

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.

Światowy kongres nauczycielski w Edynburgu.

I.

W r. 1923, w San Francisco, grono zebranych tam ludzi dobrej woli, należących do stanu nauczycielskiego i przeważnie obywateli amerykańskich, postanowiło w imię zbliżenia do siebie narodów powojennego świata i krzewienia wśród nich idei stałego pokoju, stworzyć zrzeszenie zawodowych związków nauczycielskich różnych krajów. Jak zwykle czynią tego rodzaju idealisci, i jak zawsze prawie czynią Amerykanie, autorowie projektu niewiele się troszczyli o istniejące już podobne organizacje międzynarodowe w świecie powojennym — np. związek międzynarodowy nauczycielstwa szkół średnich (*Bureau International de l'Enseignement Secondaire*) — tylko działali zupełnie na własną rękę, jakby nic przed nimi i obok nich nie było. Powstała *World Federation of Educational Associations*, do której według tymczasowego statutu miały prawo przystępować związki nauczycieli wszelkiego rodzaju szkół ze wszystkich krajów, o ile tylko są *nation-wide*, to znaczy obejmują cały naród czyli państwo (dla Amerykanina te dwa pojęcia się nakrywają). Że w jednym państwie może być więcej związków nauczycielskich o charakterze ogólnopaństwowym, tego ważnego momentu w pierwszym ferworze sobie nie uświadomiono, i wynikło stąd potem spóro kłopotów co do kandydatur różnych związków z jednego i tego samego kraju.

Myśl, zrodzona nad Oceanem Spokojnym, oczywiście pośród narodów, ten Ocean otaczających, przedewszystkiem urzędywistniać się poczęła. Pod znak Federacji jęły się garnąć związki nauczycielskie Stanów Zjednoczonych oraz Kanady, dalej te sfery nauczycielskie Dalekiego Wschodu (od Indyj i Sjamu do Chin i Japonji), które są pod bezpośrednim wpływem kul-

tury anglosaskiej, — następnie nauczycielstwo Dominjów angielskich i samych wysp brytyjskich (choć te ostatnie nie bez przesady, z któremi przeciętny Anglik odnosi się do wszystkiego, co amerykańskie), — a dopiero w ostatniej linii stare narody kontynentu europejskiego: z tych dotychczas jedni tylko Czesi po wszelkiej formie do Federacji przystąpili.

To ustosunkowanie narodów znalazło też wierny wyraz w pierwszym z perjodycznych zjazdów, które postanowiono odbywać co dwa lata. Za miejsce pierwszego zjazdu obrano romantyczną starą stolicę Szkocji — Edynburg, — ten szkocki Kraków ze starym zamkiem królewskim na wzgórzu, z tradycjami świetnej przeszłości politycznej i kulturalnej, rycerskiej i literackiej. Wybór Edynburga podyktowany był zapewne względem na zbliżenie się do Europy, ale przedewszystkiem dążeniem do tego ścisłego zespolenia interesów Ameryki z interesami Wielkiej Brytanji, które jest tak wielce charakterystyczną cechą powojennego życia obu narodów. Wybór jednak okazał się fortunnym z innego względu. Szkoci, odrębni od Anglików kosmopolityczną szerokością swych zgoła nie wyspiarskich widnokręgów, szczerym demokratyzmem swej kultury, wreszcie upodobaniem do idei ogólnych i myślenia abstrakcyjnego¹⁾, zawsze się odznaczali nadzwyczajną chciwością wiedzy. To też doskonale zorganizowane nauczycielstwo szkockie — nawiasem mówiąc, w trzech czwartych żeńskie, i z kobietą (Miss Tweedie) jako przewodniczącą swego związku zawodowego na czele — falangą przybyło na kongres i dało mu blisko połowę uczestników. Obok przysłowiowej oszczędności i zawziętego uporu w pracy znanym przymiotem Szkotów jest — należyte o sobie mniemanie, dalekie od fałszywej skromności. Edynburg ze swym sławnym Uniwersytem, który miał najświetniejrze czasy w XVIII wieku, z dumą sam się zwie „Mekką oświaty“, jak to na kongresie na różne tony powtarzano. Z dumą też Szkoci oddali do rąk obcych gości na kongresie dwie broszury, a raczej okazałe tomiki, jeden o systemie szkolnym Szkocji, drugi o zakładach wychowawczych Edynburga. Wieczorem koncertowym, złożonym głównie ze starych pieśni szkockich, uraczył nas znakomity chór śpiewacki „Orpheus“ z drugiego głównego miasta Szkocji — Glasgow; zaś jeden dzień tygodnia kongresowego poświęcony był wycieczkom samochodowym w głąb uroczego Podhala szkockiego, w miejsca opromienione wspomnieniami o osobie i dziełach Waltera Scotta.

Inna znowu partja kongresowców odbyła małą przejażdżkę okrętem wzdłuż wybrzeży szkockich, a jeszcze inna miała sposobność grać w golfa na sławnych boiskach w pięknym starym mieście uniwersyteckiem St. Andrews.

Oczywiście przez cały czas kongresu imieniem różnych na-

¹⁾ Por. mój rozdział „O Szkotach“ w książce „Anglja po wojnie“ (Kraków 1925).

rodów prawiono najrozmaitsze uprzejmości gospodarzom szkockim. Ja zacytowałem ku ich ukontentowaniu ustęp z mowy szkockiego pisarza-humorysty, Sir James'a Barrie, jako honorowego rektora uniwersytetu w St. Andrews w r. 1922. Powiedział mianowicie wtedy Sir James do studentów szkockich:

„Wielkie są uniwersytety szkockie i trwała będzie ich moc. Ale pamiętajcie, że jest ich nie cztery, lecz pięć; a piąty, to te liczne, małe domki, w których powiedziano sobie już przed wiekami: Będzie oświata w tym kraju! Ten-ci jest największy uniwersytet szkocki, a wszystkie inne — to tylko jego szczyenięta!”

Te słowa, to piękny zaiste hołd dla niestrudzonego dążenia tego dzielnego narodu do coraz wyższego poziomu nauki.

Ale najudatniejszy chyba komplement, bo zaprawny lekką ironją i subtelnym humorem, powiedział naszym szkockim gospodarzom w swem przemówieniu młodziutki, nader miły i przystojny delegat królestwa Sjamu. Zaczął od tego, że w Sjamie jest wielu Szkotów — oczywiście (aluzja do przysłowiowego „wszędobylstwa“ tego od wieków wędrującego po świecie narodu); że niektórzy z tych Szkotów go uczyli, a wszystkich szczerze podziwiał, za ich żelazną pracowitość, wytrwałość i inne zalety charakteru; że jednakowoż, kształcony przez Szkotów, nabył także jednej, również przysłowiowej ich cechy, mianowicie chłodnej rozwagi i ostrożności; więc postanowił sobie nie uogólniać sądu o Szkotach na podstawie tego wrażenia, jakie na nim wywarli spotkani przypadkowo w Sjamie przedstawiciele narodu szkockiego; że atoli teraz, gdy poznał samo serce Szkocji i ujrzał zbliżka naród szkocki w masie, przekonał się, iż owo pierwsze wrażenie nie było mylne, i że naród to istotnie godny podziwu!

Powróćmy jednak od pięknego i sympatycznego lokalnego obramowania kongresu do jego cech ogólniejszych. Geneza Federacji, jak już powiedziałem, nadała ton i składowi i ideowemu przebiegowi kongresu, i oczywiście wszystkim jego zewnętrznym formom.

Przedewszystkiem więc co do składu: przeważał w nim żywioł anglosaski, a głównie amerykański. Z naiwnością prawdziwego Amerykanina sędziwy prezydent kongresu, dygnitarz oświatowy Dr. Thomas ze stanu Maine, w jednym ze swych licznych przemówień przedstawił w zarysie statystykę kongresu w następującym układzie cyfrowym: 440 Amerykanów i Kanadjan (tak jakby Stany Zjednoczone już były wchłonęły resztę kontynentu amerykańskiego!), 500 Szkotów, 100 przedstawicieli innych części Wielkiej Brytanji, 182 delegatów z „Europy i Wschodu“! Do tego miłego zestawienia Europy ze Wschodem trzeba jeszcze dodać i ten komentarz, że Wschód stanowczo przeważał nad Europą. Przemówieniom demonstracyjnym Chińczyków, Japończyków, Sjamczyków, Hindusów, na zebraniach ogólnych nie było końca; z Egiptu przybył nawet sam minister oświaty. Narody kontynentu europejskiego nietylko co do ilości przedstawi-

cieli, ale także co do ilości przemówień były istotnie na szarym końcu.

Zgodnie z przewagą żywiołu anglosaskiego główną formalną cechą kongresu była zupełna na nim wszechwładza języka angielskiego. Przemawiali w tym języku wszyscy, kalecząc go nieraz fatalnie. Kaleczyli go z jednakową gorliwością i Węgiel i Czech, i stary niemiecki uczoney Kerschensteiner z Monachjum i niemniej stary belgijski profesor Otlet z Brukseli: Nie liczę Greka, który z wielkim zapalem przemawiał w swoim języku, i którego z uwagą i sympatją słuchano, po to tylko, by się z rozczarowaniem przekonać, że nawet wyszkolony filolog klasyczny — nic nie zrozumie z tej greczyzny, choć archaicznie stylizowanej. Na szczęście mowę grecką, zdanie za zdaniem, tłumaczy na kiepską angielszczyznę drugi Grek. Prawdziwy wyjątek stanowił tylko Francuz, p. Petit-Dutaillis, przewodniczący państwowego „Biura Uniwersytetów francuskich“ (*Office National des Universités*): ten, choć zna język angielski, uważał za swój obowiązek przemówić po francusku, by przynajmniej przy tej okazji zaznaczyć tradycyjną rolę języka francuskiego jako międzynarodowego. Ale za to przy innej sposobności, mianowicie przy odczytaniu pięknego francuskiego listu od rektora Uniwersytetu w Lille, prezydent kongresu bez cienia zakłopotania się przyznał, że (taksamo jak zresztą wielu z amerykańskich uczestników kongresu) tego podniosłego postania niestety nie zrozumiał, bo po francusku nie umie.

W treści ideowej obrad kongresu również wybitnie się zaznaczyła przewaga Anglików i Amerykanów spośród jego uczestników. Kongres, choć zasadniczo wykluczał ze swych obrad „religję i politykę“, był właściwie nietyle zjazdem oświatowym, ile wielką demonstracją na rzecz pacyfizmu w jego angielskim i amerykańskim ujęciu. Pełno na nim było propagandy za Ligą Narodów: przemawiała jako członek jej Sekretarjatu, i wielkimi honorami na każdym kroku otaczana była (zapewne także potrosze ze względu na książęcy tytuł, w którym republikańscy Amerykanie bardzo się kochają) — księżna Radziwiłłówna. Nie wiasta ta, nawiasem mówiąc, boleśnie zraniła moje polskie serce, deklarując się w temże przemówieniu pod względem narodowym z naciskiem jako przedstawicielka „małego narodu litewskiego“. Z ramienia Sekretarjatu Ligi Narodów przemawiał również wśród wielkich owacyj Japończyk Dr. Nitobe. Z gorącymi sympatjami dla pacyfistycznych celów kongresu oświadczała się w imieniu „Międzynarodowej Rady Kobiecej“ pani Dreyfus-Barney z Paryża w tonie tak egzaltowanym, że nawet wśród tego, naogół entuzjastycznie nastrojonego zebrania wywoływała uśmiechy.

W merytorycznym rozpatrywaniu tych konkretnych środków wychowawczych, jakimi stan nauczycielski na podstawie międzynarodowego porozumienia mógłby się przysłużyć dziełu powszechnego pokoju i porozumienia między narodami, — uwydatniła się w całej pełni gruntowna nieznamość ustrojów kontynentalnej Europy wśród Amerykanów, oraz ich skłonność do na-

iwne narzucania światu z wysokości swej potęgi materialnej tych uproszczonych formuł i sposobów, które na gruncie Stanów Zjednoczonych z łatwością zastosować się dadzą, ale wśród tysiącletnich zawiłości politycznych Europy są nie do pomyślenia.

Kilka przykładów zilustruje to jaskrawo.

Czerwoną nicią przez obrady kongresu ciągnęła się myśl, że jedną z przeszkód przeciwko międzynarodowemu zbliżeniu i zbrataniu jest przyjęty wszędzie sposób nauczania w szkołach historii, jednostronnie idealizujący i wywyższający naród własny, a siejący niechęć do innych i umniejszający ich znaczenie. Wiemy wszyscy, ile w tych oskarżeniach jest prawdy. Czyż trzeba wywoływać z grobu cienie sławetnego Iłowajskiego! Ja sam znowuż uczyłem się historii z podręczników, które mogłyby być nosić godło *Deutschland, Deutschland über Alles*. Taksamo nie jeden francuski podręcznik możnaby poprostu zatytułować *Gesta Dei per Francos*, a Anglicy sami żartem przyznają, że w ich szkołach uczy się historii pod hasłem *Great Britain and her Neighbours* („Wielka Brytania i jej sąsiedzi“).

