klasy, jako ciała zbiorowego, sprawy pojedynczych uczniów i ich indywidualne traktowanie. Sprawy obchodzące cały zakład wchodziłyby w formie wniosku na plenum Rady. Przewodniczy tu opiekun klasowy, który zawiadamia o treści i terminie posiedzeń dyrektora zakładu, stosując się do jego życzeń.

Wydział Rady Ped. byłby organem doradczym dyrektora, naturalnie według jego uznania, dopomagałby mu czyto wpływem na kolegów, czyto doświadczeniem i wiedzą fachową, przygotowałby razem z dyrektorem porządek dzienny obrad plenarnych posiedzeń. Wydział, złożony najwyżej z trzech członków, pochodzących z wyboru Rady Ped., byłby ciałem ruchliwym, a ponieważ mandat ich wygasłby po roku, więc także ciałem ambitnym.

Znaczna autonomia Rad Pedagog. nie zmniejsza zupełnie potrzeby ani znaczenia władz wyższych. Organem kuratorjum jest wizytator. Jak dyrektor zdobywa sobie szersze horyzonty przez porównywanie pracy różnych nauczycieli, tak znowu wizytator ma możliwość porównania zbiorowej pracy większej ilości zakładów. Szczegóły, które w życiu jednego zakładu wielką odgrywają rolę i do nieproporcjonalnego dochodzą znaczenia, nie zaciemniają wizytatorowi szerszych widnokręgów. Nie dobro jednego ucznia czy całej klasy, nawet nie względ na jeden tylko zakład, lecz myśl ogólna państwowa kieruje jego myślą. On musi podnosić zakłady do wyżyny ogólnej, naukowej i wychowawczej, on może rezultaty pracy jednego zakładu przenosić do innych zakładów. On ma czuwać, aby polityka, czy partyjność nie wzięła góry nad zadaniami ogólnego wykształcenia i nad ideą państwową. Nie szczegóły, lecz ogólny kierunek wychowawczy jest jego zadaniem.

W tem pojęciu zadania wizytatora jest zarazem odpowiedź na pytanie, czy może i czy potrafi być metodycznym, doradcą dla wszystkich przedmiotów. Poznać stan nauki w danej klasie potrafi wizytator nawet nie w swojej specjalności, czy metoda, stosowana przez nauczyciela jest nowożytna i skuteczna, również oceni należyście, a to jest rzeczą najistotniejszą i do tego ograniczyć się musi zadanie wizytatora. Poznać ma pracę wychowawczą i rezultaty tej pracy w zakładzie, nie zaś uczyć nauczyciela. Gdy zaś spostrzeże braki w metodzie, czy wiedzy nauczyciela, wtedy po porozumieniu z dyrektorem może go oddać w opiekę doświadczonemu nauczycielowi w tym zakładzie lub w innym; zresztą wizytator może spowodować tworzenie kursów dokształcających, wzgl. metodycznych z praktycznymi ćwiczeniami, które stanowczo więcej pomogą, aniżeli dorywcze uwagi, choćby bardzo mądre, wizytatora. W czasach zaś, gdy metody się

zmieniają, można mianować czasowo instruktorów fachowych, którzy w przeciągu roku czy dwóch dokonają potrzebnych reform. Wskazaniem byłoby wyposażyć niektóre zakłady we wszelkie zdobyte wiedzy, aby w nich stworzyć jakgdyby wzorowe laboratoria pewnych działów pracy nauczycielskiej. Istnienie instruktora fachowego w żadnym razie nie może zastąpić ani wyrugować wizytatora, gdyż zadanie, jakie spełnić mają, jest zupełnie różne.

Ponieważ w teorii każdy zakład ma pokrywać swoje zapotrzebowanie z opłat uczniów, ponieważ zatem zakłady liczne i bogate będą lepiej mogły zaspakajać swoje potrzeby, przeto rzeczą wizytatora jest czuwać, aby zakłady uboższe dostawały subwencje na sprawianie potrzeb rzeczowych.

Omawianie, jak wizytator ma odbywać wizytacje, czy ma ją zapowiadać, czy nie, jak się odnosić do dyrektora i profesora czy ma się kierować chęcią zaimponowania, dokuczenia — kroniki nauczycielskie i o tem opowiadają — czy też owiany życzliwością dla nauczyciela a kierowany obowiązkiem wytwarzania jak największych wartości wychowawczych, ma wnosić ze sobą zachętę do dalszej pracy, uznanie, wiarę w dobrą wolę, to rzeczy nad miarę doniosłe, uznane w zaraniu organizacji państwowego szkolnictwa polskiego, jak o tem Ustawy Komisji Edukacji Narodowej świadczą, ale nie wiążące się ściśle z naszym zadaniem.

W odniesieniu do wizytatora jest jeszcze ważny problem jego stałego, czy też krótszego urzędowania. Gdyby z jego urzędem łączyły się tylko sprawy wychowawcze, wtedy może odświeżanie sił byłoby pożądane. Czechy mianują tylko na lat pięć inspektorów. Ale ponieważ wizytator ma do spełnienia ważne zadania administracyjne — sprawy personalne, potrzeby rzeczowe, budowa i utrzymanie szkół, sieć szkół i t. d. — dla których i doświadczenie i znajomość ustaw są potrzebne, przeto dłuższy czas urzędowania może raczej wyjść na korzyść szkoły.

Najistotniejszą rzeczą przy budowie i organizowaniu niższych szczebli szkolnictwa, jest stworzenie współpracy wszystkich czynników, przejęcie ich poczuciem odpowiedzialności nie tylko za pracę osobistą lecz i grona całego. Stworzenie zaś tej atmosfery nie jest rzeczą łatwą i nie da się wywołać li tylko drogą choćby najmądrzejszych przepisów.

Alte jest poniekąd drogą stworzenia gromadnego poczucia odpowiedzialności i pobudzenia ambicji zbiorowej. Drogą tą jest ściślejszy kontakt ze społeczeństwem, czynnikiem, który jakkolwiek najsilniej zainteresowany w dobrem funkcjonowaniu szkoły, od wpływu na nią był usunięty zupełnie.

Może jeszcze zawczasu oddawać w ręce rodziców wpływ na sprawy nauczania, nie możliwe to tam, gdzie istnieje tak duży procent analfabetów i jeszcze większy procent ludzi nie-uświadomionych ani narodowo ani państwowo. Rady rodzicielskie mogą natomiast oddać nieocenioną usługę przez zainteresowanie się sprawami szkoły, przez popieranie celów szkoły, przez

czuwanie nad młodzieżą tam, gdzie oko szkolnego wychowawcy nie sięga, poza szkołą. Zainteresować rodziców celami szkoły nie jest zbyt trudno, gdyż chodzi tu o ich dzieci, trzeba tylko usunąć te góry nieufności, które nagromadziły się od lat dziesiątków między szkołą a społeczeństwem.

Oddajmy komitetom rodzicielskim inicjatywę pomocy materialnej młodzieży, pozwólmy im na robienie przyjemności młodzieży, a przyzwyczajmy ich do zajmowania się szkołą, do uważania szkoły, do której ich dzieci chodzą, za swoją, wyrobimy w nich potrzebę czuwania nie tylko nad własnym dzieckiem lecz nad wszystką młodzieżą wogóle. Nie obawiałbym się dopuszczenia rodziców na obrady grona w sprawach dyscyplinarnych i wychowawczych, a nawet sądzę, że rozumni rodzice swoim doświadczeniem i innym światopoglądem uchroniliby może grona przed jednostronnością i zaślepieniem zawodowym.

Każdy zakład powinien stworzyć Komitet obywatelski i powinien coraz śmiej wciągać rodziców do pracy nad młodzieżą. Kontakt ze społeczeństwem zwłaszcza w czasach organizacji i przebudowy szkoły jest niezmiernie ważny.

Kontakt ten już w innej formie powinno stworzyć i utrzymywać Kuratorium Szkolne, tworząc Rady szkolne okręgowe, zresztą o innej kompetencji i innych celach.

Gdy uprzysiężymy sobie krótko ogólny zarys organizacji niższych władz szkolnictwa średniego, to zobaczymy, że formalnie nie zmieni się wiele, zostaje Rada klasowa, Rada pedagogiczna, dyrektor i wizytator jako organ kuratorium. Obok nich powstają komitety rodzicielskie jako organ wspierający materialnie i moralnie wysiłki nauczycieli, i Rady Szkolne Okręgowe jako już organy doradcze, obdarzone prawem inicjatywy i krytyki obok kuratorium. A jednak zmiany są wielkie w duchu całej organizacji, tak jak ogromną jest ewolucja szkoły z uczącej na wychowującą. Myślą przewodnią naszych wywodów jest ożywienie wszystkich poczuciem odpowiedzialności za wspólną pracę wychowawczą. Gdy zrozumienie tego charakteru szkoły nastąpi, gdy ześrodkują się wysiłki wszystkich, wtedy dopiero reforma szkolna osiągnie swój cel i odpowie swemu zadaniu.

Dr Mieczysław Ziemnowicz.

Z METODYKI JĘZYKA POLSKIEGO.

Nauczanie stylistyki w szkole powszechnej i średniej.

(Dokończenie).

IV.

Metody nauczania propedeutyki stylistyki dostosować się też muszą do poziomu psychicznego młodzieży, do jej skromnego roz-

woju intelektualnego, do małego zasobu doświadczeń tak z dziedziny życia zewnętrznego, jak wewnętrznego i do związanego z temi czynnikami nietylko ubóstwa językowego, ale nadto słabej orientacji w zakresie zjawisk językowych, z którymi z wolna i systematycznie, chociaż przygodnie zaznajamia nauka gramatyki.

Z tego założenia wynika zasada, że ćwiczenia stylistyczne liczyć się muszą z temi warunkami i z jednej strony równolegle z nimi postępować, z drugiej zaś strony wpływać również winny na rozwój duszy dziecka. Ponieważ zaś czynnikiem decydującym o tym rozwoju, czynnikiem, który wnosi w życie dziecka nowe wyobrażenia i bogaci masę apercepcyjną, jest lektura, dająca dziecku nieznanne mu doświadczenia, przez co rozszerza tak zakres wyobrażeń i pojęć, jak też zachęca do szukania nowych wartości na zewnątrz siebie, czy też we własnej duszy i w własnych przeżyciach, przeto na tym konkretnym materiale, zawartym w czytankach lub samorzutnie stworzonych, czy też zebranych samodzielnie przez młodzież przy pomocy ćwiczeń w mówieniu — oprócz się muszą ćwiczenia stylistyczne, podobnie, jak i ćwiczenia gramatyczne.

Lektura zatem, a więc czytanki, czy utwory w całości, a obok nich materiał treściowy, dostarczony przez samą młodzież, stanowi punkt wyjścia do ćwiczeń stylistycznych. Oparcie się zaś na materiale specjalnie zebranych czy wybranych, na wyrwanych z całości choćby najpiękniejszych zdaniach i przykładach, sprawiać musi zawsze wrażenie sztuczności, nie pozwala nigdy na zrozumienie zupełnie konkretne wartości poszczególnych elementów stylistycznych, które istotnego znaczenia nabierają dla młodzieży nie na tle zdania, a nawet nie na tle okresu, ale dopiero na tle pewnej całości, zawierającej jakiś obraz, akcję, myśl czy odtwarzającą jakieś uczucie lub nastrój. Dopiero ze stanowiska całości utworu, jako pewna całość skomponowanego, sądzić może uczeń o wartości danego środka stylistycznego, ocenić jego wartość logiczną, malarską, a przede wszystkim uczuciową. Tak zresztą ujmują zjawiska i dorośli, dla których słowo czy zdanie jest tylko częścią obrazu, akcji, rozmowy, traktatu, a nigdy zjawiskiem oderwanym. Na tem jedynie tle nastąpić może zrozumienie celowości wyrazów, wyrażeń, zwrotów, przenośni, porównań, akcentu logicznego czy uczuciowego i t. p. Raz będą one wywołane chęcią jak najplastyczniejszego odtworzenia akcji czy obrazu, innym razem wyrazy te czy zwroty dobierane będą celem oddania myśli jak najbardziej zrozumiałe, to znów poddane będą pewnemu uczuciu czy nastrojowi, by wywołać uśmiech lub smutek, to chodzić im będzie o dosadność charakterystyki lub tylko nawet o poprawność stylu, nigdy nie będą jednak istniały same tylko dla siebie, nigdy nie skończą swej roli nawet w zdaniu, które nawet, jeśli występuje samoistnie, to tylko jako domyślna częśćka pewnej większej całości.

Oparcie się zatem na pewnej konkretnej, a całkowitej treści, to pierwsza, podstawowa wskazówka metodyczna, którą stosować

należy zawsze i wszędzie, na każdym stopniu ćwiczeń stylistycznych.

Ale wśród elementów stylistycznych odróżnić możemy rozmaite ich stopnie w stosunku do rozwoju i pojemności psychicznej młodzieży. Najprostszym będzie dobór jednego wyrazu ze stanowiska wartości logicznej czy uczuciowej, trudniejszym przenośnia, zawierająca w sobie pewien pierwiastek abstrakcji, jeszcze trudniejszym porównanie i t. d. Trudności te jednak nie ograniczają się tylko do elementów stylistycznych jako takich, towarzyszą im jeszcze czynniki, zależne od rozwoju pojęciowego młodzieży i od kategorii językowych, czyli innymi słowy poznanie każdego elementu stylistycznego musi być oparte na dokładnej znajomości treści danego wyrazu, czy danych wyrazów, jak i ich wartości formalnej, t. zn. wartości semantycznej, składniowej, a nawet morfologicznej i fonetycznej. Z tego wynika, że istotne ćwiczenia stylistyczne poprzedzać należy wyjaśnieniami rzeczowymi, które przyczyniają się do wzbogacenia słownika ucznia i tem samym obok wyjaśnienia pojęciowego danego wyrazu dostarczają mu materiału porównawczego, obok nich zaś ćwiczeniami gramatycznymi, które uświadamiają młodzieży poszczególne zjawiska językowe. Uczeń zatem nie może przystąpić do ćwiczeń stylistycznych, o ile obca mu jest na przykład treść wyrazów łąn, pole, niwa, łąka, zagon, podobnie też jeśli nie posiada dostatecznych wiadomości o tem, co to jest rzeczownik, co on oznacza, o ile nie zna podziału na rzeczowniki właściwe czy przenośnie, konkretne czy abstrakcyjne, żywotne i nieżywotne, osobowe i rzeczowe, lub nie wie, jaką rolę odgrywać może rzeczownik w zdaniu. Wyjaśnienia rzeczowe i wiadomości z gramatyki nie stanowią wprawdzie istoty ćwiczeń stylistycznych, ale bez nich ćwiczenia te będą pracownią frazesów, bezmyślnego werbalizmu. To też, aby tego uniknąć, należy pamiętać o tem, że nie tylko treść utworu czy czytanki, ale wszystkie nieznanne lub niedostatecznie znane wyrazy w danej czytance muszą być wyjaśnione, nim się przystąpi do ćwiczeń stylistycznych, a nadto muszą być przerobione te konieczne wiadomości z gramatyki, w granicach których porusza się dane zjawisko stylistyczne, a więc np. wiadomości o rzeczowniku, przymiotniku czy czasowniku, o zdaniu i t. p. Od materiału zatem gramatycznego, przerabianego w szkole, można, względnie należy uzależnić dalsze ustopniowanie ćwiczeń, o ile tylko materiał gramatyczny na takie ustopniowanie pozwoli. I tak na przykład ćwiczenia synonimiczne możemy łączyć z nauką o rzeczowniku, a następnie z nauką o przymiotniku, przyczem łączyć możemy już przymiotnik z rzeczownikiem i t. d.

W ten sposób uzyskamy tak ważną w nauczaniu koncentrację. Ćwiczenia tak stylistyczne, jak gramatyczne oparte będą na żywym materiale, zawartym w czytance czy też w opowiadaniu lub w wypracowaniu pisemnym ucznia lub uczenicy. W ten też sposób będzie on czuł konkretne wartości i znaczenie

tych zjawisk, w badaniu ich nie będzie on tylko biernym odbiorcą, ale czynnym obserwatorem lub współtwórcą. Zyska zaś na tem nietylko nauczanie stylistyki, ale równie dobrze i gramatyki, która w tak pojętych ćwiczeniach stylistycznych znajdzie sprzymierzeńca.

Kolejność zatem ćwiczeń¹⁾ będzie następująca: 1. Lektura i związane z nią wyjaśnienia rzeczowe. 2. Rozbiór treści czytanki czy utworu. 3. Ćwiczenia w mówieniu lub pisemne. 4. Ćwiczenia gramatyczne na tle czytanego utworu. 5. Ćwiczenia stylistyczne: a) słownikowe, logiczne; b) stylistyczne w ścisłym tego słowa znaczeniu; c) ćwiczenia stylistyczne kombinowane. 6. Ćwiczenia w estetycznym czytaniu, wygłaszaniu, uczeniu się na pamięć i t. p.

Tę kolejność ćwiczeń poszczególnych bezwzględnie należy zachować, gdyż jedno z drugiego wynika, jedno od drugiego jest zależne. Bez dostatecznego zrozumienia wyrazów nie może być mowy o zrozumieniu treści, bez wszechstronnej analizy treści nie można też rozpoczynać ćwiczeń stylistycznych, bez zaś trzech wymienionych nie osiągniemy nigdy pięknego, estetycznego czytania, czy wygłaszania, w którym odgrywają zasadniczą rolę tak pierwiastki treści jak formy. Wogóle ćwiczenia te łączą się niepodzielnie, granica bowiem między treścią i formą jest niepochwytna, podział zaś tych dwóch czynników i wyodrębnianie ich nie odpowiada psychologii procesu twórczego.

Ćwiczenia w mówieniu i pisemne odgrywają albo rolę zastępczą obok lektury jako samodzielny produkt twórczości uczniowskiej, a więc równorzędną lekturze, albo też dopełniającą, przyczyniając się do pogłębienia, rozszerzenia i ugruntowania treści czytanki czy utworu. Ćwiczenia zaś gramatyczne mają wartość tylko ogniwa wiążącego, naturalnie o ile chodzi o ćwiczenia stylistyczne i to tylko na stopniu niższym, z innymi ćwiczeniami poza lekturą nie są ściśle związane i wiodą swój odrębny a ważny żywot.

Zaznaczyć jednak należy, że nie każda czytanka zawiera dostateczny materiał do tych wszystkich ćwiczeń, że zatem nie przy każdym ustępie można te stopnie przejść, że taka analiza wszystkich ustępów byłaby dla młodzieży zbyt nużąca, że zatem od uzdolnienia i intuicji nauczyciela zależy taki rozkład materiału, w którymby podstawową zasadą dydaktyczną, od znanego do nieznanego, znalazła umiejętnie i interesujące zastosowanie.