Zabawnem tylko było, że przy całej zasadniczej słuszności gwałtownych nieraz deklamacyj kongresowych przeciw szowinizmowi narodowemu w nauce historii, czasem w ferworze wychodziła na jaw belka w oku amerykańskiem, gdy gdzieindziej jest drzazga.

Tak więc jeden Amerykanin z wielką emfazą nad tem się rozwodził, że byłoby bardzo pożądanem, by w szkołach średnich wogóle uczono nietylko historii własnego narodu, ale także — choć w zarysie — historii powszechnej. Na skromną uwagę niżej podpisanego, że niema w Europie szkoły średniej, w którejby w jakiejś formie całokształtu dziejów powszechnych nie wykładano ¹⁾, zdziwił się niepomiernie i przyznał, że w Ameryce w przeważnej ilości szkół średnich uczą jedynie historii amerykańskiej, a tylko pewne okresy historii powszechnej mogą być w wyższych klasach przedmiotem studjów z wyboru samego ucznia.

Drugi przykład — tym razem z dziedziny nauki języków. Zupełnie taksamo poważnie, jak z tezą co do historii, wystąpił ktoś z Ameryki z rezolucją, że w celu zbliżenia między narodami byłoby pożądane, by w każdej szkole średniej oprócz języka ojczystego uczono przynajmniej jednego języka obcego. Znowuż pozwoliłem sobie zauważyć, że w Europie niema chyba szkoły średniej, gdzieby przynajmniej jednego obcego języka nie uczono, i znowu spotkałem się ze zdziwieniem i z przyznaniem, że w Ameryce jest „bardzo wiele“ szkół średnich, w których żadnego obcego języka się nie uczy. Czego zresztą żywym do-

¹⁾ Niestety, pisząc obecne sprawozdanie już po powrocie do kraju, dowiaduję się ku mojemu zmartwieniu, że w naszych szkołach średnich właśnie nauka historii powszechnej ma ulec jakowymś „redukcjom“ na korzyść historii polskiej tylko!

wodem było sporo obecnych nauczycieli szkół średnich amerykańskich, umięających tylko po angielsku.

W obu tych wypadkach źródłem mimowolnego komizmu było instynktowne przekonanie Amerykanów, że reformy, w Ameryce jeszcze nie przeprowadzone, chyba nigdzie indziej dokonane dotąd być nie mogą. Ale silniejszy efekt mimowolnej humorystyki wywoływały niektóre projekty reform nigdzie jeszcze nie zaprowadzonych, a według zdania amerykańskich doktrynerów — zbawianych dla całego świata.

A więc dla usunięcia krytykowanych tylekrotnie wad w uczeniu historii jako idealny środek w umyśle jednego amerykańskiego projektodawcy przedstawiło się poprostu ułożenie jakiegoś podręcznika historii, jednakowego dla wszystkich ludów. Oczywiście ten podręcznik powstałby w Ameryce i byłby napisany po angielsku. Można by go zaprowadzić we wszystkich szkołach średnich wszystkich krajów, a te narody, które są pogrążone w tak grubej ciemności barbarzyństwa, że nawet po angielsku nie umieją, mogłyby go sobie ostatecznie na swoje pierwotniejsze języki tłumaczyć.

Trzeba zaznaczyć, że projekt w tej surowej formie do rezolucyj kongresu nie wszedł. Zwrócono między innymi w dyskusji uwagę na okoliczność, że młodzież interesuje się w historii przedewszystkiem osobistościami i elementem biograficznym. Wyłonił się tedy projekt ulepszony, by taki międzynarodowy podręcznik historii przyjął postać jakichś międzynarodowych „żywołów świeckich świętych“ czyli wybranych zyciorysów największych bohaterów ludzkości. Nawpół zartem zauważyłem, że byłby to jakiś „międzynarodowy Plutarch“: określenie to zyskało poklask i „międzynarodowy Plutarch“ figuruje w uchwałach kongresu jako postulat.

Jeżeli tu chodzi o rzecz, dającą się w każdym razie na serjo dyskutować, to karykaturalną wprost postać przybrała ta sama myśl w zaleconym przez kongres projekcie amerykańskim, by w jaknajwiększej ilości szkół średnich na świecie odbył się plebiscyt wśród uczniów co do kwestji, kogo uważają za dwunastu największych ludzi w dziejach¹⁾, i spis osobistości, na które padnie największa ilość głosów, miałby stanowić rodzaj międzynarodowego kanonu bohaterów. Oczywiście łatwo przewidzieć, że w głosowaniu wzięłoby udział więcej szkół amerykańskich niż innych, i za obowiązującą dla całego świata zostałaby uznana lista, złożona przeważnie lub nawet wyłącznie z nazwisk wielkich Amerykanów.

Nie mogę się powstrzymać od przytoczenia dwóch jeszcze kwiatków tego amerykańskiego pacyfizmu kongresowego, które również do zabawniejszych momentów należały. A więc pewnego popołudnia w sekcji szkół średnich wymęczyła nas porządnie

¹⁾ Twórcy religij mają być wykluczeni, a więc nasz Zbawiciel znalazłby się przynajmniej *hors concours*!

pewna dyrektorka szkoły średniej z Washingtonu, odczytując uroczystym, kaznodziejskim tonem sążnisty eleborat, w którym dowodziła, że należałoby koniecznie jako osobny przedmiot nauki w szkołach średnich zaprowadzić „naukę o traktatach“; przedstawiającą systematycznie postanowienia ważniejszych w historii traktatów pokojowych i rozjemczych, oraz wykazującą stały i ciągły w dziejach postęp idei arbitrażu zamiast wojny. Oczywiście koroną takiej nauki byłby pakt Ligi Narodów. W dyskusji nad tem kazaniem jeden z Amerykanów ośmielił się zauważyć, że propagandy Ligi Narodów chyba narazie jeszcze do nauki szkolnej w Ameryce wprowadzać nie można, bo sama kwestja wstąpienia do Ligi jest w polityce amerykańskiej kwestją partyjną i sporną. Ja zaś pozwoliłem sobie powiedzieć, że gdyby zamiast statecznych nauczycieli siedzieli na tym referacie ich uczniowie, toby gromadnie uciekli szukać takiego kraju, gdzieby tej nauki w programie nie było; że traktaty w miarę możliwości i potrzeby uwzględnia się w ogólnej nauce historii (w której do popularnych u młodzieży nie należą); że wreszcie historycy-specjaliści chyba nie podzielają złudzenia prelegentki, iż traktaty układają się w zbiorowy obraz ciągłego postępu ludzkości ku idei arbitrażu.

Wreszcie jeden wypadek już nawpół patologiczny. W pierwszych dniach kongresu zwracał na siebie uwagę fanatyk, który stał w podwórzu gmachu kongresowego i sposobem angielskich i szkockich kaznodziejów sekciarskich po parkach i placach przemawiał do przechodniów, zalecając jakąś rozwiniętą flagę własnego pomysłu. Flagę tę zademonstrował później na zebraniu sekcji szkół średnich. Okazało się, że jest to projektowane godło Federacji: w lewym górnym kącie tyle gwiazd, ile narodowych związków nauczycielskich do Federacji należy, pod spodem, na głównym polu flagi, na lewo „słońce prawdy“, tonące w jednolitem białym świetle, a na prawo promienie odeń idące, rozłożone na gamę kolorów spektrum, a więc w postaci równoległych, różnobarwnych, poprzecznych pasów. Symbole niewątpliwie piękne i pomysłowe, tylko że cała ta chorągiew z gwiazdami i pasami tak natrętnie przypomina gwiazdzistą banderę Stanów Zjednoczonych, iż można ją tylko uważać za jej odmianę¹⁾.

Zatrzymałem się dłużej przy tych drobnych szczegółach anegdotycznych, by wykazać, że jak instynktowną (i rzekłbym prawie: dziecinną) pewnością siebie młodzieńczy naród amerykański uważa się za prawodawcę przyszłego międzynarodowego porządku. Rzecz przy humorystycznych czasem akcesorjach w gruncie jest głęboko poważna. Amerykanie są dziś głównymi wierzytelami, a przez to panami, całej reszty cywilizowanego

¹⁾ Wolnem od takich skojarzeń politycznych było godło na znaczkach dla uczestników kongresu: uskrzydłona kula ziemiska, nad nią w górze otwarta księga, a z dołu półkołem girlanda z serc.

świata, i kto się liczy z tą rzeczywistością, nie może przewidywać niczego innego, jak to, że stały układ pokojowy stosunków międzynarodowych, o ile w najbliższej przyszłości nastąpi, będzie to *pax Americana*, z którą Wielka Brytania dla ratowania swego prestiżu usilnie się będzie solidaryzowała, uznając ją głośno za *pax Britannica*. Jeżeli zaś takie są horoskopy przyszłości, oznacza to niewątpliwie także dyktaturę Ameryki. W rzeczach kultury, oświaty, szkoły, choćbyśmy przy takiej dyktaturze mieli na nowo w amerykańskiej formie jako ostatni wvraz postępu przyjmować rzeczy w Europie w innych formach już dawno wypróbowane, lub też poddawać się ryczałtowo jakimś amerykańskim unormowaniom, swobodnej tradycji europejskiej obcym.

Na kongresie wśród tej większości, jaką stanowiła grupa anglo-amerykańska, niewątpliwie panował nastrój wysoko napiętych nadziei internacjonalizacji życia umysłowego ludzkości na modłę anglosaską; i z tym nastrojem łączyła się widoczna niechęć do wszelkiego budownictwa kultur narodowych, szczególnie w tak zwanych „nowych państwach“ Europy, jako do przeszkody w jednolitym, zbiorowym postępie. Ale nie chciałbym wywołać wrażenia, że ten utopistyczny internacjonalizm, a raczej doktrynerski anty-nacjonalizm sprawował wyłączną władzę nad umysłami. O twórczych wartościach nacjonalizmu dobitnie przypominali w swych przemówieniach delegaci węgierski i czeski; mówiłem o nich i ja, przemawiając w sekcji uniwersyteckiej. Co jednak może ważniejsze, to że wśród głosów amerykańskich ku niemałemu ukontentowaniu nas biednych Europejczyków dał się słyszeć przynajmniej jeden o wysokim autorytecie, nacechowany rozważą i trzeźwym zmysłem dla rzeczywistości narodowościowych naszego Starego Świata. Dr Stefan Duggan, prezydent „Międzynarodowego Instytutu Pedagogicznego“ w Nowym Yorku (mającego głównie na celu wymianę profesorów i studentów między Ameryką a państwami europejskimi) stwierdził w przemówieniu na zebraniu plenarnem jako ogólne wrażenie z odbytej niedawno podróży po krajach Azji i Europy, że wszędzie, od Chin do Francji, nacjonalizm jest jednym z najpotężniejszych czynników wszelkiego życia zbiorowego; że negować go czy wykreślać nie podobna, co więcej, że należy go uznać za czynnik we wielu ważnych przejawach kulturalnych wybitnie twórczy.

Przyjemnie było w ślad za tem znakomitem przemówieniem amerykańskim usłyszeć drugie, niemniej głęboko pomyślane i rozważne, które znowuż rzuciło światło, dla wielu z nas zgoła nowe, na wewnętrzne stosunki amerykańskie. Jak tamto przemówienie z szablonem internacjonalizmu, tak to drugie rozprawiło się z fetyszem wiary w nieomylną prostolinijskość i jednolitość urzędów i zarządzeń amerykańskich. Wypowiedział je Dr. William F. Russell, kierownik głośnego dzisiaj w całym świecie „Fakultetu Pedagogicznego“ (*Teachers' College*) w Uniwersytecie nowoyorskim (*Columbia University*). Obierając — jak zresztą wielu mowców na kongresie — za punkt wyjścia ówczes-

sną sensację dnia, mianowicie ośmieszony „małpi proces“ w Dayton w stanie Tennessee (rozprawę przeciw nauczycielowi, co uczył w szkole teorii ewolucji), — Dr. Russell zajął się przewodniemi zasadami polityki oświatowej w Stanach Zjednoczonych i wykazał, że taksamo jak w dziedzinie międzynarodowej stają naprzeciwko siebie jako bieguny przeciwne nacjonalizm i internacjonalizm, tak w budowie szkolnictwa Stanów w sprzeczność ze sobą popadają dwie zasady analogiczne, w założeniu obie uprawnione i słuszne: zasada ujednostajnienia wychowania w całych Stanach przez centralną władzę państwa, z jednej strony, a z drugiej — zasada samorządu oświatowego miejscowego, uwzględniającego potrzeby, warunki i siły lokalne. I taksamo jak poprzedni mówca co do nacjonalizmu, tak Dr. Russell co do autonomji dzielnicowej w sprawach oświatowych stwierdził, że nie można jej uważać ryczałtowo za zło i za przeszkodę postępu, choć wydała takie kwiatki jak ustawa stanu Tennessee przeciw nauce o ewolucji w szkole; że przeciwnie, w tak wielkim i różnorodnym organizmie państwowym jak Stany Zjednoczone, reglamentacja z centrum grozi zabiciem żywego ducha oświaty przez szablon. Zwolennicy tak rozbudzonego teraz u nas (i w innych krajach Europy) ruchu „regionalistycznego“ na prowincji z przyjemnością zapewne się dowiedzą o tej opinii znakomitego oświatowca amerykańskiego.

Ale drugi jeszcze ważny i żywotny moment zasadniczy poruszony był w tej ciekawej mowie, — bodaj czy nie najgłębszej na całym kongresie. Wspomniał mianowicie Dr. Russell jeszcze o drugim dylemacie, w którym również powiedzieć nie można, żeby bezwzględna słuszność i interes prawdziwego postępu leżały całkowicie po jednej z obu stron. Chodzi o antagonizm między „oświeconym absolutyzmem“ fachowców z jednej, a „demokratyczną kontrolą“ społeczeństwa z drugiej strony. Rządy fachowców, nie zamącone przez zmiany polityczne, są pożądane dla ciągłości pracy oświatowej, ale zawierają w sobie niebezpieczeństwo biurokratycznego skostnienia i zatraty kontaktu z życiem i potrzebami ogółu; zaś uzależnienie całkowite roboty oświatowej od opinii publicznej wciąga szkolnictwo w odmęty partyjnych walk politycznych i powoduje przewroty w całym ustroju szkolnym przy każdej zmianie gabinetu, — „jak się to dzieje w niektórych krajach europejskich“, — zauważył Dr. Russell. Miał na myśli Francję z jej ostatniemi fluktuacjami w sprawie języków klasycznych w szkole średniej, zależnie od kompleksji partyjnej następujących po sobie rządów. Ale ja uczułem ukłucie w sercu, jak gdyby mówca był mierzył wprost w Polskę.

Kończąc na tej bezsprzecznie najpoważniejszej przemowie ten szereg migawek, ilustrujących ideowe tło kongresu, stwierdzam raz jeszcze, że ta największa troska, jaka przenika dzisiaj powojenny świat — troska o ustalenie pokoju — aż do przesytu górowała nad wszystkiemi szczegółami obrad. Logiczną też tego nastroju konsekwencją była gorąca dyskusja, jaka się wy-

wiązała na ostatniem zbiorowem posiedzeniu kongresu przy rewizji dotychczasowego statutu Federacji nad jego paragrafem drugim, określającym cele zrzeszenia. Paragraf ten brzmi:

„Cele Federacji są następujące: starać się o współpracę międzynarodową w dziedzinie poczynań oświatowych, przyczyniać się do rozsiewania wiedzy o postępkach wychowania we wszelkich jego formach wśród państw i ludów, uprawiać dobrą wolę między narodami i popierać interesy pokoju w całym świecie“.

Otóż do tego paragrafu gorliwsi pacyfiści, których na kongresie nie brakło, wystąpili z poprawką tej treści, by ostatni ustęp paragrafu brzmiał:

„i w ten sposób popierać interesy pokoju w całym świecie“.

Przez tę drobną zmianę wszystkie dziedziny działalności Federacji byłyby podporządkowane jednej naczelnej dążności do ustalenia pokoju w świecie, a więc główne jej zadanie już nie byłoby zgoła oświatowe, lecz wybitnie polityczne. Trzeba przyznać, że przed takim sformułowaniem świadomość zawodowa oświatowców się jednak zawahała i poprawka po gwałtownych sporach, reasumpcjach i t. d. ostatecznie upadła. Ale charakterystycznym było same jej pojawienie się. Widok sali w czasie tych scen przenosił myśl do odległych wieków średnich, na ten sobór, na którym do upadłego walczone o literę *j* w słowie *homousios* czy *homofusios* w określeniu stosunku drugiej osoby Trójcy Świętej do pierwszej. Z niemniejszym ferworem tu bojowano o te dwa niewinne angielskie słówka *and thus* — „i tak...“.

II.

Przejdźmy teraz od atmosfery ideowej kongresu do merytorycznej treści jego obrad i uchwał.

Kongres obradował w jedenastu sekcjach. Przedmioty ich były następujące:

1) wychowanie przedszkolne, 2) szkolnictwo elementarne, 3) szkolnictwo średnie, 4) kształcenie charakteru, 5) walka z analfabetyzmem, 6) kształcenie dorosłych, 7) wyszkolenie nauczycieli, 8) zdrowie, 9) uniwersytety, 10) stosunki międzynarodowe, 11) wychowanie młodzieży w wieku poszkolnym.

Będąc jedynym na całym zjeździe delegatem z Polski, nie mogłem oczywiście być obecnym na zebraniach wszystkich grup, choćby tylko po jeden raz na każdej. Wolałem obrać sobie jedną z nich za przedmiot stałej działalności, i obrałem sekcję szkolnictwa średniego jako teren szczególnie ważnych przemian i doświadczeń oświatowych naszych dni. Przemawiałem kilkakrotnie w dyskusjach tej sekcji, miałem w niej główny referat o nauce literatury i sztuk pięknych w szkole średniej, i brałem udział w komisji, która redagowała ostateczne uchwały sekcji; przewodniczył na plenum sekcji dość ograniczony i ciężko myślący Amerykanin, a w komisji redakcyjnej niezmiernie śmiały i rozumny

Hindus,⁷ profesor któregoś z prowincjonalnych Uniwersytetów w Indiach angielskich.

Poza sekcją szkół średnich przemawiałem jednorazowo na zebraniu sekcji uniwersyteckiej, gdzie przemowa moja zjednała mi kilka miłych słów sędziwego rektora Uniwersytetu w Glasgowie, sir Donalda Mac Alister'a, pod adresem starej wszechniczy krakowskiej. Ponadto zabierałem głos w sekcji „stosunków międzynarodowych“, podnosząc doniosłość nauki historii gospodarczej jako środka zrozumienia wzajemnej zależności i wspólnych interesów narodów. Wreszcie na plenarnym posiedzeniu kongresu, dając wyraz pozdrowieniom i życzeniom nauczycielstwa polskiego, opowiedziałem zebranyemu coś niecoś o rozwoju szkolnictwa w nowej Polsce, ilustrując to cyframi, i dodałem parę słów o organizacjach zawodowych, mianowicie o Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i o Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Szczególne zainteresowanie obudziła wzmianka o sanatorium zakopiańskim, z którego nauczycielstwo polskie ma słuszny powód być dumne. Z przyjemnością zauważyłem, że wszystkie moje przemówienia były bardzo dokładnie streszczane w lokalnej gazecie edynburskiej *The Scotsman*, która umieszczała nader obszerne sprawozdania z obrad kongresu. Ta sama gazeta w swym wydaniu tygodniowym (*Weekly Scotsman*) z dnia 5 września umieściła osobny wywiad ze mną na temat życia umysłowego w Polsce, na podstawie rozmowy, jaką miała ze mną w ciągu kongresu jedna z osób redakcji.

Szczegółowe streszczenie obrad we wszystkich sekcjach ma zawierać w obszernym tomie oficjalne sprawozdanie z kongresu, które mają przygotować Szkoci i obiecują wydrukować do jesieni b. r.

Ja tutaj, zamiast silić się na streszczanie dość rozbieżnych i niezawsze wartościowych dyskusyj w tych sekcjach, w których uczestniczyłem, przystąpię na zakończenie odrazu do przeglądu ostatecznych uchwał kongresu, bo one przedstawiają kwintesencję roboty wszystkich sekcji, były słowo za słowem przedyskutowane w komisjach redakcyjnych sekcji i w komisji redakcyjnej ogólnokongresowej, a na plenum kongresu także nie przeszły bez przewlekłych nad różnymi punktami dyskusyj. Uchwalono je na ostatnim posiedzeniu plenarnym kongresu dnia 25 lipca; niektóre z nich warto będzie poznać w brzmieniu dosłownem.

Pierwsze dwie rezolucje mają charakter ogólny i raczej formalny: dotyczą mianowicie utworzenia stałych komisji z Iona Federacji dla badań w zakresie międzynarodowym nad różnymi gałęziami szkolnictwa i pracy społeczno-oświatowej, i dla przygotowania materiału na kongres następny.

Rezolucja trzecia i czwarta zajmują się wychowaniem w wieku przedszkolnym; stwierdzają ważność systematycznego prowadzenia tego wychowania przez osoby odpowiednio przygotowane; akcentują znaczenie kontaktu wychowawców zawodowych z rodzicami; wreszcie typowo amerykańskim zwrotem

jako cele tego wychowania określają „wolność, zdrowie i radość życia“. Nie brak też wzmianki o potrzebie dotacji rządowych na instytucje, służące wychowaniu przedszkolnemu.

Przechodzimy do rzeczy ważniejszych, a przynajmniej już bardziej bezpośrednio interesujących nauczycielstwo. A więc szkolnictwu powszechnemu poświęconych jest pięć rezolucyj (Nr 5—9). Pierwsza z nich wznawia myśl poczętą już w San Francisco w r. 1923, żeby jeden dzień w roku szkolnym obchodzono jako dzień „Dobrej Woli“ i poświęcano propagandzie zbratania między dziećmi różnych narodów. Jako taki dzień chciano pierwotnie narzucić całemu światu dzień 18 maja — rocznicę pierwszego zebrania Federacji. W trakcie dyskusji wynikły jednak trudności: okazało się np., że w Indiach dzień ten przypada na czas wakacyjny. Kwestja daty więc pozostała otwartą aż do porozumienia, i my w Polsce, zajęci chwalebny zadaniem redukcji nadmiernej liczby naszych katolickich świąt, nie będziemy narazie potrzebowali się kłopotać przybytkiem tego nowego święta międzynarodowego.

Rezolucja szósta, choć nie jest konkretnym przyczynkiem do programów szkolnych, jednak doskonale wyraża ducha kongresu. Warto ją przytoczyć dosłownie: „Federacja wypowiada swe przeświadczenie, że geografji, historji i nauk obywatelskich należy uczyć nietylko z punktu widzenia narodowego, ale także z nowoczesnego punktu widzenia socjologicznego i międzynarodowego“. Socjologja, we wielu starych uniwersytetach europejskich jeszcze uważana za przedmiot sporny, w uniwersytetach amerykańskich zdawna ma miejsce zapewnione; w szkolnictwie średnim zarówno Ameryki jak Europy sporo się mówi o jej zastosowaniu w tej lub owej formie, ale wprowadzenie jej do szkoły powszechnej tu chyba po raz pierwszy pojawiło się jako postulat! Nic dziwnego, że gdy potem jeszcze (na wniosek uczonego Hindusa) zażądano nauki zasad ekonomji politycznej już w niższych klasach szkoły średniej, w gazecie *Scotsman* sprawozdanie o tem pojawiło się pod lekko drwiącym nagłówkiem: „Nauka ekonomji w 12-tym roku życia“! Wogóle przy tego rodzaju rezolucjach często mi się przypominały mądre słowa, rzucane przez naszego matematyka St. Leśniowskiego w komisji, w którejśmy w Moskwie w r. 1915 układali programy dla powstających wygnańczych szkół polskich: że zamiast wprowadzać do programu różne nowe przedmioty, choć piękne i modne, lepiej zastanowić się nad tem, bez których przedmiotów moznaby się obejść, by się lepiej skupić na najważniejszych.

Praktyczniejszą nieco od socjologicznych postulatów rezolucji szóstej ma treść rezolucja siódma, zalecająca tworzenie „kontaktu między dziećmi szkolnemi różnych narodów“ przez korespondencję¹⁾, wymianę wypracowań, a wreszcie — wymianę samych

¹⁾ Trzeźwo myślący człowiek zapyta odrazu, w jakim języku te dzieci mają między sobą korespondować. Dla Amerykanina to pytanie nie istnieje, bo

uczniów w odpowiednim wieku między różnymi krajami". Dodanie słów „w odpowiednim wieku” było wynikiem bardzo gorącej dyskusji, w której przemawiano z jednej strony za wyłącznym prawem rodziców do stanowienia o takich eksperymentach z dziećmi, z drugiej strony przeciwko temu prawu. Ja osobiście jestem przekonany, że o ileby chodziło naprawdę o wymianę dzieci między krajami o tak różnym poziomie wygod życia, jak np. Polska i Ameryka, autorowie filantropijnego związku amerykańskiego pierwsi sprzeciwiliby się jego urzeczywistnieniu. Węgierski delegat opowiadał o dzieciach, wymienionych z Francją, które ku ogólnemu zmartwieniu po powrocie otwarcie gardziły wszystkim, co ich otaczało w ojczyźnie.

Inny nowy projekt zawiera rezolucja ósma: mają być sporządzone „dla szkół powszechnych całego świata” podręczniki opisujące „życie dzieci w różnych krajach, i przedstawiające w krótkiej i prostej formie wszystko, czego każdy naród najlepszego dokonał”. Oczywiście po ochłonięciu z zapalów kongresowych można sobie uświadomić, że do przeczytania całej takiej biblioteki o narodach kuli ziemskiej nikt dziecka w szkole powszechnej chyba zmuszać nie będzie, ale włączenie ustępów tej treści do czytanek jest myślą wykonalną i zasługiwałoby także na naszym gruncie na uwagę autorów i autorek tego rodzaju literatury.