V.

Akcentowanie utworu jako całości, w dotychczasowej literaturze dydaktycznej niedość dobitnie lub zupełnie niepodkreślane, wymaga jednak pewnych wyjaśnień, zwłaszcza, jeśli chodzi o za-

¹⁾ Nie należy ich utożsamiać z tokiem jednej lekcji czyli jednostki metodycznej.

stośowanie tego poglądu na poziomie szkoły powszechnej lub niższych klas szkoły średniej.

Zasada ta opiera się: po 1) na akcie twórczym artysty i wynikającym z tego aktu charakterze dzieła; po 2) na poglądach, dotyczących charakteru nauczania języka polskiego.

Punktem wyjścia dla pierwszego zagadnienia jest zdaniem *Hebbla*, że kto chce zrozumieć dzieło sztuki, musi przejść ten sam proces, jaki przeszedł twórca, tylko w odwrotnym porządku i znacznie szybciej. Proces zaś ten przedstawia *A. Lomborg* następująco: Bodziec wywołuje w duszy poety podobny do snu poetycki nastrój, owłada duszą, nabiera głębszego znaczenia myśli, idei i wartości życiowej. Stosownie do właściwych poecie cech duchowych, zwłaszcza zaś fantazji, przemienia się wewnętrzne poruszenie w obraz — duchowy pogląd. (Obraz ten należy rozumieć w jak najszerszym znaczeniu). Kiedy się obraz wyjaśni, skryształizuje, poeta go uzewnętrznia. Obraz zatem jest istotną duszą utworu, pozostaje on w związku z myślami, uczuciami i dążeniami, które poruszały duszę poety. Słowa są tylko uzewnętrznieniem tego obrazu, ściśle mu poddane. Tak przedstawia się proces twórczy. Przy analizie zaś uczeń przejść musi drogę odwrotną, uchwycić przedewszystkiem obraz, a zatem całość, aby dopiero potem sądzić o szczegółach tak treści, jak formy, jeśli ten podział zastosujemy.

Podobnie *Lehman* w swej poetyce udowadnia, że ażeby zrozumieć dzieło sztuki, musimy nauczyć się je badać ze stanowiska artystycznego, patrzeć się na nie oczyma artysty, w świadomości zaś artysty utwór rodzi się i kończy jako część życia sama dla siebie, stanowi jednolitą, żywą całość, organizm, który się sam w sobie rozwija, sam w sobie jest zamknięty i którego część zrozumieć można tylko ze stosunku do całości, którą tworzy. Przy rozpatrywaniu zatem dzieła sztuki musi się wyjść z dzieła poetyckiego jako jedności, jako całości, by pod kątem tej żywej, w sobie zamkniętej, całości rozumieć właściwości i części składowe dzieła. U *Lehmana* to podkreślenie jedności, całości utworu jest tem silniejsze, ponieważ uważa on ją za wynik świadomej, celowej działalności poety, który zgodnie z zasadniczą tendencją (myślą, uczuciem) utworu wybiera formę i dostosowuje najdrobniejsze szczegóły.

Inni pisarze, zwłaszcza ci, którzy w spotęgowanem uczuciu widzą źródło twórczości, też potwierdzają tę jedność dzieła sztuki, zrodzonego pod wpływem tego lub innego nastroju, który oddziaływa bezwzględnie na wszystkie czynniki, z jakich się składa dzieło sztuki, co więcej w tej umiejętności, świadomej czy nieświadomej, nadawania wyrazu swoim natchnieniom, widzą istotne cechy twórcy, odróżniające go od przeciętnych ludzi.

Przyjmując konieczność rozpatrywania elementów stylistycznych ze stanowiska całości utworu jako zasadę, zaznaczyć musimy, że przeprowadzenie tej zasady musi być dostosowane do psychiki młodzieży i nie może przekraczać granic możliwości

intelektualnej czy uczuciowej. W ten sposób przechodzimy do drugiego zagadnienia, poglądów na charakter nauczania języka polskiego, które w danym wypadku ogranicza się do zagadnienia podręczników. Dawniej podręcznik do nauki języka polskiego obok utworów z literatury pięknej lub roszczących sobie takie pretensje, zawierał przeróżne ustępy treści specjalnej. Dziś czytanki treści specjalnej pozostawiono poszczególnym przedmiotom, ograniczając się tylko do utworów o wartości artystycznej. Niestety błędne rozumienie duszy dziecka u wielu autorów podręczników wywołało przekonanie, że wystarczy, jeśli ustęp odpowiada treścią psychice dziecka, choć i tego nie zawsze się przestrzega, co do formy zaś posługiwano się przeważnie językiem sztucznie w duchu dziecięcym spopularyzowanym, nie dbając o wartość artystyczną, zwłaszcza zaś mało się troszczono o to, czy dany ustęp tworzy dla siebie zamkniętą całość artystyczną i stosowano metodę wycinków czy wyimków z większych całości¹⁾. Prawie jedynie podręcznik M. Reitera pod tym względem przedstawia się nadzwyczaj dodatnio²⁾ daje bowiem zawsze, nawet jeśli to są wyimki, całości, odpowiednio przerobione i ułożone tak, że dzięki „Czytaniom“ Reitera nawet na poziomie powszechnej czy niższych klas szkoły średniej można stosować bez obawy o zwichnięcie psychiki dziecka zasadę rozpatrywania zjawisk stylistycznych ze stanowiska utworu jako całości.

Zaznaczyć jeszcze należy, że tego rodzaju zasada właśnie dlatego, że jest tylko jednym ze sposobów metodycznego rozwiązania programu ministerjalnego, temu programowi się nie sprzeciwia, ani nie wychodzi poza jego ramy, przeciwnie stwarza jeszcze silniejsze podstawy do zdobycia poprawności w używaniu języka, dochodząc do tego celu drogą walorów artystycznych, a więc tembardziej jeszcze oddziaływujących na poczucie językowe. Wpojenie wreszcie tej zasady w wychowanków tak szkoły średniej, jak zwłaszcza szkoły powszechnej, w której nie dochodzą już do najwyższych szczytów analizy literackiej, może wogóle wpłynąć decydująco na stosunek czytającej publiczności do utworów, których wartości dziś zupełnie oceniać się nie umie.

Rzecz zrozumiała, że nie wszystkie ćwiczenia stylistyczne, wyliczone w programie dadzą się ująć z tego stanowiska, podpadają pod nie bezwzględnie tylko te, które mają charakter artystyczny, inne o charakterze ściśle słownikowym, wogóle praktycznym z natury swej tym prawom nie podlegają. To też analizę ze stanowiska utworu jako całości uważać należy za

¹⁾ Należałoby usunąć ze szkoły tego rodzaju podręczniki. Zamiast „Wypisów“ i „Książek do czytania“ powinno się nauczanie języka polskiego oprzeć na lekturze arcydzieł w całości, a nie na „wycinkach i wyimkach“. Konieczne jest tedy ułożenie dla poszczególnych oddziałów zbiórku dziełek, odpowiadających rozwojowi umysłowemu ucznia. (P. R.)

²⁾ Ale i w tym podręczniku spotkamy trudności, wynikające z tego, że podręcznik ułożony jeszcze przed wojną nie zawiera ustąpienia wartości stylistycznych w duchu programu ministerjalnego.

najwyższy stopień ćwiczenia, ale stopień, który przy odpowiedniej metodzie na wszystkich poziomach nauczania osiągnąć można.

Nie trzeba wreszcie udowadniać, jak wyrabia duchowo młodzież tego rodzaju metoda, zrywająca z fałszywie zrozumianem czytaniem statarycznym, którego założeniem też jest przechodzenie od całości do części, a nie odwrotnie. Zresztą i w innych przedmiotach np. w nauczaniu przyrody, pokazujemy dziecku naprzód całego ptaka, cały kwiat, a potem dopiero przechodzimy do opisu budowy czy też do omówienia znaczenia poszczególnych organów, cech i t. p. Tak samo się dzieje przy oglądaniu obrazu, przy zapoznawaniu się z melodją muzyczną i t. p.

VI.

Plan ćwiczeń stylistycznych na tle programu ministerjalnego przedstawiałby się zatem następująco:

I. Ćwiczenia stylistyczne pomocnicze.

1. wyjaśnienia rzeczowe: a) drogą synonimiczną, b) opisową, c) pogładową.

2. Ćwiczenia słownikowe i logiczne: a) tworzenie szeregów synonimicznych na tle danej czytanki lub opowiadania ucznia, b) uzupełnianie szeregów synonimicznych z danej czytanki lub opowiadania ucznia, c) dotwarzanie szeregów synonimicznych do danego wyrazu, d) wyszukiwanie wyrazów o znaczeniu wieloznacznym, przeciwnym, sprzecznym, krzyżującym się, o znaczeniu współrzednym, podrzędnym i nadrzędnym, wyrazów ludowych, obcych itp.

II. Ćwiczenia stylistyczne istotne.

1. Badanie synonimów, przerośni, porównań itd. w związku z treścią danego utworu, czytanki czy opowiadania ucznia: a) ze względu na wartości myślowe, uczuciowe, malarskie.

2. Badanie związku z treścią: a) przez opuszczanie wyrazów, przerośni, porównań itp, b) przez zastępowanie ich innymi.

3. Charakteryzowanie akcji, osób, obrazu, czynności, myśli utworu itp. na podstawie analizy poszczególnych elementów stylistycznych.