Wykonalną także, choć nie bez poważnych materialnych trudności, jest myśl poruszona w rezolucji dziewiątej. Oprócz wymiany dzieci pomyślano mianowicie także o wymianie nauczycieli, o ułatwieniu im studjów w zagranicznych zakładach i umożliwieniu im podróży po obcych krajach dla obserwacji nad tamtejszemi stosunkami szkolnemi. Oczywiście, o ile takie rzeczy dzieć się mają, społeczeństwa bogatsze i dawniej zagospodarowane musiałyby okazać pewną ofiarność wobec uboższych. W każdym razie momentem wielkiej satysfakcji dla mnie na kongresie było, że gdy w swem przemówieniu w sekcji uniwersyteckiej wspominałem o entuzjastycznych sprawozdaniach polskiego stypendysty, słuchacza filozofji z Warszawy, który kształci się obecnie w Instytucie Pedagogicznym Uniwersytetu nowyorkiego, dyrektor Instytutu, wspomniany już Dr Russell, zapewnił mnie, że zdolności tego młodego Polaka zwróciły tam na siebie uwagę.

Od rezolucji dziesiątej począwszy, wkraczamy w dziedzinę szkolnictwa średniego. Jest o niem rezolucyj trzy. Streszczono w nich cały memoriał, przez tę sekcję na plenum kongresu przedstawiony, a przez plenum w pełnym tekście odesłany do specjalnej stałej komisji, która ma się zajmować sprawami szkolnictwa średniego w okresie między tym a następnym kongresem. Że w dziedzinie szkolnictwa średniego szczególnie obfity

jeżeli wśród różnoplemiennej ludności Stanów Zjednoczonych powszechnie uznane zyskał język angielski, to dlaczegoż to samo nie ma się stać w przyszłych Stanach Zjednoczonych Europy? Esperantyści przypuścili szturm do kongresu na terenie sekcji szkolnictwa średniego, ale większość zachowała się odpornie i wnioszek o wprowadzenie esperanta do programów szkół średnich nie przeszedł.

był materiał, nic dziwnego: wszak to dziś ulubione pole harców dla wszelakich reformatorów w całym świecie. To też jak indeks katalogowy najprzeróżniejszych projektów czyta się rezolucja dziesiąta: zaleca ona współpracę międzynarodową oświatowców celem wydoskonalenia takich środków pomocniczych wykształcenia średniego, jak: „biografia powszechna, nauka pogładowa w ogóle i użycie filmu w szczególności, a mianowicie filmów natury wychowawczej i naukowej“, dalej: „studja nad literaturą i językiem, osobliwie w dziedzinie nowoczesnej, estetyka, wyszkolenie obywatelskie jako sposób wyrobienia u ucznia międzynarodowego sposobu patrzenia na rzeczy“. Te ostatnie słowa — *international outlook* — jak już zaznaczyłem, wciąż i przy każdej okazji na kongresie się powtarzały. Dużo i poza nimi w tej rezolucji hasel ogólnikowych, ale niektóre z nich pokrywają całe falangi wywodów szczegółowych. Tak zatem wzmianka o „nauce pogładowej“ odnosi się głównie do ożywienia lekcji geografii przez widoki obcych krajów, słowa „literatura i język“ zawierają w sobie akcentowaną w moim referacie na sekcji doniosłość zaznajomienia ucznia z celniejszymi utworami literatury powszechnej, a „estetyka“ rozciąga się na całą rozległą sferę możliwości w zakresie wyrobienia smaku i sądu w rzeczach sztuk plastycznych, oraz rozbudzenia upodobania do muzyki i śpiewu. Wszystkie te przedmioty humanistyczne, w Ameryce widocznie raczej zaniedbane w porównaniu ze sportami i z naukami przyrodniczymi, Europa potrosze przypomniiała naszym przyjaciółom i mentorom z tamtej strony Atlantyku. Że je wprzęgnięto w rezolucjach w rydwan tendencji pacyfistycznych, to już wspólny los wszystkiego, o czym w ogóle się mówiło na kongresie.

Narbardziej może typową i najjaskrawszą ilustracją tej przewodniej idei kongresu jest rezolucja jedenasta, o przedmiocie najczęściej na kongresie krytykowanym, t. j. o nauce historii. Brzmi ona dosłownie, jak następuje:

„Federacja przygotowuje komunikat o ideałach, które powinny panować w dziedzinie historii i nauczania historii. W komunikacie tym ma być położony nacisk na konieczność bezstronnego traktowania stosunków międzynarodowych. Szczere przyznanie niedostatków każdego narodu winno towarzyszyć pretensjom do zasług, oddanych przezeń sprawie dobra ludzkości. Przechodząc od historii narodowej do powszechnej, powinno się kłaść nacisk na postęp od konfliktu do pojednania“.

Moznaby o tej jednej rezolucji napisać cały tom. Widzimy przedewszystkiem, że redaktorowie uchwał kongresu nie zdołali się całkowicie wyzwolić od złudzeń tej wspomnianej już referentki amerykańskiej, która w nowszej historii powszechnej, a w szczególności w historii traktatów, dopatrywała się ciągłego postępu od rozstrzygania sporów przez walkę do ich rozstrzygania polubownego i rozjemczego. Bez znacznego naciągania faktów oczywiście wykład historii w taki schemat ułożyć się nie da. A że kongres oświatowców o przeważająco amerykańskiej, kompleksji

takiej „naciąganej historii“ może dla szkoły w osobnej uchwale żądać, to chyba wybitny dowód na to, jak głęboką słuszność ma bystry francuski obserwator świata angielskiego i amerykańskiego p. Firmin Roz, gdy w swej książce o „Nowej Ameryce“ dowodzi, że mimo, iż Ameryka do Ligi Narodów dotąd nie przystąpiła, wilsonowska idea Ligi Narodów była jednak ideą typowo i rdzennie amerykańską¹⁾.

Powtórę, nasuwa się jedna uwaga z punktu widzenia specyficznie polskiego. Nie mówię już o Polakach, co się uczyli historii od Niemców lub Rosjan; ale tych, co się jej uczyli od Polaków, karmiono przez całe pokolenie naukami „szkoły krakowskiej“, w których zaiste nie brakło „szczerego przyznania niedostatków własnego narodu“ zupełnie po myśli rezolucji edynburskiej — było go raczej za wiele. Jest więc objawem naturalnej reakcji, że w dzisiejszej historjografii polskiej przeważa optymizm w stosunku do przeszłości i że młodzieży, mającej budować dalej nowe państwo polskie, pragniemy dziś przede wszystkim dawać nauki i przykłady z dziejów dawnej Rzpltej i jej wielkich dzieł kulturalnych. Równowaga między „przyznaniem niedostatków“ a „pretensjami do zasług“ może zatem na naszym gruncie być dopiero kwestją dalszej nieco przyszłości, gdy już ideę naszej państwowości w umysłach dorastającego pokolenia silnie ufundujemy i z naszą tradycją dziejową doskonale spoimy. W to położenie członek narodu o dawnym, nieprzerwanym i potężnym istnieniu politycznym oczywiście wczuć się nie potrafi, i zawsze będzie w naszym obecnym optymizmie historycznym widział szowinistyczną megalomanję, szkodliwą dla pokoju świata. Można więc tylko życzyć, by wielkie narody Zachodu krytyczne traktowanie własnej historii w szkole zaczęły narazie od siebie, bo niema go tam dotąd ani śladu — szczególnie w Ameryce, zawsze zachwycoonej własną wielkością.

Na tem, co przytoczyłem, wyczerpują się wskazania kongresu dla szkolnictwa średniego, i w następnych czterech rezolucjach przechodzimy do spraw uniwersyteckich. Te zajmowały czas i uwagę kongresu w znacznie mniejszym stopniu niż sprawy szkół powszechnych i średnich. Nic dziwnego — kongres składał się wszakże przeważnie z nauczycieli szkół powszechnych i średnich. To też z sekcji uniwersyteckiej pozostały uczestnikowi w pamięci nie te gorące spory i roje projektów, co np. z sekcji szkół średnich, ale raczej pojedyncze wystąpienia różnych znakomitości uniwersyteckich. Wyszczególnię trzy. Rektor Uniwersytetu edynburskiego, sir Alfred Ewing, witając kongres na pierwszym zebraniu publicznym, miał odwagę narazić się na niepopularność: w znakomitem przemówieniu tłumaczył, że Uniwersytety w interesie zachowania wysokiego poziomu nauki muszą nieco „przymykać drzwi“ przed powszechnym dziś demo-

¹⁾ Firmin Roz: *L'Amérique Nouvelle*. [W zbiorze *Bibliothèque de Philosophie Scientifique*]. Paryż, Flammarion, 1923, str. 195.

kratycznym natłokiem kandydatów do wiedzy wyższej. Rektor Uniwersytetu w Glasgowie znowuż, wspomniany już sir Donald Mac Alister, robiąc w swej mowie różne żartobliwe aluzje do tradycyjnego współzawodnictwa między Glasgowem a Edynburgiem, zarazem rzucił sporo ciekawego światła na różnice w charakterze i usposobieniu między celtycką a anglosaską częścią społeczeństwa szkockiego. Wreszcie jedna z najoryginalniejszych figur na kongresie, profesor Patrick Geddes, Szkot, wykładający w Montpellier, w referacie swym na sekcji uniwersyteckiej gwałtownie powstał przeciw mechanicznemu systemowi „odrabiania do egzaminów“, praktykowanemu szczególnie w uniwersytetach angielskich, i dowodził, że jeżeli dzieje wychowania sobie wyobrażamy jako ciągły postęp od dialektycznej metody starogreckiej przez szkoły średniowiecza, reformy Renesansu i emancypację myśli w epoce Oświecenia do ścisłych metod naukowych XIX wieku, to właściwie możnaby słuszniej powiedzieć odwrotnie, że szczytem swobodnego rozwoju ludzkiej indywidualności ucznia był system wychowania grecki, a po nim trwa dotychczas stopniowa dekadencja!

W porównaniu z temi świetnymi rozbłyskami myśli i wymowy same uchwały kongresu w sprawach uniwersyteckich mają charakter raczej bezbarwny i czysto formalny. W przeważnej części są modyfikacjami uchwał, powziętych jeszcze w r. 1923 w San Francisco. Jedna porusza kwestję badań nad rozmaitemi ustrojami uniwersyteckimi z myślą o stworzeniu jakiegoś „światowego uniwersytetu“ jako ogniska internacjonalizmu naukowego. Druga zajmuje się doniosłością stosunków między różnymi gałęziami wiedzy, koordynacją wysiłków naukowych na rozmaitych polach i dążeniem do ujednostajnienia słownictwa naukowego. Trzecia podnosi myśl stworzenia międzynarodowego bibliograficznego biura informacyjnego, ewentualnie jako organu pomocniczego przy owym „uniwersytecie światowym“. Jak widzimy, chodzi po części o rzeczy, któremi już się zajmuje komisja współpracy intelektualnej przy Lidze Narodów.

W osobnej rezolucji wypadło jeszcze kongresowi zająć się memorjałem, złożonym do prezydium przez francuskie państwowe Biuro Uniwersyteckie. Memorjał — jak przystało na Francuzów — zajmował się kwestją ściśle określoną i konkretną, a przytem naprawdę bardzo ważną dla sprawy zbliżenia między narodami: mianowicie kwestją organizacji ułatwień co do wymiany profesorów, a także uczniów, między wszechnicami różnych krajów. Kwestja to dla Francuzów paląca, bo obecny kurs franka uniemożliwia im wyjazdy w celach naukowych do krajów o „dobrej walucie“, szczególnie do Anglii i Ameryki. Memorjał francuski powitano tedy w osobnej rezolucji z sympatją i przekazano jednej ze stałych komisji międzykongresowych do zbadania i zużytkowania. Miejmy nadzieję, że komisja nie będzie grobem projektu, i że w tej doniosłej sprawie Federacja czemś istotnem się przyczyni do prowadzonych także skądinąd usiłowań nad wytwor-

rzeniem stałych stosunków między uniwersytetami różnych narodów.

Uczyniwszy w dłuższym szeregu rezolucji przegląd prac kongresu w głównych trzech działach szkolnictwa, pozostawało już tylko w kilku rezolucjach dodatkowych wyciągnąć bilans z obrad sekcji poświęconych zagadnieniom specjalnym.

A więc dwie rezolucje na temat „stosunków międzynarodowych”. Sam tytuł sekcji miał charakter „zasadniczy”, więc nic dziwnego, że taki charakter mają i rezolucje.

Rezolucja Nr. 16: „Kongres jest zdania, że jest funkcją nauczycieli pomagać uczniom, by sobie zdali sprawę z tego, że świat jest jedną całością, że państwa i narody są wzajemnie od siebie zależne pod względem gospodarczym i pod innymi względami, i że prawdziwy nacjonalizm nie jest niezgodny z internacjonalizmem”.

Rezolucja Nr. 17: „Federacja ma współpracować, gdzie to tylko możliwe, z organizacjami międzynarodowymi i z innymi organizacjami o podobnych do Federacji celach”.

(Nota do tych rezolucji dodaje, że z sekcji „stosunków międzynarodowych” wpłynęły do prezydium także trzy rezolucje specjalne, odnoszące się do nauki historii, do języków i do metody nauczania; te rezolucje jednakowoż zostały odesłane do odpowiednich komisji stałych, jako częściowo nakrywające się w treści z rezolucjami z innych sekcji).

Następuje sekcja kształcenia charakteru. Sekcja ta była terenem nieporozumień bardzo zasadniczej natury, bo chodziło o kwestje, czy uznać religję, czy też moralność świecką, za podstawę nauki etycznej w szkole. Przytem uznaniu za podstawę moralności zasad chrześcijańskich, co z pewnością byłoby po myśli anglo-amerykańskiej większości kongresu, stała na przeszkodzie obecność wielkiej ilości Hindusów, Chińczyków, Japończyków i innych wyznawców religij wschodnich, a tych delegatów, jako zorientowanych w kierunku kultury anglo-saskiej, nie należało sobie zrażać. Przewidując zresztą taki układ stosunków, wykluczono, jak już wspomniałem, wszelkie kwestje religijne zasadniczo z pośród przedmiotów obrad. Rezolucja o kształceniu charakteru wobec tego wypadła, jak wypaść musiała: krótko, ogólnikowo i platonicznie: stwierdzając zasadniczą doniosłość pierwiastka kształcenia charakteru w systemie wychowania, odsyła się cały problemat do kilku komisji, i ma on być odąd rozpatrywany nie na osobnej sekcji, lecz po wszystkich sekcjach przyszłych kongresów.

Podobnie niefortunne, jak losy sekcji do kształcenia charakteru, były losy sekcji do walki z analfabetyzmem. Samo istnienie takiej sekcji na kongresie o składzie przeważnie anglo-amerykańskim mogłoby się wydać dziwnem. Niektórzy delegaci — jak np. dumna delegatka szczęśliwej Norwegii — byli w możności oświadczyć, że w ich kraju zagadnienie walki z analfabetyzmem już nie istnieje. Ale o ile chodzi o same Stany Zjed-

noczone, to (jak się dowiedziałem z ust samych Amerykanów) przekonały się one dopiero z okazji powszechnego poboru do wojska w czasie wojny, jak sporo jeszcze mają analfabetów, szczególnie wśród przybyłych niedawno emigrantów. Zresztą, i wśród rdzennych Amerykanów ich nie brak: wszakże właśnie w czasie kongresu obiegała gazety europejskie wiadomość, że jeden z sędziów przysięgłych w głośnym „małpim procesie“ w Dayton w stanie Tennessee, rolnik z okolicy, był analfabetą. Przedewszystkiem zaś znowu tutaj, jak w sekcji kształcenia charakteru, wchodziła w grę obecność delegatów z krajów Wschodu: wśród 300 milionów Hindusów i 400 milionów Chińczyków są przecież nieprzejrane roje analfabetów. Delegat chiński, określając ilość swych niepiśmiennych rodaków okrążyło na 200 milionów, z zapałem opowiadał o akcji oświatowej na wielką skalę, prowadzonej przez nauczycielstwo chińskie w ostatnich czasach, szczególnie od zaprowadzenia przymusu szkolnego w roku 1912.

Właśnie jednak ze względu na ogromne różnice w tej rzeczy między rozmaitymi krajami, reprezentowanymi na kongresie, sekcja walki z analfabetyzmem, podobnie jak sekcja kształcenia charakteru, poza ogólniki w swych rezolucjach wyjść nie mogła. A więc uchwaliło plenum kongresu na jej wniosek, że pożądaną jest rzeczą starać się o zebranie materiałów statystycznych co do analfabetyzmu w całym świecie, że również pożądaną byłaby jednolita definicja analfabetyzmu ¹⁾ i jednolita terminologia w sprawach walki z nim, że wreszcie włączenie walki z analfabetyzmem do zadań oświatowych państwa jest jednym z kardynalnych postulatów nauczycielstwa.

Sekcja z drowia i wychowania fizycznego przedstawiła obszerny elaborat z mnóstwem szczegółowych wniosków, który można było tylko odesłać do odnośnej stałej sekcji, stwierdzając w rezolucji ogólnej jedynie, że „wychowanie fizyczne jest podstawą wszelkiego skutecznego kształcenia młodzieży“. Te złote słowa dla Anglika i Amerykanina są oczywiście utartym komunałem; u nas, jakże daleko jeszcze do ich powszechnego urzeczywistnienia w szkolnictwie! Bardzo żałuję, że z pracami tej sekcji kongresu bliżej się zaznajomić nie zdołałem i gorąco pragnę, by ktoś kompetentny u nas w tej dziedzinie z Federacją wszedł w kontakt. Wszak to jest pole, na którym od Anglików i Amerykanów szczególnie wiele świat cały ciągle się uczy, i my się z pożytkiem nauczyć możemy.

Wreszcie sekcja dla spraw wyszkolenia nauczycielstwa w sformułowanej przez siebie rezolucji zaleca rozległe studia porównawcze pod egidą Federacji nad sposobem przygotowania kandydatów na nauczycieli w różnych krajach i udzielanie informacyj na wszystkie strony z materiałów, które w ten sposób się zbiorą.

¹⁾ Dla zrozumienia tego zwrotu przypomnijmy sobie, jak zgoła inną jest rzeczą znać 25 liter alfabetu łacińskiego, potrzebnymi w języku angielskim, a opanować pamięciowo tysiące „ideogramów“ pisma chińskiego!

Ta ostatnia rezolucja, jak zresztą i niejedna poprzednia, określa, jak widzimy, dla Federacji na przyszłość bardzo szerokie zadania w zakresie gromadzenia informacji o stanie spraw oświatowych w różnych krajach świata. Istotnie Federacja, choćby żadnego wielkiego twórczego zadania w zakresie oświaty powszechnej nie spełniła, może stać się w miarę swego rozrostu niezmiernie pożyteczną jako wszechświatowa centrala informacyjna dla pracowników oświatowych wśród wszystkich narodów. Z tego powodu, choć nie mam wielkich złudzeń co do sukcesu aspiracji pacyfistycznych Federacji, tak gorliwie i bezustannie na kongresie głoszonych, jednak przynależność zorganizowanego nauczycielstwa polskiego do Federacji uważałbym za rzecz pożądaną w interesie tego kontaktu, którego nam tak brakuje szczególnie w stosunku do życia kulturalnego narodów anglosaskich.

Do Federacji w tym stanie, w jakim się zaprezentowała na kongresie, należały tylko związki nauczycielskie siedmiu państw; zapewne jednak z wielu innych krajów, które były reprezentowane przez delegatów w Edynburgu, wpłyną rychło do prezydium zgłoszenia o przyjęcie. Agendy sekretarskie dla Federacji na Europę prowadzi tymczasowo jeszcze właściwy techniczny organizator zjazdu edynburskiego, sekretarz państwowego Instytutu Oświatowego Szkockiego p. Jerzy Pringle¹⁾; a koszta przynależności do Federacji są względnie niewielkie, bo wynoszą jednego centa ($\frac{1}{100}$ dolara) rocznie za każdego członka danego Związku.

Niech mi więc wolno będzie zakończyć wyrazem nadziei, którą wypowiedziałem także w mych pożegnalnych słowach do kongresu: że na następnym kongresie Federacji w r. 1927, choć odbędzie on się w dalekim Toronto w Kanadzie, delegat polski będzie stał przed zgromadzeniem jako przedstawiciel organizacji już w łono Federacji przyjętej, i będzie wobec pracowników oświatowych całego świata dawał świadectwo pracy kulturalnej, toczącej się w odrodzonej Polsce.

R. Dyboski, prof. Uniw. Jagiell.

Ustrój szkolnictwa w Polsce.

Od czasu zebrania się pamiętnego w dziejach naszego szkolnictwa Sejmu Nauczycielskiego w Warszawie minęło sześć lat. Pierwszy ten ogólnopolski Kongres nauczycielski, na który przybyło z górą 800 delegatów, obradował nad ustrojem wychowania publicznego w odrodzonej Rzpltej. W obradach wzięli udział reprezentanci Rządu i przedstawiciele nauczycielstwa wszystkich kategorii — nauczyciele szkół powszechnych, średnich i profesorowie uniwersytetu. Prace przygotowawcze do

¹⁾ Adres: George Pringle, Esq., Secretary, Educational Institute of Scotland, 47, Moray Place, Edinburgh.

podjęcia dzieła, które stać się miało fundamentem przyszłej kultury i potęgi Polski, trwały już od lat kilku i prowadzone były w organizacjach nauczycielskich, głównie w Krakowie i Warszawie. Od sześciu lat oczekuje nauczycielstwo i społeczeństwo przedłożenia rządowego w sprawie ustroju szkolnictwa w Polsce, jak dotąd nadaremnie. Dopiero ostatnie tygodnie przyniosły wiadomość, że obecny minister oświecenia p. *Stanisław Grabski* zamierza złożyć w Sejmie projekt dwu ustaw: 1) o ustroju szkolnictwa i 2) o Naczelnej Radzie Wychowania Narodowego. W celu opracowania ustaw i programów szkolnych powołał p. minister Komisję, w skład której wejść ma 10 osób. Projekty te nie zostały dotychczas oficjalnie przesłane organizacjom nauczycielskim do rozpatrzenia i zajęcia ewentualnie odpowiedniego stanowiska, znane są jednak szerszemu ogółowi na podstawie ogłoszonych w prasie codziennej wywiadów. Są to indywidualne poglądy p. ministra, które mogą wywrzeć wpływ na ostateczne ujęcie naszego systemu wychowania publicznego w drodze ustawodawczej i dlatego wskazane jest krytyczne rozpatrzenie tych projektów i zwrócenie uwagi na różnice, jakie zachodzą między poglądami p. ministra, a postulatami nauczycielstwa zgłoszonymi na I-ym ogólnopolskim Sejmie Nauczycielskim w r. 1919.

Projekt ustroju szkolnictwa p. ministra Grabskiego, znany na podstawie jego wywiadu z wiceprezesem T-wa Naucz. Szkół Wyższych i Średnich *prof. Stef. Kwiatkowskim* przedstawia się w ogólnych zarysach następująco:

Szkoła powszechna powinna być, jak to dotychczasowe plany przewidują w zasadzie 7-klasowa. Zgodnie z projektem sieci szkolnej *Dra Marjana Falskiego*¹⁾ projektuje p. minister związanie wszystkich szkół powszechnych o niższej organizacji, np. 2-, 3- i 4-ro oddziałowych w danym rejonie ze szkołami o wyższej organizacji, t. j. 6-cio i 7-mio oddziałowymi. Tak więc tworzone będą w ludniejszych wsiach i miasteczkach pełne szkoły powszechne, do których ułatwiony dostęp mieć będzie młodzież z mniejszych osad w najbliższej okolicy. Dla młodzieży, która otrzyma tylko wykształcenie niższe, wprowadzić należy powszechny obowiązek uczęszczania do szkoły dokształcającej do 17 lub 18 roku.

Zamiast gimnazjów 8-mio klasowych, istniejących dotąd, względnie zamiast projektowanych dawniej przez Ministerstwo Wyz. Rel. i Ośw. Publ. 5-cioklasowych gimnazjów wprowadza projekt p. ministra Grabskiego 6-cio-klasowe liceum i 2-klasowe gimnazjum. Liceum 6-cio-klas. dzielić się ma na dwa stopnie: a) 3-kl. liceum niższe o takim samym programie naukowym, jaki mają trzy ostatnie klasy szkoły powszechnej i b) 3-kl. liceum wyższe, po ukończeniu którego uczeń składa maturę. Matura ta nie daje jednak prawa zapisania

¹⁾ *Dr Marjan Falski*. Materiały do projektu sieci szkół powszechnych Warszawa 1925. Wyd. Komisji Pedagogicznej Min. W. R. i O. P.

się na uniwersytet, ponieważ zdaniem p. ministra „należy od-
dzielić maturę od drzwi uniwersytetu“.

Po maturze licealnej, którą uczeń składałby w 17 roku ży-
cia, idzie albo do pracy zarobkowej, albo też kształci się dalej
w dwuletnim gimnazjum ogólno-kształcącym, bardzo silnie wyspecjalizowanym. Rozróżnia tu: a) gimnazjum
filologiczne z greką i łaciną i silnie postawionymi językami no-
woczesnymi; b) humanistyczne z łaciną i historją; c) matema-
tyczno-przyrodnicze.

Obok gimnazjów ogólnokształcących przewiduje projekt
p. ministra gimnazja o charakterze zawodowym, dwu- lub trzechletnie: handlowe, pedagogiczne, agrotech-
niczne, mechaniczne, elektrotechniczne, chemiczne i t. d.; zada-
niem ich gruntowne przygotowanie do określonego zawodu.