4. Określenie roli poszczególnych części mowy lub poszczególnych elementów stylistycznych w utworze, opowiadaniu ucznia

5. Charakteryzowanie utworu jako całości artystycznej.

III. Ćwiczenia kombinowane:

1. Dawanie tytułów: a) czytankom niezatytułowanym, opowiadaniom uczniów itp., b) poszczególnym częściom, c) obrazkom lub cykлом obrazków.

2. Opisywanie przedmiotów, czynności, obrazków, rzeźb itp.

3. Dowolne opowiadanie uczniów z uwzględnieniem danych elementów stylistycznych.

W ten sposób ułożony plan ćwiczeń stylistycznych może być zastosowany zależnie do programu przepisanego na poszczególne klasy. Oparty o lekturę i o ile możności równoległe prze-

rabiany materiał gramatyczny, wyrabia poprawność języka, a nadto z wolna wprowadza w tajemnice piękna, w odczuwanie dzieł sztuki przez rozwinięcie obok ścisłości w używaniu języka fantazji i poczucia piękna w skromnym wprawdzie zakresie, ale wystarczającym na tym poziomie nauczania.

Wreszcie jeszcze jedna uwaga-wskazówka. Nauczyciel języka polskiego powinien pamiętać, że ćwiczenia stylistyczne są tylko częścią tych licznych środków, jakimi posługuje się nauczanie dla osiągnięcia określonych przez program celów, że zatem przeróżne ćwiczenia należy rozłożyć równomiernie, zależnie od ich roli i znaczenia, że nie można zaniedbywać jednych kosztem innych, że więc nie można zapominać, że obok ćwiczeń stylistycznych są gramatyczne, ortograficzne, uczenie się na pamięć, wypracowania pisemne, ćwiczenia w mówieniu, a przedewszystkiem lektura utworów i ich rozbiór.

Tadeusz Czapczyński.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w roku 1925.

Instytucja Wak. Kursów Uniw., powołana do życia przez Zarząd Gł. Związku P. N. S. P. w r. 1913, ma być ustalony i cieszy się dodatnią opinią wśród nauczycielstwa szkół powszechnych i w sferach naukowych. Opinię tę zdobyły sobie W. K. U. dzięki systematycznej i planowej pracy, zmierzającej do postawienia instytucji na możliwie wysokim poziomie zarówno pod względem naukowym, jak i organizacyjnym. Dzięki współpracy wybitnych sił naukowych, przeważnie ze sfer uniwersyteckich, działalność W. K. U. jest bardzo owocną i zatacza coraz szersze kręgi. Corocznie przybywa na kursy i kształci się tu przeciętnie z górą **300** nauczycieli(lek) z różnych stron Rzpltej. Ogółem zorganizowano dotąd w Zakopanem i na Pomorzu **13** W. K. U., na których kształciło się **1740** nauczycieli(lek).

Instytucja W. K. U. opiera się na jasno skryształizowanej idei przewodniej. Zadaniem ich jest umożliwić nauczycielstwu, pracującemu zdala od ognisk kulturalnych, czerpanie wiedzy u źródła, korzystanie ze zdobyczy i wysiłków osób, pracujących twórczo na polu nauki. Dzięki W. K. U. liczny zastęp nauczycielstwa pozostaje w kontakcie z żywą nauką, otrzymuje związane wskazówki metodyczne do pracy samokształceniowej, zapoznaje się z nowszą literaturą w różnych gałęziach wiedzy, tu znajduje podniety, budzące zainteresowania intelektualne, tu ma możliwość bezpośredniego poznania naukowego i estetycznego najpiękniejszych okolic Polski: morza i gór — Bałtyku i Tatr. Niemale też znaczenie ma fakt, że pokaźny zastęp nauczycielstwa może pokrzepić swe siły i zdrowie w tak korzystnych warunkach klima-

tycznych, jakie istnieją w miejscowościach nadmorskich i wysogórskich. Wreszcie współzycie towarzyskie uczestników W. K. U., wzajemne poznanie się nauczycielstwa, pracującego w różnych stronach Rzpltej, przyczynia się do zacieśnienia węzłów koleżeńskich i organizacyjnych.

W roku 1925 zorganizował Zarząd, podobnie jak w latach ubiegłych, dwa kursy: V-ty W. K. U. w Wejherowie na Pomorzu, trwający od 6 do 31 lipca i VIII-ty W. K. U. w Zakopanem od 3 do 28 sierpnia.

Program wykładów na obu kursach obejmował trzy działy: A) Cykl pomorski (w Wejherowie) i cykl tatrzański (w Zakopanem), B) dział socjologiczny i C) dział filozoficzno-pedagogiczny. W dziale I-szym wykładali w Wejherowie na Pomorzu profesorowie: Rouppert, Siedlecki i Jakubski, a w Zakopanem Goetel, Stecki, Siedlecki i Gadomski; w dziale II-gim: Znanięcki, Czarnowski, Rouppert i Kutrzeba w Wejherowie, a w Zakopanem Znanięcki, Bystron i Reiss; w dziale III-cim objęli wykłady na Pomorzu profesorowie: Sobeski, Tatarkiewicz, Błachowski i Rowid, a w Zakopanem: Myslakowski, Sobeski, Rowid i Gromadzki. Nadto jeden odczyt publiczny na temat „Tendencje Przewidzenia Żeromskiego“ wygłosił w Wejherowie i w Zakopanem prof. Sinko.

Program szczegółowy przedstawiał się następująco:

A. Prof. Dr Kazimierz Rouppert: Szata roślinna Pomorza i Bałtyku (6 godz.) i dziedziczenie płci u roślin (2 godz.). — **Prof. Dr Michał Siedlecki:** Zasadnicze wiadomości z zoologii ogólnej (8 godz.). — **Prof. Dr Antoni Jakubski:** Fauna Pomorza i jej znaczenie w życiu gospodarczem Polski (8 godz.).

Pogląd ogólny na charakter fauny Pomorza w odniesieniu do fauny ziem Polski. — Podział regionalny i zasięgi wybranych gatunków. — Historia nasiedlenia zwierzęcego na ziemiach naszych ze szczególnem uwzględnieniem epoki lodowej. Elementy fauniczne. Relikty. — Bałtyk jako zbiorowisko życia zwierzęcego, jego charakter i przeszłość. — Przegląd naturalnych zbiorowisk zwierzęcych w Bałtyku. Świat ptasi i jego właściwości. — Główne ryby użytkowe naszego morza. — Rybactwo i rybolowstwo bałtyckie. — Stosunek człowieka do przyrody. Ochrona przyrody, jej postulaty i nasze obowiązki.

B. Prof. Dr Florjan Znanięcki: Zagadnienia psychologii społecznej (8 godz.).

Źródła psychologiczne życia społecznego. — Porozumienie i samotność. — Harmonja uczuciowa i antagonizm uczuciowy. — Współdziałanie i walka. — Zaufanie i nieufność. — Żądza uznania. — Kult grupy społecznej. — Bunt przeciw grupie.

Prof. Stefan Czarnowski: Różniczkowanie się pojęć moralnych (8 godz.).

Jak badać zjawiska moralne? — Natura zjawisk moralnych. — Religja i moralność w Rzymie pierwotnym. — Różniczkowanie stanowe moralności w Imperjum. — Różniczkowanie się pojęć moralnych w społeczeństwach nowoczesnych.

Prof. Dr Kaz. Rouppert: Biologiczne podstawy spółdzielczości (4 godz.). — **Prof. Dr Stanisław Kutrzeba:** Stanowisko prawnopanstwowe Gdańska i jego stosunek do Polski (6 godz.).

C. Prof. Dr Władysław Tatarkiewicz: Jak wielcy kierownicy ludzkości pokierowali własnym życiem? (8 godz.).

Sokrates. — Plato. — Tomasz z Akwinu. — Giordano Bruno. — Kartezjusz. — Kant.

Prof. Dr Michał Sobeski: Zasady estetyki (8 godz.).

Zadania estetyki. — Analiza subiektywnych doznań estetycznych. — Psychologia twórczości artystycznej. — Pogląd na metody genetyczne. — Metoda ewolucyjno-genetyczna Darwina i psychologiczno-genetyczna Taine'a. — Znaczenie metod genetycznych dla estetyki. — Teoria naturalistyczna, a twórczość artysty. — Przebieg procesu twórczego: Nastrój twórczy, koncepcja, kompozycja. — Talent a geniusz artystyczny. — Psychopatologia a twórczość artystyczna. — Sztuka a życie: optymizm Guyau a pesymizm Schopenhauera.

Prof. Dr Stefan Błachowski: Nauka o zdolnościach (8 godz.).

Różne znaczenia pojęcia „zdolność”. — Psychologia talentów i genialnych uzdolnień. — Kwestja dziedziczności zdolności u bliźniąt. — Zagadnienie różnic indywidualnych w uzdolnieniu kobiet i mężczyzn. — Stan badań nad inteligencją i w związku z tem postulat szkoły dla uzdolnionych.

Dr Henryk Rowid: Podstawy i rozwój szkoły twórczej (8 godz. i seminarja).

Geneza szkoły twórczej — podstawy socjologiczne i filozoficzne. — Rozwój stosunków społecznych a szkoła twórcza. — Idea szkoły twórczej w dziejach wychowania. — Wpływ psychologii pedagogicznej na rozwój szkoły twórczej. — Charakterystyka nowych szkół. — Współczesne kierunki i poglądy w ujmowaniu istoty nowej szkoły. — Realizacja szkoły twórczej zagranicą i w Polsce.