Po skończeniu gimnazjum uczeń ma wstęp do wyższych
zakładów naukowych, do szkół akademickich bez zdawa-
nia specjalnych egzaminów.

W projekcie powyższym położony jest przedewszystkiem
wielki nacisk na gruntowną reformę szkolnictwa śred-
niego. Widzimy tu tendencję do samoistnego postawienia wy-
kształcenia średniego tak, aby dawało należyte przygotowanie
do życia praktycznego, do zarobkowania (6-kl. liceum), czego
dzisiejsze gimnazjum, przygotowujące do studjów uniwersyteckich,
nie daje. W ten sposób spodziewa się p. minister osiągnąć
zmianę typu duchowego naszej inteligencji, wychować nowy typ
inteligenta, któryby się odznaczał realizmem życiowym i zwi-
ązany był ściśle z warstwą włościańską, rzemieślniczą i kupiecką
na wzór państw zachodnich.

Projekt powyższy odbiega w niejednym od postulatów, jakie
stawia nauczycielstwo w sprawie ustroju szkolnictwa w Polsce.
Nie uwzględnia bowiem zasady jedności w systemie edukacji na-
rodowej, sprzeciwia się idei szkoły powszechnej i zasadzie demo-
kratycznej przez wprowadzenie dwu typów szkoły dla dzieci
w okresie kształcenia elementarnego, t. j. do 14 roku życia.
Postulaty nauczycielstwa, przedstawione na Sejmie warszawskim
i na Zjazdach Delegatów Związku P. N. S. P. ujmują, jak wi-
adomo, ustrój szkolnictwa w sposób następujący:

I. W organizacji wychowania publicznego rozróżnia się trzy
główne stopnie: a) 7-letnią szkołę powszechną jako podstawową
od 7 do 14 roku życia; b) średnią ogólnokształcącą czyli 5-let-
nie gimnazjum i różnorodne szkolnictwo średnie zawodowe, tu-
dzież szkoły doksztalające od 14 do 18 lub 19 roku życia;
c) szkoły wyższe (uniwersytety, akademje, wyższe szkoły
zawodowe).

II. Do I klasy 5-letniego gimnazjum i na I kurs szkoły za-
wodowej danego typu przechodzi młodzież dopiero po skończe-
niu pełnej 7-mioklasowej szkoły powszechnej.

III. Pomiędzy poszczególnymi stopniami i rodzajami szkół
istnieje organiczny związek, tak że wykluczone jest marnotra-

wienie sił i czasu. Młodzież ma ułatwiony wstęp do każdej szkoły, tudzież wybór szkoły, odpowiednio do posiadanych warunków i stosownie do swych zainteresowań i zdolności.

IV. Dla młodzieży, która po skończeniu 7-letniej obowiązkowej nauki w szkole powszechnej idzie do pracy zarobkowej i do życia praktycznego w dziedzinie rolnictwa, handlu, przemysłu i t. d., tworzyć należy porządnie zorganizowane szkoły uzupełniające, a następnie instytucje oświaty pozaszkolnej, t. j. uniwersytety powszechne, włościańskie i robotnicze.

Po skończeniu szkoły średniej zawodowej młodzież powinna mieć wstęp do wyższych szkół zawodowych odpowiedniego typu¹⁾.

Ustrój taki zgodny jest z ideałami demokracji i zasadami nowoczesnej pedagogji, albowiem umożliwia każdemu dziecku, bez względu na jego stosunki społeczne i pochodzenie, wybór szkoły i kształcenie się w kierunku najbardziej odpowiadającym jego zainteresowaniom, skłonnościom i uzdolnieniom. Na Sejmie Nauczycielskim zarysował się przed nami gmach edukacji narodowej o architekturze pełnej prostoty i harmonji, odznaczający się głęboko pojętą celowością i zrozumieniem ekonomji sił społecznych. Fundament tej budowli tworzy siedmioletnia szkoła powszechna, z której jakoby z pnia głównego wyrastają wszystkie inne gałęzie szkolnictwa średniego, zawodowego, a wreszcie wyższego. Organiczny związek pomiędzy typami szkolnymi nada całemu systemowi wychowania charakter jednolitości, w ramach której odbywać się będzie mogło różnicowanie się, rozwój i tworzenie nowych form wychowawczych, zastosowanych do środowiska i potrzeb ekonomicznych społeczeństwa.

W ogłoszonym projekcie p. Ministra punktem wyjścia w zamierzonej naprawie szkolnictwa ma być „przedewszystkiem reforma szkoły średniej“. Jednakowoż pogląd ten nie jest zupełnie trafny i słuszny, ponieważ każdą budowę i wszelkie reformy rozpocząć należy od podstaw, od fundamentów, a nie od średnich piąter. Należy tedy przedewszystkiem postawić na dobrym gruncie szkołę powszechną, w której wychowuje się cały naród, związać z nią organicznie szkołę średnią wszelkiego typu, tak aby ona była dalszym ciągiem w wychowaniu młodych pokoleń na obywateli zdolnych do pracy produktywnej, czy to na polu kultury materialnej, czy też duchowej. Przyszły typ człowieka i obywatela kształci się już w szkole powszechnej. Niezawodnie gimnazjum dzisiejsze wymaga daleko idących reform i wybitnej specjalizacji w wyższych klasach, ale można tego dokonać na gruncie 5 letniego gimnazjum, a nie koniecznie drogą tworzenia nowego typu szkoły, t. j. liceum. Wątpliwą jest też potrzeba orga-

¹⁾ Zob. O Szkołę Polską. Cz. III. Warszawa 1920. — M. Falcki: W sprawie nowego projektu organizacji szkolnictwa państwowego. (*Ruch Ped.* Rok 1919). — Szkoła powszechna. (*Ruch Ped.* Rok 1919). — Stosunek szkoły powszechnej do średniej. (*Ruch Ped.* Rok 1921). — Prace Komisji Szkolnej Związku P. N. S. P. (*Ruch Ped.* Rok 1917—19).

nizowania t. zw. niższego liceum 3-kl., skoro program tej szkoły ma być identyczny z programem trzech ostatnich klas szkoły powszechnej. Utrzymanie rozdziału dzieci w wieku od 10 do 13 lub 14 lat, a więc w okresie nauczania elementarnego, nie przyczyni się „do powiązania najściślejszego warstwy inteligencji z warstwami włościańską, rzemieślniczą, kupiecką“, co właśnie jest intencją zamierzonej reformy p. Ministra. Ścisły związek pomiędzy poszczególnymi warstwami społeczeństwa wytworzy się tylko wówczas, jeśli dzieci wszystkich obywateli bez względu na pochodzenie będą się wychowywały wspólnie do 14 roku życia w szkole elementarnej ogólnokształcącej, t. j. w szkole powszechnej i jeśli w całym szkolnictwie zapanuje duch demokracji i solidarności. Wprowadzenie odrębnej szkoły dla dzieci w tym okresie t. zw. liceum niższego sprzeciwia się zasadzie powszechności, sprzeciwia się idei szkoły powszechnej.

Pięcioletnie gimnazjum, odpowiednio zreformowane, może i powinno przygotowywać zarówno do uniwersytetu, do wyższych szkół zawodowych, jak i do życia praktycznego. Zależy to nie tyle od organizacji, ile od programów i metod, a przede wszystkim od nauczycieli. Cel więc, który projekt p. Ministra zamierza osiągnąć przez tworzenie 6-klasowego liceum, t. j. wykształcenie inteligencji, odznaczającej się w większym niż dziś stopniu życiowym realizmem, urzeczywistnić można tylko na drodze gruntownych reform programów, metod w całym systemie edukacji, tudzież przez reformę studjów nauczycielskich.

Projekt przewiduje, że po skończeniu 6 klasowego liceum uczeń ma składać egzamin dojrzałości czyli „maturę“. Pojęcie „matury“ ulega w projekcie p. Ministra zasadniczej zmianie. Dotychczas dawała ona wstęp do wszystkich wyższych szkół, umożliwiała wybór dalszego kierunku studjów odpowiednio do zamiłowań i uzdolnień młodzieży; wyjątek stanowiła tylko t. zw. matura seminarjalna, która wychowankom seminarjów nauczycielskich nie dawała prawa wstępu na uniwersytet. Nauczycielstwo szkół powszechnych odczuwało ten stan bardzo przykro i nieraz upominało się o prawo dopuszczenia do studjów uniwersyteckich. Obecnie także i matura licealna miałaby oddzielić młodzież od podwoji uniwersyteckich. Pomysł ten z wielu względów nie wydaje się trafny i celowy.

Przedewszystkiem „matura“ ta przypadałaby na okres zbyt wczesny, bo już w 17 roku życia, a więc w okresie, kiedy młodzież faktycznie nie jest dojrzała, ani fizycznie, ani duchowo. Wiadomo, że okres dojrzewania czyli pokwitania trwa w naszym klimacie zazwyczaj do końca 18 lub 19 roku życia, a w związku z temi procesami fizjologicznymi odbywa się także rozwój psychiczny. W okresie między 13 lub 14 a 18 i 19 rokiem, który jest najważniejszy w życiu jednostki, utrwala się pewne kierunki zainteresowań, ujawniają się wybitne zdolności, kształtuje się charakter człowieka. Po okresie burzliwych nieraz walk, mocowania się ze sobą, szukania swego „ja“

następuje pewne uspokojenie i zrównoważenie, do pewnego stopnia dojrzałość psychiczna, ujawniająca się zazwyczaj u jednostki normalnej w 19 roku życia. Tak więc pod względem psychologicznym i pedagogicznym matura ta byłaby przedwczesna i nie odpowiadałaby faktycznemu stanowi rzeczy. Także i pod względem społecznym i kulturalnym organizacja taka nasuwa pewne wątpliwości. Wykształcenie średnie, obejmujące zaledwie okres trzechletni w 3-klasowym liceum wyższym, nie doprowadzi do stworzenia warstwy inteligencji, t. zn. ludzi myślących samodzielnie, tem bardziej, że kończy się ono zbyt wcześnie, bo już w 17 roku życia.

Koncepcja, według której zreformowane liceum 6-klasowe przyczyni się do zmiany typu duchowego naszej inteligencji i wytworzy pewien określony typ umysłowy, niezupełnie odpowiada rzeczywistości. Na wytworzenie typu duchowego składa się bardzo wiele czynników, które sobie niezawsze uświadamiamy, które działają niejako podświadomie; są to przede wszystkim warunki gospodarcze, społeczne, stosunki polityczne, środowisko i stosunki geograficzne. Szkoła, jakiegokolwiek typu, jest tylko jednym z czynników, urabiających człowieka, i bodaj nie najsilniejszym. „Rola szkoły — mówi znakomity nasz pedagog i psycholog *Jan Władysław Dawid* — jest zawsze drugorzędna, wtórna i uzupełniająca, a i tę rolę spełnia ona dopiero wtedy, gdy ją powołują do niej i spełnienie jej umożliwiają warunki życiowe, istniejące formy zarobkowania i produkcji“¹⁾). Zupełnie podobne stanowisko zajmują wszyscy prawie wybitni pedagogowie i socjologowie współcześni, jak *Durkheim*, *Barth*, *Znaniecki*, *Kawerau*, którzy wykazują ścisły związek i zależność, jakie istnieją między działaniem sił społecznych, a systemami wychowania i ustrojem szkolnictwa w danej epoce. Skoro zatem w państwie naszym rozwiną się wysoko pewne gałęzie gospodarki społecznej w rolnictwie, przemyśle, górnictwie, handlu, skoro powstaną na tych polach zapotrzebowanie, wtedy życie samo wytworzy ów pożądany dla nas typ duchowy bardziej realny, a odpowiedni typ szkoły będzie jednym z czynników, rozwijających właściwości i zalety, potrzebne w danych zawodach. W miarę wzrostu zapotrzebowania pracowników, wzrastać będzie napływ młodzieży do danego typu szkoły.