* * *

A. Prof. Dr Walery Goetel. O powstaniu gór a Tatr w szczególności (8 godz.).

Zasady geologii tektonicznej. — Przeszłość globu ziemskiego. — Demonstracja zbiorów geologicznych w Muzeum Tatrzańskim.

Prof. Dr Adam Gadomski: Z geografji Tatr (6 godz.).

Prof. Dr Konstanty Stecki: Historia roślinności Polski, a roślinność Tatr (8 godz.).

B. Prof. Dr Jan Bystróż: Z zagadnień socjologii (8 godz.).

Prof. Dr Józef Reiss: Socjologia muzyki (7 godz.).

Muzyka a ludy pierwotne. — Poglądy Darwina i Spencera. — Muzyka i praca. — Książka K. Büchera „Arbeit und Rhythmus”. — Taniec. — Psychoza tańca. — Pieśni religijne, patriotyczne, bojowe. — Muzyka jako czynnik społeczno-narodowy.

C. Prof. Dr Zygmunt Mystakowski: Kultura i wychowanie (8 godz.).

Dr Bronisław Gromadski: O szkole specjalnej (3 godz.).

Szkoła specjalna jako typ odrębny w całokształcie szkolnictwa. — Organizacja szkoły specjalnej zagranicą i w Polsce. — Zdolność twórcza ped. jako podstawa pracy w szkole specjalnej — Psychoanaliza pedagogiczna jako motyw pomocniczy w doborze typu dziecka. Konieczność selekcji dzieci według indywidualnej typologii.

W związku z wykładami odbyły się zarówno na Pomorzu jak i w Tatrach liczne wycieczki naukowe i krajoznawcze. Uczest-

nicy W. K. U. w Wejherowie zwiedzili Oksywje, Puck, Przylądek Rozewski, Oliwę, Gdańsk, Hel i Kartuzy. Do Przylądka Rozewskiego i do Kartuz odbyły się wycieczki botaniczne pod kierunkiem prof. Roupperta, wśród wspaniałej pogody odbyła się wycieczka statkiem do Gdańska i na Hel (pod kierunkiem Dra Rowida), a nadto zwiedzili uczestnicy „Kalwarję” wejherowską i budujący się port w Gdyni pod kierunkiem prof. Czarnowskiego. Uczestnicy kursu zakopiańskiego odbyli wycieczkę geologiczną na Małą Świnicę pod kierunkiem prof. Goetla, geograficzną na Czerwone Wierchy pod kierunkiem Dra Gadomskiego, botaniczną do Toporowych Stawków i do Dol. Olczyńskiej pod kierunkiem prof. Steckiego, nadto liczne wycieczki krajoznawcze pod kierunkiem Dra Gromadzkiego i Rowida m. i. do Dol. Kościeliskiej przez przełęcz Iwaniacką do Dol. Chochołowskiej, do Czarnego Stawu, do Morskiego Oka przez Zawrat, Dol. Pięciu Stawów, Opalone i Świstówkę, do Dol. Białej Wody i inn. W wycieczkach brało udział przeciętnie od 60 do 130 osób. Na wycieczkach naukowych gromadzili sobie uczestnicy zbiorki minerałów i roślin.

Na V W. K. U. w Wejherowie było 138 uczestników, w tem nauczycieli 51 i nauczycielek 87. Na kursie zakopiańskim było uczestników 128, w tem nauczycieli 32 i 96 nauczycielek. Wykłady i seminarja, w których żywy udział brali uczestnicy, odbywały się stale przy szczernej i ogromnej zapalności wykładowej. Wogóle znakomita frekwencja i ogromny zapał świadczyły o niezwykłym zainteresowaniu się uczestników kursów nauką i zagadnieniami, poruszonemi w programie tegorocznym. Z okazji zakończenia kursu w Wejherowie przemówił imieniem uczestników p. Franciszek Wielgus, kierownik szkoły w Pobiedzie, a w Zakopanem p. Janina Zajchowska, nauczycielka w Król. Hucie, wyrażając Zarządowi Gł. Związku i Zarządowi W. K. U. uznanie i serdeczne słowa podziękowań za znakomitą organizację kursów, z których nauczycielstwo tak duże odnosi korzyści, pozwalające mu podnieść poziom szkoły i pogłębić pracę wychowawczą nad dzieckiem.

Przegląd obcych czasopism.

Czasopisma francuskie.

„*Révue Pédagogique*”. Styczeń—Maj 1925 r. Artykuły wstępne, pióra Pawła Lapie, charakteryzują cele i zadania pisma. Porusza on wiele różnych spraw i zagadnień, ale zawsze pod jednym i tym samym kątem widzenia. Kim winien być nauczyciel, jaka rola jego w społeczeństwie, o tem mówi artykuł powstały pod wrażeniem powieści Wellsa „*Płomień nieśmiertelny*”¹⁾.

¹⁾ „*La flamme immortelle*”.

W życiu, na każdym kroku, spotykamy zło, krzywdę, niesprawiedliwość i idące za nimi nieodłączne cierpienie, a jednocześnie na dnie duszy każdego człowieka tli iskra Boża, „płomień nieśmiertelny“, mogący przetrworzyć i ulepszyć stosunki. Powołaniem nauczyciela jest rozniecenie tej iskry, rozpalenie płomienia, który zniszczy czasem zło i przygotowuje podłoże pod nową, lepszą erę da umęczonej ludzkości. Z ciasnego koła osobistych trosk i zabiegów, jakoby z więzienia, wyprowadza on młodzież i ukazuje jej szersze widnokreśli, zespala ją z życiem wiekiustem, które poczęło się niewiadomo gdzie i kiedy i rozwija nieskończenie po przez bezmiary gwiazdziste. W doborze nauk największą wartość ma historia, pojęta jako wysiłek ludzkości w pogoni za coraz lepszymi formami bytu, a także filozofja wskazująca jak postępować należy. Wiedza techniczna może przygotowywać dobrych fachowców, ale bezsilną jest wobec zagadnień etycznych i społecznych, które nasuwają się na każdym kroku i domagają rozwiązania.

Artykuł pt. „Przeciw gwałtowi“¹⁾ omawia kult, jakim dotąd cieszą się doktryny i metody gwałtu, występujące jaskrawo zarówno w wojnie światowej, jak i w rewolucji rosyjskiej, wzywa nauczycieli do pracy dla dzieła pokoju i sprawiedliwości. Wielka jest potęga myśli — poczęta w umyśle twórczym, myśl przedostaje się do społeczeństwa, oddziaływa na pojęcia, budzi pragnienia, w dążeniu do przejawienia się w życiu zewnętrznym, przetworzenia jego form i stosunków. Siłą zorganizowanej myśli mogą nauczyciele zapobiegać rozlewowi krwi bratniej, łagodzić nienawiści klasowe i narodowe.

Inne artykuły omawiają zagadnienia „cudu naukowego“; stanowiska „szkoły świeckiej wobec zatrwającego zjawiska zmniejszenia się ludności we Francji“, a także rozwijających się pomysły wśród młodzieży „Ligi dobroci“²⁾. Nauczyciele nie mogą być obojętni wobec wysiłków podjętych dla odrodzenia zagrożonej rozkładem rodziny. Autor stoi na stanowisku etyki niezależnej, wielką wagę przywiązuje do wprowadzonej niedawno do szkół nauki socjologii zwalczająca ona indywidualizm, podnosi wartość ofiary, poświęcenia, obowiązku, rozwija uczucia społeczne, a tem samem toruje drogi do uzdrowienia życia rodzinnego.

„Ligi dobroci“, to forma może najodpowiedniejsza dla moralnej kultury młodzieży. Kształcą one praktycznie, budzą czujność wobec nasuwających się na każdym kroku trudności; w nowej postaci wskrzeszają codzienny rachunek sumienia, tylko zamiast grzechów praca ich skupia się na dobrych uczynkach spełnionych lub zaniedbanych, a tem samem wdraża do myślenia raczej o dobrem niż złem. „Ligi“ usiłują zwalczać egoizm, wyzwalać z ciasnych kręgów własnego „ja“, by tem lepiej rozumieć i od-

¹⁾ „L'ère sans violence“.

²⁾ „Le miracle scientifique“, „L'école laïque et le problème de la natalité“, „Ligues de bonté“.

czuć drugich w dążeniu do harmonijnego współzycia z otoczeniem.

„Révue“ poświęca wiele miejsca i uwagi ruchowi pedagogicznemu zagranicą, notuje ważniejsze fakty i kierunki, gdziekolwiek się one przejawiają.

Artykuł *Henryka Goy'a*¹⁾ omawia wyczerpująco reformy przeprowadzone we Włoszech przez faszystów, a mianowicie przez ministra filozofa *Jana Gentile*, którego współpracownikami byli *Józef Lombardo-Radice* i *Ernest Codignola*.

W głównych zarysach reforma zdążyła do podniesienia powagi władzy, rozbudzenia uczuć religijnych i patriotycznych, a także poleca najdalej idącą oszczędność. Twórcy programów chcą wprowadzić do szkoły jaknajwięcej piękna, pierwsze w nich miejsce, obok religii zajmują studia arcydzieła literatury narodowej, bohaterskie legendy, śpiew i rysunki. Dzieci ilustrują zadania z języka ojczystego, prowadzą dziennik szkoły, zbierają się w każdą sobotę na wspólne czytania i dyskusje.

W sierpniu roku przeszłego Międzynarodowa konferencja radziła w Oxfordzie nad zagadnieniami oświaty pozaszkolnej.

Uczestniczyło w niej 70 przedstawicieli 20 narodów. Przemawiali kierownicy i nauczyciele wyższych szkół robotniczych Anglii, Szkocji, Belgii, Ameryki, Indji i t. p.

Wybrano komisję, z siedmiu członków złożoną i polecono jej opracowanie statutów dla Międzynarodowego związku kultury robotniczej, obejmującej różne instytucje, jak np.: kursy i wykłady wieczorne, wykłady korespondencyjne, międzynarodową wymianę uczniów, szkoły wakacyjne, szkoły robotnicze, uniwersytety ludowe, kluby itp. Instytucje te łącząc usiłują wydoskonaleń zawodowe z nauką teoretyczną, kształcą jednocześnie zdolnych fachowców i światłych obywateli.

Dyrektorowie niektórych seminarjów we Francji prowadzą z uczniami pogadanki osnute na tle zagadnień bieżących, wydobytą z nich wartość, obok których tak często przechodzimy obojętnie. „Révue“ podaje kilka takich pogadań, omawiających zadania demokracji w okresie wyborów, działalność historyka Micheleta w 50-tą rocznicę jego śmierci, stosunek nauki do cywilizacji w uroczysty dzień odsłonięcia pomnika ku czci uczniów poległych za ojczyznę. Stosunek ten budzi dzisiaj niepokojące pytania i wątpliwości. Stoimy wobec faktu, że nauka wyprzedza o wiele nasz rozwój moralny i dlatego tak często wynalazki uczonych idą w służbę dzieł nienawiści i niszczenia. Prawdziwa cywilizacja uszlachetnia ludzi. „Nauka bez sumienia, to zuba duszy“²⁾.

W dziale bibliograficznym zwraca uwagę „Peda-

¹⁾ „La réforme de l'enseignement primaire en Italie“.

²⁾ „Science sans conscience n'est que ruine de l'âme“ (Rabelais).

gogja socjologiczna" *Zygfryda Kawerau*¹⁾, jednego z najczynniejszych członków „Ligi reformy szkolnej”²⁾ w Niemczech i współpracownika przeglądu „Nowe wychowanie”. Pierwsza część książki mówi o socjologicznych podstawach wychowania, druga o ideałach przyszłości. Autor stwierdza fakt, że żyjemy w epoce wielkich przełomów we wszystkich dziedzinach myśli i życia — giną stare formy, rodzi się świat nowy, dla którego wychować trzeba nowe pokolenie. Młodzież niemiecka przeżywa gwałtowny kryzys³⁾, w którym zatracają się uznane dotąd wartości, a na ich miejsce powstają nowe. Pomóc jej należy w walce o lepsze jutro świata, przebudować gruntownie systemy i metody pedagogiczne, związać je ściśle z socjologią, zapewnić pracy ręcznej stanowisko równorzędne z pracą umysłową. *Kawerau*, łącznie z *Oestreichem* i *Honigsheimem*, jest dzisiaj w Niemczech ośrodkiem ruchu, który wiąże się z ruchami pokrewnymi w innych krajach, w dążeniu do pokojowego rozwiązywania zagadnień międzynarodowych, do zwalczania ambicji i nienawiści, grożących widmem nowych ofiar, nowych cierpień i zapasów.

H. Witkowska.

Czasopisma niemieckie.

Dążności reformatorskie w dziedzinie szkolnictwa, zwłaszcza powszechnego, zaznaczyły się w epoce powojennej przedewszystkiem w Austrii niemieckiej, w mniejszym zakresie w Niemczech samych. Dążności te wyraziły się tak w oficjalnych reformach programów i metod, jakoteż w próbach prywatnych i głosach nauczycielstwa, zawartych w czasopismach fachowych. Na ich czele należałoby postawić z czasopism austrijackich: „Schulreform“ i „Die Quelle“.

„Schulreform“ (Schulwissenschaftl. Verlag A. Haase Wien III., Rennweg 58, form. 25×17 cm, wychodzi rok IV., jako mies. po str. 64) służy wszelkim planom i ideom reformatorskim w dziedzinie szkolnictwa i wychowania młodzieży, oraz kształcenia nauczycielstwa, uwzględniając w bardzo poważnej mierze zagranicę. Zeszyty 1—5 r. b. przynoszą między wielu innymi następujące, dla nas bardziej zajmujące artykuły: Fadrus, Sprawozdanie z kongresu pedagogicznego w Monachjum z r. 1924 (interesujący zwłaszcza referat Dr Fr. Karsena o szkołach eksperymentalnych i eksperymentach szkolnych w Niemczech powojennych); H. Fischl, Plany reform w szkolnictwie czesko-słowackim; Klinke, Kształcenie nauczycieli w Szwajcarii; Helmer, Sprawozdanie z kongresu przyrodników w Insbruku 1924 r.; Weigel, Hamburgskie szkoły spo-

1) „Soziologische Paedagogik“, Leipzig (Quelle et Meyer) 1924.

2) Bund entschiedener Schulreformer.

3) Jugendbewegung.

teczne (Gemeinschaftsschulen); Reiniger, Klasa szkolna jako organizacja społeczna życia i pracy; Pollak, Zreformowana średnia szkoła wyższa (Oberschule) w Szwecji; Roubiczek, „Dom dzieci” we Wiedniu (Montessor); Popper, Stanowisko nauczyciela wobec szkoły i uczniów; Krüger, Z magdeburgskiej szkoły eksperymentalnej; ponadto cały szereg artykułów i notatek z praktyki szkolnej różnych przedmiotów, z dydaktyki ogólnej, przegląd czasopism i książek. Pismo w ogólności utrzymane na poziomie bardzo wysokim.

„Die Quelle” (Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien I., Burgring 9 form 22×16 cm, mies. po 100 stron rocznie 5 szyl. austr.) wychodząc pod tym tytułem rok V. kontynuuje stare pismo „Der österreichische Schulbote” (zał. w r. 1850). Obficie ilustrowane posiada ono stale następujące działy; *J. Gutter*, Przygotowanie nauczyciela do nauki w duchu szkoły pracy; *J. Böhm*, Przeciw alkoholowi: zapomocą nauki rysunku (godna naszej uwagi próba popularnej propagandy przez młodzież przeciw pijaństwu; podobna propaganda rozpoczęła się w wielu szkołach w Niemczech) i t. d.

Z bardzo wielu godnych uwagi czasopism w Niemczech wymienić należy „Neue Erziehung” (C. A. Schwetschke & Sohn, Berlin W 30, Freisingerstr 5a, form 23×16 cm, mies. po 80 stron, kwart. Mk 2.50) służy hasłom radykalnej reformy szkolnictwa i liberalnej polityki szkolnej, pacyfizmowi w szkole i idei porozumienia między narodami Europy. Z treści zeszytów tegorocznych wymienię np.: *R. Rappe*, o zasadach reformy wyższego szkolnictwa (Man schleife die Jugend nicht am Seile der Chronologie durch Geschichte und Literatur... Das Relative — all das, was die Schule so wichtig nimmt — sollte zurücktreten vor dem Ewig-gültigen... (np. w nauce historii) ...Alle allgemeinen Fragen menschlichen Zusammenlebens... sollten bis auf die letzten Gründe geklärt werden mit rückhaltlosem Wahrheitsmut und ehrlichem Suchen... Die Lebensform dieser Schule kann nur die Gemeinschaft sein...); *Hertz*, Praktyczna praca pokojowa w szkołach; szereg artykułów o propagandzie antyalkoholowej w szkole (Nr 2); artykuły o nauczaniu metodą Montessori (Nr 3); artykuły o stosunku proletariatu do wiedzy i szkoły (Nr 4); rozprawy o niemieckich „Landerziehungsheime” (Nr 5); poza rozprawami oryginalnymi sprawozdania ze szkolnictwa franc., ang., amer., włosk., ros., szereg listów, notatek etc. Ton ogólnie żywy, czasem bojowy. Ostatnio zainteresowało się to czasopismo i Polską i zaczęło ogłaszać sprawozdania ze szkolnictwa i wydawnictw pedagogicznych polskich.

Dr Michał Friedländer.

Recenzje.

Władysław Radwan. *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej.* Warszawa 1925. Nakładem „Naszej Księgarni”. Str. 157.

Jesteśmy niemal w przededniu uchwalenia Ustawy o ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej. Niedawno Minister Oświaty zapowiedział utworzenie specjalnej Komisji, któraby się zajęła przygotowaniem odpowiedniego projektu rządowego. Brak tej ustawy tamuje normalny rozwój naszego szkolnictwa, staje się przyczyną dezorientacji społeczeństwa, a nawet pewnych kół fachowych, o ile idzie o znaczenie i cele szkoły powszechnej, tudzież o jej ustosunkowanie do szkół wyższego stopnia. W naszej polityce szkolnej brak dotąd jasnej myśli przewodniej i należycie opracowanego programu, żyjemy dotąd w okresie „tymczasowości” i niemal codzień wyłaniają się nowe projekty i zmiany. W tak ważnej chwili pojawia się książka, w której wybitny znawca naszego stanu edukacji *Władysław Radwan* stawia i stara się rozwiązać jedno z najistotniejszych zagadnień w naszej polityce szkolnej i ogólnopaństwowej — z agadnienie ustroju szkolnictwa w Rzpltej Polskiej.