Wytworzenie nowego typu inteligencji w Polsce, związanej duchowo i ekonomicznie z innymi warstwami społecznymi umożliwią tedy różne czynniki społeczne, wśród nich i szkoła, ale nie tylko owo projektowane liceum, ale i gimnazjum i szkolnictwo wyższe. Będzie to możliwe przez kulturalne podniesienie mas, a więc przez organizację dobrze postawionej szkoły powszechnej i doksztalcającej, przez organizowanie instytucji oświaty pozaszkolnej. „Demokracja bowiem — to mniej władza ludu, a wię-

¹⁾ *J. Wl. Dawid: Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Str. 342.*

cej wzniesienie się ludu" ¹⁾). Jeśli do całego szkolnictwa wprowadzimy ducha demokracji, solidarności i kooperacji, wytworzy się nowoczesny typ inteligencji, a szeregi inteligencji zasilać będzie nie tylko szkoła średnia (liceum czy gimnazjum), ale i szkoła zawodowa, a także dobrze zorganizowane instytucje oświaty pozaszkolnej, jak uniwersytety włościańskie i robotnicze. Znaczenie szkoły ujął bardzo głęboko *Wł. Dawid*, wywodząc, że „szkoła daje skrócone, przyspieszone, intensywne przystosowanie do bardziej złożonych zadań życiowych, a to przez uprzednie utrwalenie w umyśle niektórych elementów przyszłych zadań (głównie w postaci t. zw. „podstaw naukowych”) i przez wyćwiczenie myślowych zdolności. Tylko gdy sprzyjają warunki gospodarcze, poziom techniki i złożoność zadań życiowych — gospodarczych, społecznych i politycznych, jakie ogół ludności zmuszony jest podejmować i wykonywać, tylko wtedy potrzeba szkoły zostaje powszechnie odczuwaną i zrozumianą, i tylko wtedy może ona swoje zadania spełniać; wychowawcy jej wchodzi w takie warunki pracy i zarobkowania i takie formy życia społecznego i politycznego, które nie tylko szkolnym nabytkom nie pozwalają ginać, ale przeciwnie zmuszają do ich utrwalania i powiększania” ²⁾).

Ustawa o ustroju szkolnictwa tworzyć będzie ogólne ramy organizacyjne wychowania publicznego w państwie. Ramy te trzeba będzie wypełnić żywą treścią, ożywić je duchem zgodnym z kulturą nowej epoki dziejowej. Dzieła tego dokona nauczyciel, posiadający gruntowne wykształcenie socjologiczne i pedagogiczne. Należy więc wykształcić zastęp ludzi, owianych duchem demokracji i solidarności, zdolnych do inicjatywy i pracy produktywnej, którzyby wychowywali nowy typ człowieka — zarówno pracowników fizycznych jak i umysłowych, uzupełniających się wzajemnie. Tu tkwi punkt ciężkości przyszłej reformy naszej edukacji publicznej.

Dlatego też doniosłe znaczenie ma zapowiedź p. Ministra o zamierzonej reformie studjów nauczycielskich zarówno odnośnie do szkolnictwa powszechnego, jak i średniego. Projekt p. Ministra przewiduje tworzenie dwuletnich gimnazjów pedagogicznych „celem uniknięcia szablonu w przygotowaniu nauczycieli szkół powszechnych przez seminarja, a zarazem aby ułatwić zdobycie przygotowania pedagogicznego tym, którzy dorastając, znajdują w sobie zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego“.

Zapowiedź ta oznacza stopniową w niedalekiej przyszłości likwidację seminarjów nauczycielskich, które stają się już dzisiaj przeżytkiem, odziedziczonym po minionej epoce kulturalnej, kiedy to urabiano nauczyciela „ludowego“, a nie kształcono nauczyciela szkoły powszechnej. Ażeby nauczy-

¹⁾ L'Université nouvelle par „les Compagnons“. *M. Grzegorzewska*. Z ruchu pedagogicznego Francji podczas wojny. (*Ruch Ped.* r. 1920).

²⁾ *Wł. Dawid*, op. cit. str. 343.

ciel mógł spełnić swoje zadania w dobie obecnej, pracować nie tylko w szkole powszechnej, ale i w instytucjach oświaty pozaszkolnej jako popularyzator nauki i krzewiciel kultury etycznej i artystycznej, przygotowanie jego zawodowe ulec musi gruntownej reformie; zerwanie z systemem dotychczasowego kształcenia w seminarjach staje się koniecznością życiową. Na Sejmie Nauczycielskim w Warszawie wysunął delegat Związku P. N. S. P. postulat, by nauczyciele szkoły powszechnej kształcili się w dwuletnich studjach pedagogicznych o charakterze wyższych szkół zawodowych dopiero po skończeniu pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej. Postulat ten został przyjęty jednomyślnie. Tak więc studja przyszłego nauczyciela szkoły powszechnej obejmowałyby ogółem lat 14, t. j. 7 lat w szkole powszechnej, 5 lat w projektowanym dawniej przez Ministerstwo gimnazjum i 2 lata w szkole pedagogicznej. W projekcie p. Ministra widzimy pod tym względem dużą różnicę, przewiduje bowiem wstęp do dwuletniego gimnazjum pedagogicznego już po skończeniu 6-kl. liceum, t. j. po 10 latach kształcenia ogólnego. Takie wykształcenie byłoby dla nauczyciela szkoły powszechnej niewystarczające. Jednakże podkreślić należy, że sama myśl likwidowania obecnych seminarjów nauczycielskich, a zastąpienia ich dwuletnim studjum zawodowym, jest bardzo trafna i szczęśliwa. Będzie to system kształcenia nauczycieli bardziej celowy i ekonomiczny, daleko mniej kosztowny, niż obecnie w seminarjach. Życie jednak samo i podnoszenie się kulturalne i społeczne szerokich warstw narodu wysunie konieczność postawienia studjów nauczycielskich na wysokim poziomie, zgodnie ze Stanowiskiem Sejmu Nauczycielskiego¹⁾.

Źródłem, z którego płynąć będzie kultura pedagogiczna, musi być uniwersytet. Kreowanie katedr psychologii pedagogicznej, pedagogji, historii wychowania i socjologii jest sprawą niecierpiącą zwłoki. Tu kształcić się będą przyszli nauczyciele szkół średnich i zawodowych różnego typu. Podkreślenie potrzeby reformy przygotowania nauczycieli szkół średnich i położenie nacisku na wykształcenie pedagogiczne w projekcie p. Ministra jest ogromnie doniosłe. „Dyplomy wszystkich wydziałów szkół akademickich winny dawać prawo nauczania pewnych przedmiotów w szkołach średnich, o ile kandydat na nauczyciela zdobędzie odpowiednie przygotowanie zawodowe na studjum pedagogicznym”.

Może niedaleki jest czas, kiedy państwo nasze mieć będzie ustawodawstwo szkolne, normujące wszystkie dziedziny wychowania publicznego. Na treść tych ustaw, na ich ducha musi wywrzeć wpływ nauczycielstwo związkowe przez swych przedstawicieli w ciałach ustawodawczych, w sejmie i w senacie. Organizacja Związku P. N. S. P., licząca 36 tysięcy członków, podob-

¹⁾ O Szkole Polską, str. 178 i n. 250.

nie jak i organizacja nauczycielstwa szkół średnich i wyższych powinny mieć swoich przedstawicieli, znawców poszczególnych typów szkół i reprezentantów nauki w Komisji ustroju szkolnictwa. Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa, tudzież zamierzone reformy szkoły pod względem programów, metod, kształcenia nauczycieli i t. d. powinny być wynikiem gruntownych wspólnych obrad przedstawicieli ministerstwa oświaty i nauczycielstwa. Należy pod tym względem kontynuować poczynania Ministerstwa w zaraniu odrodzenia Rzpltej. Wymaga tego duch czasu i dobro sprawy, od której w znacznej mierze zależy rozwój kulturalny państwa.

Henryk Rowid.

Rezenzje.

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

Ukazała się dawno oczekiwana praca z zakresu historii wychowania fizycznego znakomitego znawcy tego przedmiotu, *Dra E. Piaseckiego*, profesora Uniwersytetu Poznańskiego.

W rozdziałach wstępnych autor omawia wychowanie fizyczne w świecie zwierzęcym, genezę ćwiczeń cielesnych, okres powstania kultury fizycznej w epoce człowieka pierwotnego, wreszcie wielkie cywilizacje wschodu. W dalszym ciągu autor szczegółowo rozpatruje wychowanie fizyczne Grecji starożytnej, a mianowicie okres achajski, wielkie igrzyska, palestry i gimnazja, dobór i technikę ćwiczeń w tym okresie, wreszcie okres upadku w czasach starożytnych. Przechodząc do średniowiecza, autor omawia turnieje, humanizm i odrodzenie, zastanawia się nad działalnością Komensky'ego, Locke'a i Rousseau'a w dziedzinie wychowania fizycznego, wreszcie w tym systematycznym przeglądzie dochodzi do autorów polskich, wspominając, jako pierwszych działaczy w tym kierunku: Wojciecha Oczkę, Sebastjana Petrycy'ego, Piotra z Poznania, Stanisława Konarskiego i twórców Komisji Edukacyjnej z Grzegorzem Piramowiczem na czele.

W dalszych rozdziałach omówione są przez autora nowoczesne systemy i metody wychowania fizycznego, a mianowicie: początki gimnastyki nowoczesnej, system angielski, system niemiecki, system szwedzki, wreszcie praca ręczna. Specjalna uwaga zwrócona została na reformy wychowawcze, jak również na ewolucję systemów gimnastycznych, a mianowicie na systemy Demeny'ego, Héberta, Jacques -Dalcroze'a, Lindharda, B. Falka, N. Bukha, Müllera, pozątem omówiono tu szczegółowo harcerstwo, ruch boiskowy, sport i kształcenie wychowawców.

W końcu swej interesującej książki autor czyni systematyczny przegląd ogólnych reform wychowawczych, higieny szkolnej i wychowania fizycznego w Polsce w ciągu ostatnich dwóch

stuleci. Przedstawiona tu została działalność *Jędrzeja Śniadeckiego*, twórcy wiekopomnego dzieła „O fizycznym wychowaniu dzieci“, *Tadeusza Czackiego*, Ludwika Bierkowskiego, założyciela pierwszego Instytutu gimnastycznego w Polsce, a w nowszych czasach działalność Dra Madeyskiego, Żulińskiego, Wincentego Piaseckiego, W. R. Kozłowskiego, założyciela czasopisma „Ruch“, przedewszystkiem zaś Dra Jordana, który przez założenie ogrodów na błoniach krakowskich stał się w Polsce jednym z najbardziej zasłużonych pionierów na polu fizycznego odrodzenia młodzieży. W ostatnich rozdziałach autor omawia ruch sokolski u nas, rozwój gier ruchowych, sportów i harcerstwa w Polsce, wreszcie daje rzut oka w przyszłość, przyczem uważa kształcenie wychowawców fizycznych, jako kamień węgielny całokształtu poruszonych zagadnień.

Dzieło *Prof. E. Piaseckiego* wydane jest nader starannie, ozdobione licznymi ilustracjami, objaśniającymi treściwy i przejrzysty wykład. W końcu podany jest skorowidz, który ułatwia orientowanie się w złożonym i bogatym materiale.

Sądząc z zapowiedzi, „Dzieje wychowania fizycznego“ stanowią pierwszy tom Biblioteki Wychowania fizycznego i sportu, która przez wydanie prac podstawowych w tym zakresie zapełni rażącą lukę w naszym piśmiennictwie. Zwłaszcza brak jest u nas podręcznika z dziedziny „Teorii Wychowania fizycznego“ i podręcznik ten niewątpliwie w niedługim czasie przygotowany zostanie do druku przez *Prof. E. Piaseckiego*, jedynie powołanego w Polsce do tak odpowiedzialnego dzieła.

Tymczasem zaś życzyć należy, aby praca „Dzieje Wychowania fizycznego“ jak najszerzej rozeszła się w naszym społeczeństwie, które mimo wzrastającego zainteresowania w dziedzinie kultury cielesnej, niezupełnie jest w tym kierunku w sposób prawidłowy zorientowane. Książka zaś, traktująca o powyższych zagadnieniach w sposób historyczno-krytyczny, jak najbardziej przyczynić się może do oddziaływania na panujące u nas poglądy w dziedzinie wychowania fizycznego i do zwrócenia ich na drogę właściwą.

Dr T. Jaroszyński.

Michał Sowiński i Henryk Policht. *Nauczanie robót ręcznych.* Część I. Oprawy. Kraków 1925. Nakładem autorów.

Literatura fachowa w zakresie nauki robót ręcznych w szkołach ogólnokształcących wzbogaciła się znowu o jeden podręcznik naprawdę wartościowy, szczególnie w zakresie oprawiania książek, bruljonów, albumów i t. p., jako jednego z działów nauki robót ręcznych t. zw. kartoniarstwa. Podręcznikiem tym jest książka o podanym wyżej tytule, formatu 24 × 16 cm i 130 stronicach. Wydana bardzo starannie pod względem typograficznym i opatrzona 242 rysunkami w tekście, podaje oprócz treściwych wiadomości ogólnych (Z dziejów książki. O papierze. Estetyka druku. Wskazówki dydaktyczne. O materiałach), 25 artykułów, omawiających praktyczne sposoby oprawiania zeszytów, bruljonów, no-

tesów, bloków rysunkowych, teczek, bibularzy, książek, pamiętników, albumów i t. p., dalej ręcznego sporządzania barwnych papierów, ozdabiania okładek, naklejania map i t. d.

Już same podane tytuły ustępów świadczą o praktyczności i pożyteczności tego dziełka. Tu jednak podnieść należy, że każdy z tych ustępów jest jasno i dokładnie opracowany tak pod względem słownego omówienia danego przedmiotu, jak i fachowego przedstawienia praktycznych sposobów wykonywania robót. Do łatwiejszego zrozumienia tekstu przyczyniają się oryginalne i bardzo starannie wykonane rysunki (p. Polichta). Całość jest tak zrozumiale i przystępnie opracowana, że mimo swojej fachowości, służyć może nie tylko nauczycielowi robót ręcznych jako przewodnik dydaktyczny i praktyczny przy nauce tego przedmiotu, ale korzystać z tego podręcznika może całkiem dobrze młodzież szkolna i każdy amator, zajmujący się w domu oprawianiem książek, albumów i t. d.