Autor miał sposobność poznać i zgłębić ten problem gruntownie, ponieważ od pierwszych chwil poczynań około budowania szkoły w ódrodzonej Rzpltej bierze żywy i czynny udział w pracach organizacyjnych i wspólnie z nauczycielstwem, jako jeden z referentów na Zjeździe warszawskim w roku 1919 kładzie wraz z innymi pierwsze fundamenty edukacji narodowej. Książkę swoją oparł na szerokim tle ogólnych stosunków społecznych, na głębokim wniknięciu w psychikę społeczeństwa polskiego, na znajomości ustroju szkolnictwa w innych państwach i dokonywanych tam reform w ostatnich czasach. W pięciu rozdziałach omawia autor istotne zagadnienia w związku z systemem edukacji narodowej i ustrojem szkolnictwa polskiego.

Na pierwszy plan wysuwa się ujęcie myśli przewodniej ustroju szkolnictwa. Stwierdziwszy rozdzźwięk między pracownikami umysłowymi i fizycznymi, jaki dotąd panuje w naszej strukturze społecznej, a będący pozostałością minionej epoki, dochodzi autor do wysnucia idei przewodniej w życiu narodem i państwem, tudzież w systemie edukacyjnym, którym być powinno „dążenie do współmierności duchowej wszystkich ludzi”, „tworzenie jedności kulturalnej narodu”, wspólnej ojczyzny duchowej. Ideę tę zrealizować może szkolnictwo, zreformowane w duchu postulatów pedagogicznych doby obecnej, odpowiadające strukturze społeczeństwa nowoczesnego. Powinien to być system wychowania ludzi, któryby pozwolił „pogodzić dążenie do zapewnienia wszystkim normalnie uzdolnionym członkom społeczeństwa takiego poziomu kultury ogólnej, jakiego żądają panujące ideały religijno-moralne i praktyczne potrzeby życia społecznego, z dążeniem do utrzymania — więcej — rozwinięcia na wszystkich członków społeczeństwa gotowości do pracy

fizycznej — to jedno z największych współczesnych zadań kulturalnych. Tylko te narody, które zdołają dobrze i szybko rozwiązać to zadanie, zapewnią sobie produkcyjną siłę i pokojowy twórczy rozwój stosunków społecznych“.

W następnym rozdziale omawia autor stopnie i rodzaje szkół, tudzież ich wzajemne ustosunkowanie, podając graficzny obraz ustroju szkolnictwa. W obrazie tym widzimy 4 stopnie edukacji: 1) wychowanie przedszkolne, 2) szkoły powszechne od 7 do 14 roku życia, 3) szkolnictwo średnie ogólnokształcące, zawodowe i szkoły dokształcające do 18 roku życia, 4) szkoły wyższe i Oświatę Pozaszkolną. Wszystkie stopnie i rodzaje szkół są ze sobą powiązane organicznie tak, że każda jednostka ma możliwość kształcenia się zgodnie z posiadanymi warunkami i uzdolnieniami. Podstawą tej budowy jest 7-letnia szkoła powszechna wraz z wychowaniem przedszkolnym. Dopiero po ukończeniu pełnej 7-kl. szkoły powszechnej przechodzi młodzież w 14 roku życia do różnego rodzaju szkół drugiego stopnia.

Z kolei przechodzi autor do sprawy realizacji nowego ustroju szkolnictwa, biorąc jako punkt wyjścia Ustawę z 2 lipca 1924 o pracy młodocianych i kobiet, która zezwala na zatrudnianie w przemyśle, górnictwie, hutnictwie, biurowości, handlu i przewozie młodocianych od 15 lat skończonych. Stąd wynika konieczność kształcenia młodzieży w szkole powszechnej do lat 15, a więc ustawowy obowiązek uczęszczania do szkoły objąć winien okres ośmioletni. W obecnych warunkach jednakże można na terenie całego państwa z trudem wprowadzić zaledwie 7-letnie nauczanie. Dlatego też należy sobie odrazu uświadomić, jakie przykre następstwa mieć może dla młodzieży i społeczeństwa rok przerwy między ukończeniem szkoły powszechnej, a wstąpieniem do życia praktycznego i odpowiednio temu zaradzić. Opierając się na pracy *Dra Marjana Falskiego* „Materiały do projektu sieci szkół powszechnych“, omawia autor sposoby realizacji wyżej zorganizowanej szkoły powszechnej z uwzględnieniem budownictwa szkolnego i produkcji należycie ukwalifikowanych nauczycieli.

Sprawie kształcenia nauczycieli poświęca autor baczną uwagę i jako naczelny szef tego działu edukacji w Państwie zdaje sobie sprawę, że od należytego rozwiązania tego problemu zależy wogóle rezultat wszelkich reform szkolnych. W Polsce istnieją obecnie liczne i bardzo różnorodne zakłady, w których kształcą się nauczyciele szkół powszechnych: seminarja, państw. kursy nauczycielskie, wyższe kursy naucz., Instytut nauczycielski i wreszcie 8—10-tygodniowe kursy pedagogiczno-metodyczne. Ta różnorodność nie jest moim zdaniem celowa i korzystna ani pod względem naukowo-pedagogicznego przygotowania, ani też z względów ekonomicznych.

Seminarjum 5-letnie nie daje wykształcenia, jakiego wymaga dziś praca w szkole powsz. 7-klasowej, w szkołach dokształcają-

cych i w instytucjach Oświaty Pozaszkolnej. Zakładanie seminarjów w środowiskach zacofanych kulturalnie, w miasteczkach, zdala od ognisk życia umysłowego i społecznego, uniemożliwia wprost wykształcenie nauczyciela nowoczesnego. Wyższe Kursy Nauczycielskie roczne i dwuletni Instytut Naucz. są zbyt kosztowne, bo oprócz wydatków normalnych, wynikających z utrzymania tych zakładów, skarb państwa wydaje poważne kwoty z powodu urlopów płatnych rocznych i dwuletnich dla nauczycieli, idących na kurs i na pobory dla ich zastępców. Tu konieczną jest gruntowna reforma. Zamiast seminarjów, wyższych Kursów i Instytutu Naucz. należy tworzyć w ogniskach kulturalnych dwuletnie Studja Nauczycielskie dla młodzieży z ukończoną szkołą średnią ogólnokształcącą, która coraz liczniej napływa na studjum roczne państw. Kursów nauczycielskich. W pierwszym roku otrzymałaby ta młodzież wykształcenie w zakresie obecnie obowiązującego programu studjum rocznego państw. Kursów naucz., a w drugim nastąpiłaby specjalizacja w obranej grupie przedmiotów, tudzież pogłębienie zawodowo-pedagogiczne. Taki system kształcenia nauczycieli zapewniłby szkole powszechnej materiał kulturalny i znakomicie przygotowany pod względem ogólnym i zawodowym, a przytem będzie w stosunku do stanu obecnego daleko tańszy, nawet gdyby dla tej młodzieży pobudowano bursy i ustanowiono stypendja pedagogiczne. W graficznym obrazie ustroju szkolnictwa dwuletnie studjum nauczycielskie powinno się znaleźć w szeregu zawodowych szkół wyższych (od 18—20 r. ż. — XIII i XIV rok nauki).

Po rozprawieniu się z argumentami przeciwników nowego ustroju szkolnictwa daje autor zwięzły pogląd na międzynarodowe dążenia reformatorskie, wykazując, że wszystkie państwa zmierzają dziś do usunięcia „dwutorowości szkolnictwa“ (szkolnictwa ludowego i inteligenckiego), oraz „ludowości“ programów i metod szkoły ludowej, a realizują wszędzie ideę jednolitości systemu edukacyjnego. Chcąc zapewnić państwu i społeczeństwu polskiemu godne miejsce w świecie cywilizowanym, domaga się autor radykalnej reformy ustroju szkolnictwa w Polsce. „Cechą charakterystyczną naszej reformy będzie połączenie istotnego dążenia do głębokiej demokratyzacji kultury, do pogłębienia i ugruntowania jedności kulturalnej narodu z dążeniem do tworzenia dróg wychowania, gwarantujących siłę i sprawność polskiej pracy, gwarantujących gospodarcze odrodzenie i gospodarczy rozwój narodu“.

Z podanych tu w zarysie myśli, zawartych w książce *Władysława Radwana*, widzimy, że autor przedstawił przejrzysty projekt ustroju szkolnictwa, przesiąknięty duchem rozumnie pojętej demokracji. W czasie, kiedy idei szkoły powszechnej przeciwstawiają się i zwalczają ją pewne grupy polityczne i zawodowe, w szczególności ze sfer nauczycielstwa szkół średnich, głos szczerego bojownika szkoły powszechnej i wybitnego znawcy wycho-

wania narodowego oraz jego potrzeb obecnych, dotrzeć powinien do najszerszych kół społeczeństwa i do jego przedstawicieli w Sejmie. Głos ten powinien pobudzić demokratyczne sfery społeczeństwa do obrony podstaw naszej edukacji, tj. szkoły powszechnej i do pracy nad ustawą o ustroju szkolnictwa, któraby zapewniła trwałą rozwój szkole polskiej.

Głos ten tem bardziej powinien zaważyć na szali w czasie prac kodyfikacyjnych, dotyczących ustroju szkolnictwa, że autor jest zupełnie zgodny z myślami i poglądami większości nauczycielstwa. Wypowiadano je od początku istnienia naszego państwa na imponujących ogólnopolskich Zjazdach Nauczycielskich. (Zob. „O Szkołę Polską“, część I, II i III. Warszawa 1918—1920), w licznych rozprawach i artykułach, ogłoszonych w prasie codziennej i pedagogicznej. (Zob. art. „Szkoła powszechna“, „Stosunek szkoły powszechnej do średniej“, r. 1919 i 1921. „Realizacja szkolnictwa powszechnego“ w czasopismach „Ruch Pedagogiczny“, „Rocznik Pedagogiczny“ i w osobnych publikacjach).

Książka *Wł. Radwana* stanowi syntezę dotychczasowych dążeń i usiłowań nauczycielstwa polskiego około ugruntowania demokratycznego ustroju szkolnictwa i jako taka jest poważnym dorobkiem w naszej literaturze pedagogicznej z zakresu organizacji szkolnictwa.

H. R.

Kronika pedagogiczna.

Dwutygodniowe „Studjum Pedagogiczne“ dla cudzoziemców urządził berliński „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ w czasie od 17 do 30 sierpnia b. r., chcąc dać zagranicy wgląd w dążności reformatorskie w dziedzinie szkolnictwa. Mimo niezbyt sprężystej organizacji kursów mogli uczestnicy wiele zobaczyć i usłyszeć. Przedpołudnia poświęcone były hospitacji poszczególnych zakładów naukowych, popołudnia wykładom w Instytucie. Uwzględniając najróżnorodniejsze zainteresowania uczestników, umożliwiono hospitaację zakładów dla wychowania przedszkolnego (Montessorihaus, Pestalozzi-Fröbelhaus), szkół powszechnych prowadzonych systemem pracy i opartych na wspólnocie szkolnej (Gemeinschaftsschulen, jak np. wspaniała szkoła Jensena w Neu-Kölln), gimnazjów reformowanych (zwłaszcza Antbauschule Dyr. Karsena w Neu-Kölln i Arndtgynasium w Lichterfelde), farmy szkolnej Scharfenberg, szkół dla dzieci anormalnych i t. d. Wykłady uwzględniły najważniejsze problemy nowoczesnej pedagogiki i dydaktyki na tle szkolnictwa niemieckiego, psychologię wieku dziecięcego i młodocianego, prądy wśród młodzieży niemieckiej, ćwiczenia cieleśne i sport (bardzo interesujące odwiedziny w Akademii dla ćwiczeń cieleśnych w berlińskim stadjonie) oraz zastosowanie kina i radja dla nauki szkolnej. Niedzielne wycieczki uzupełniły program tygodniowy. — Na kursach było wedle listy 137 cudzoziemców, w tem 19 z krajów bałtyckich, 26 z Rumunii, 11 z Rosji Sow., 17 z Czech, reszta z Anglii, Danji, Holandji, Szwecji, Austrii, Ameryki, Gdańska etc. Z Polski było uczestników 15, w tem 13 nauczycieli ze szkół niemieckich w Polsce. Również wśród uczestników z Rumunii i Czech przeważali Niemcy. Widocznem jest, że świat niegermański mało jeszcze żywi zaufania do Niemiec i niechętnie korzysta z niemieckich zaproszeń. Czasby jednak przystąpić do wspólnej pracy nad odbudową duchową Europy przez młodą generację. W nowej szkole leży przyszłość Europy!

Kursy wakacyjne w Jenie od 1—15 sierpnia b. r., odbywające się tam rok w rok (z przerwą wojenną) od lat 28, zgromadziły około 550 uczestników, w tem około 70 cudzoziemców (z Polski 4). Kursy, odbywające się na uniwer-

sytecie jeneńskim, objęły filozofję, pedagogikę, nauki przyrodnicze, gospodarstwo domowe (chemia, bakterjologia etc.), socjologję, literaturę klasyczną i współczesną, sztukę, języki nowożytne, ćwiczenia cielesne (gimnastyka rytmiczna) i kursy niemieckie dla cudzoziemców. Ogólna liczba kursów: 70, prelegantów ok. 50. Wśród nich nazwiska jak prof. Rein (Nestor pedagogiki niemieckiej) przewodniczący kursów, prof. Zichen, Dr Lehmann i in. Największą frekwencją cieszyły się kursy pedagogiczne, zwłaszcza o szkole pracy, socjologiczne i literackie, zwłaszcza o literaturze współczesnych Niemiec. Bardzo mierne były kursy niemieckie dla cudzoziemców.

M. Friedländer.

Biblioteka domu polskiego w styczniu b. r. rozpoczęła swoją działalność wydawniczą. Po dzień dzisiejszy dorobkiem wydawniczym firmy są 24 tomy: Kraszewskiego, Struga, Rzewuskiego, Wierzbńskiego, Ossendowskiego, Tetmajera, Słońskiego, Smolarskiego, Gruszeckiego i innych.

Pojędytne tomy „Biblioteki”, ukazują się w odstępach dziesięciodniowych, a zaletą ich niezmierną jest nadzwyczajnie niska cena 40 groszy za tom przy znacznej objętości (do 200 stron) i ogromnie starannie ujętej szacie zewnętrznej.

„Biblioteka”, jak z dotychczasowej widać działalności, postawiła sobie za zadanie krzewienia znajomości literatury narodowej, unikając zaś sensacji niedrowej daje książki wartościowe i godne miejsca w każdej domowej bibliotece.

Nie też dziwnego, że stosunkowo krótko istniejąca B. D. P. zdobyła sobie ogólne uznanie i szeroką poczytność.

Ankieta Redakcji „Ruchu Pedagogicznego”. Do Nru 7 dołączamy kwestionariusz i prosimy uprzejmie Szanownych Czytelników o możliwie rychłą odpowiedź, za co z góry serdecznie dziękujemy.

Zapiski bibliograficzne.

Szymona Mariciusa z Pilzna O szkołach czyli akademjach ksiąg dwoje (1551) przełożył i objaśnił *Antoni Danysz*. Min. W. R. i O. P. Komisja do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Biblioteka pol. pisarzy pedagogicznych Nr. 4. Kraków 1925. Nakł. M. Arcta w Warszawie.

Dr Eugenjusz Piasecki. Dzieje wychowania fizycznego. Z licznymi ilustracjami. Lwów 1925. Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Biblioteka Wychowania fizycznego i sportu Nr 1.

Pamiętnik I. i II. Konferencji dyrektorów szkół średnich na terenie Okr. Szkol. Łódzkiego. Z aktualnych zagadnień szkolnictwa średniego. Łódź 1925.

Sprawozdanie z działalności Wydziału Oświaty i Kultury Magistratu miasta Łodzi za rok 1924. Łódź 1925.

Dr Tadeusz Jaroszyński. Metody badań psychologicznych w szkole. Wyd. II. Z 60 rys. w tekście. Warszawa 1925. Nakł. Księgarni J. Lisowskiej.

M. Grzegorzewska. Iloraz inteligencji w skali Bineta i jego znaczenie diagnostyczne. Warszawa 1925. Biblioteka Pedagogiki leczniczej Nr 1. Nakładem Sekcji Szkol. Specj. Związku P. N. S. P.

A. Baczyński i A. Oderfeldówna. Patrę i opisuję. Książka do ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych i stylistycznych. Z 56 rysunkami w tekście. Warszawa 1935. Nakł. „Naszej Księgarni”.

B. Dyakowski. Przyroda dla oddziału IV. szkół powszechnych. Z rycinami. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1925.

Dr W. Haberkantówna. Z naszych wycieczek. Z 53 rysunkami, Wyd. II. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1925.

M. Sadzewiczowa i Dr M. Daszewska. Metodyka ćwiczeń praktycznych do pogadanek dla pierwszych klas szkoły powszechnej, oparta na protokolach lekcyj. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa 1925.

Artur Śliwiński. Król Władysław IV. Wyd. M. Arcta w Warszawie.
— Jan Sobieski. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1925.

Artur Górski. Klechdy. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1925.

OD ADMINISTRACJI.

Prosimy o wyrównanie prenumeraty najpóźniej do końca października 1925 i o przesłanie należności za pośrednictwem załączonych czeków P. K. O. Nr 141.521.

Prenumeratorom, którzy dotąd nie wyrównali przedpłaty za czas ubiegły, **wstrzymamy wysyłkę „Ruchu Pedagogicznego“**, a uiszczenia należności dochodzić będziemy na innej drodze, co zalegających z prenumeratą narazi na niepotrzebne koszty.

Prenumerata za rok 1925 wynosi **8 złotych**.

Celem skompletowania roczników „Ruchu Pedagogicznego“ prosimy P. T. Prenumeratorów o nadesłanie zeszytów **Nr 1, 2, 3 i 4 z r. 1924 i 1925** (o ile są zbyteczne) pod adresem **Administracji „Ruchu Pedagogicznego“, Kraków, Rynek 29** — za zwrotem kosztów.

TREŚĆ Nru 7 :

Henryk Rowid. Socjologiczne podstawy szkoły twórczej. — *Dr Mieczysław Ziemniewicz.* Rada Pedagogiczna, dyrektor, wizytator i ich wzajemny stosunek. (Dokończenie). — *Tadeusz Czapczyński.* Nauczanie stylistyki w szkole powszechnej i średniej (Dokończenie). — Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w roku 1925. — Przegląd obcych czasopism. — Recenzje. *Władysław Radwan.* Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej. (*H. R.*) — Kronika Pedagogiczna. — Zapiski bibliograficzne. — Od Administracji.

Prenumerata roczna 8 zł	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“, Kraków, Rynek 29, II. p.
„ „ „ półroczna 4 „	
Cena oddzielnego zeszytu I zł 50 gr.	

Ogłoszenia na o k ł a d c e : Cała strona 100 złp. pół str. 50 złp., 1/4 str. 25 złp., w tekście cała strona 80 złp., 1/2 str. 40 złp., 1/4 str. 20 złp.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko**
Drukarnia „Szkołnica“, Kraków, ulica Grzegórzecka 30.