Jeżeli się zważy, że w ogóle roboty ręczne w szkołach ogólnokształcących są bardzo dodatnim czynnikiem wychowawczym, to dział tych robót, oprawianie książek, nadaje się w szkole nie tylko ze względów czysto praktycznych, ale więcej jeszcze ze względów estetycznych, oceniania i poszanowania książek, zamilowania pracy, pobudzania do pomysłowości i twórczości, wreszcie do przyzwyczajania wychowanków do cierpliwości, wytrwałości i porządku. Podręcznik pp. Polichta i Sowińskiego właśnie odpowiada temu wychowawczemu zadaniu i to jest jego wielką zaletą obok celu praktycznego. To też książka ta powinna znaleźć się nie tylko w ręku nauczycieli robót ręcznych, ale także w rękach uczniów, tembardziej, że cena jej (5 zł 30 gr), mimo starannego i kosztownego wydania, jest bardzo przystępna.

Franciszek Pększyk.

Kronika.

Utworzenie Koła Sekcji Kształcenia Nauczycieli w Krakowie.

W dniu 3 października b. r. odbyło się w Krakowie w szkole im. św. Scholastyki zebranie nauczycieli seminarjów, szkół ćwiczeń i powszechnych, oraz inspektorów szkolnych celem utworzenia Koła Sekcji Kształcenia Nauczycieli.

Zebranie, na które przybyło około 200 osób, zagał *Dr Michał Janik*, inspektor szkolny, który w swoim przemówieniu wykazał potrzebę utworzenia w Krakowie Koła S. K. N. Koło będzie miało na celu zapoznać ogół nauczycielstwa z nowymi zdobyczami na gruncie pedagogiki, a przez to dać do doskonalenia naszego szkolnictwa.

Przewodniczącym zebrania wybrano *Dra Janika*, zastępcą *Dra St. Serwina*, a sekretarzem p. *R. Młyńskiego*. Po szczegółowym zreferowaniu regulaminu i programu prac S. K. N. przez *Dra St. Serwina* wywiązała się dyskusja, w której zabierali głos: pp. *Piotrowski*, *Dr Rowid*, *Dr Filipczyk*, *Dr Janik*, *Dr Serwin*, senator *Nowak* i *Szajdzicka*.

W dyskusji podkreślono, że w usiłowaniach około doskonalenia szkolnictwa odegrają wielką rolę:

- 1) łączna praca nauczycielstwa seminarjów i szkół powszechnych;
- 2) częste zebrania Koła S. K. N. celem omówienia różnych kwestii pedagogicznych, które posłużyć mogą jako materiał do rewizji dotychczasowych programów szkolnych;

3) dążność do stworzenia w Krakowie szkoły eksperymentalnej, w której najwybitniejsze siły, realizując nowoczesne kierunki wychowawcze, zaznajamiałyby praktycznie nauczycielstwo krakowskie drogą lekcji okazowych z osiągniętymi wynikami;

4) porównawcze badanie obecnego systemu zakładów, kształcących nauczycieli zagranicą i u nas w Polsce, a to celem doskonalenia tych zakładów;

5) informowanie czynników rządowych i parlamentarnych o faktycznym stanie szkół powszechnych i zakładów, kształcących nauczycieli, a to celem doskonalenia ustaw, któreby pozwoliły podnieść oświatę narodu na możliwie jak najwyższy poziom.

Do zarządu Koła S. K. N. w Krakowie powołano: na prezesa Dra Serwina, oraz pp. Dra Janika, Chmielakównę, Dr Bobkowską, prof. Picha i Mysłowskiego.

Projekt regulaminu Rady Pedagogicznej, wizytatora i Komitetów rodzicielskich¹⁾.

I. Rada Pedagogiczna.

1. Członkiem Rady Pedagogicznej jest każdy nauczyciel przedmiotów obowiązkowych i lekarz szkolny. Nauczyciele przedmiotów nadobowiązkowych mają głos doradczy w sprawach swego przedmiotu.

2. Do kompetencji Rady Pedagogicznej należą: a) sprawy wychowywania i karności szkolnej w granicach obowiązujących przepisów, b) sprawy nauczania, c) inicjatywa we wszystkich sprawach, dotyczących wychowania i nauczania, d) uchwalanie budżetu szkoły, e) uwalnianie od opłaty szkolnej, f) głos doradczy (tylko w kierunku dodatnim) w sprawie mianowania nowych członków grona.

3. Rada Pedagogiczna ma autonomję we wszystkich sprawach, dotyczących wychowania, nauczania i karności w granicach obowiązujących przepisów.

Wydalenie uczniów, o ile nie nastąpiło na mocy jednomyślnej uchwały, musi być zatwierdzone przez Kuratorjum.

Wszelka inicjatywa, wychodząca poza przepisy szkolne, powinna mieć zatwierdzenie Kuratorjum.

Sprawy finansowe zakładu kontroluje urzędnik finansowy Kuratorjum.

4. Rada Pedagogiczna a) jest organem równorzędnym wobec dyrektora, b) ponosi na równi z nim odpowiedzialność za stan wychowania i nauczania w zakładzie, c) ma prawo krytyki zarządzeń dyrektora i prawo odwołania się od jego zarządzeń do Kuratorjum, d) ma obowiązek czuwania za pośrednictwem Wydziału Rady Ped. nad spełnianiem obowiązków przez członków grona.

5. Rada Ped. wylania z pośród swego grona drogą wyboru Wydział, złożony z 3 członków, dobranych tak, aby mogli być organem doradczym dla dyrektora w sprawach wychowawczych i dydaktycznych i pomagać mu w wykonaniu uchwał Rady.

Mandat członków Wydziału ważny jest na jeden rok szkolny.

6. Rada klasowa jest organem Rady Ped. dla wszystkich spraw dotyczących się jednej klasy i jej uczniów.

W sprawach obchodzących cały zakład przedkłada Rada klasowa wnioski pełnej Radzie Ped.

Radzie klasowej przewodniczy opiekun klasy za uprzednim powiadomieniem dyrektora o treści i terminie posiedzenia.

II. Dyrektor.

1. Dyrektor, mianowany na mocy konkursu przez Ministerstwo W. R. i O. P., sprawuje swój urząd stale.

2. Dyrektor jest odpowiedzialny przed Kuratorjum za administrację, a wspólnie z Radą Ped. za stan wychowania i nauczania w zakładzie. Dla ułatwienia mu spełniania pracy administracyjnej przydziela mu się organ pomocniczy nauczycielski lub urzędniczy.

3. Dyrektor a) przewodniczy Radzie Pedagogicznej, b) ustala w porozumieniu z Wydziałem Rady porządek obrad, c) kieruje administracją, d) czuwa nad spełnianiem obowiązków ze strony członków grona naucz.

¹⁾ Zob. art. Dra M. Ziemnowicza (*Ruch Ped.* Nr 5—7).

4. Dyrektor zdaje sprawę ze swych czynności i pyta o zdanie we wszystkich ważniejszych sprawach, tyczących nauki, wychowania i administracji Radę Ped., wzgl. Wydział Rady.

Od uchwał Rady przysługuje mu prawo odwołania do Kuratorium z mocą wstrzymującą uchwały.

5. Dyrektor ma wpływ na dobór grona, ma prawo badania stanu nauki, czynienia uwag, udzielania wskazówek, powierzania opiece doświadczonym nauczycielom początkujących, ma prawo jawnej kwalifikacji po poprzednim zasięgnięciu opinii Wydziału Rady Ped. Członków Wydziału Rady Ped. kwalifikuje samodzielnie.

6. Dyrektor organizuje z pomocą Rady Ped. wzgl. Wydziału Rady, komitety rodzicielskie i opiekę pozaszkolną.

III. Wizytator.

1. Wizytator, mianowany przez Ministerstwo, jest delegatem Kuratorium w sprawach administracji i wychowania w powierzonych sobie zakładach.

2. Wizytator czuwa nad poziomem naukowym, metodycznym i nad jednolitością pracy wychowawczej w zakładach.

3. Wrazie uznanej przez siebie potrzeby organizuje wizytator, po porozumieniu się z właściwą władzą, fachowe kursy metodyczne, ustanawia instruktorów fachowych (dydaktycznych) dla różnych przedmiotów, stara się o subwencje na zakup pomocy naukowych dla zakładów.

4. Wizytator ma prawo i obowiązek sprawdzania kwalifikacji, wydanych przez dyrektora i ma obowiązek wyrównania nieporozumień między Radą Ped. a dyrektorem.

IV. Komitety Rodzicielskie.

1. Dyrektor wspólnie z Radą Pedagogiczną organizuje Komitety Rodzicielskie w swoim zakładzie.

2. Komitety Rodzicielskie mają charakter doradczy w sprawach opieki materialnej i moralnej nad młodzieżą w szkole i poza szkołą.

3. Komitety Rodzicielskie mają prawo inicjatywy w sprawach karności i opieki pozaszkolnej nad młodzieżą.

3. Komitety Rodzicielskie mogą w porozumieniu z dyrektorem delegować swego przedstawiciela na posiedzenia Rady Pedagogicznej w sprawach karności i wychowania.

Dr M. Ziennowicz.

Zapiski bibliograficzne.

Dr Feliks Kierski. Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna. Tom II N—Ż. Wraz z dodatkiem i dwoma indeksami. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1925.

Ludwik Jaxa Bykowski. Podręcznik do zajęć praktycznych z dziedziny psychologii dla gimnazjów i seminarjów naucz. Książnica—Atlas. Lwów 1925.

Szefan Blachowski. Psychologia a wybór zawodu. Wyd. Przyjaciela Szkoły. Poznań 1925.

Dr Aleksander Mogilnicki. Dziecko i przestępstwo. Wyd. II. uzupełnione. Wyd. M. Arcta w Warszawie. 1925.

Antoni Darysz. O wychowaniu. Wyd. II. Książnica—Atlas. Lwów 1925.

Wacław Szczesny. Szkolnictwo zawodowe Rzeczypospolitej Polskiej. Nakł. „Naszej Księgarni”, Związku P. N. S. P. Warszawa 1925.

Sprawozdanie Wydziału Higjeny szkolnej Min. W. R. i O. P. Opieka higieniczno-lekarska nad szkołami i stan zdrowia młodzieży w szkołach Rzpłtej. Warszawa 1925.

Jan Wojnar. Dzieje ojczyste i powszechne. Do użytku uczniów polskich szkół wydziałowych i wyższych klas szkół powszechnych. Wyd. II. Nakł. księgarni „Kresy”. Cieszyn 1925.

Paweł Bobek. Elementarna nauka historii ojczystej i powszechnej. Szkice lekcji do użytku nauczycieli szkół powszechnych. Cz. I. Wyd. II.

Nakł. Księgarni „Kresy”. Cieszyn 1925.

- Ministerstwo W. R. i O. P.* Program gimnazjum państwowego. Część I—V. Warszawa 1925.
- T. Liwjusza.* Dzieje rzymskie. Książnica—Atlas. Lwów—Warszawa 1925.
- Czesław Nanke.* Wypisy do nauki historii nowożytnej. Książnica—Atlas. Lwów 1925.
- Alojzy Milata.* Województwo śląskie. Podręcznik do użytku uczniów szkół powsz. i wydz. „Kresy”. Cieszyn 1925.
- St. Pawłowski i M. Janelli.* Polska współczesna. Podręcznik dla kl. VII szkół powszechnych. Książnica—Atlas. 1925.
- A. Milata i T. Skrzypek.* Geografia Polski w formie streszczeń i ćwiczeń. Podręcznik do użytku uczniów szkół powsz. i wydz. „Kresy”. Cieszyn 1925
- Stanisław Pawłowski.* Geografia dla szkół powszechnych. Stopień III. Książnica—Atlas 1925.
- Helena Grotowska.* O poznawaniu kraju. Książnica—Atlas 1925.
- Wł. Michalski.* Przyroda martwa. Cz. II. Książnica 1925.
- Pracownia fizyczna i chemiczna w szkole średniej. Książnica—Atlas 1925.
- Dr A. Kozłowska.* Pogadanki o roślinach i glebie. Wraz z wycieczkami i wskazówkami metodycznymi dla nauczyciela. Do użytku niższych oddziałów szkoły powszechnej. Książnica—Atlas 1925.
- T. Kotodziejczyk i St. Sumiński.* Podręcznik do nauki przyrody. (Botanika i zoologia). Na kl. IV. gimn. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1925.
- Dr Kazimierz Simm.* Entomologia. Cz. II. Przegląd systematyczny ze szczególnem uwzględnieniem szkodników roślinnych. „Kresy”. Cieszyn 1925.
- J. Mikułowicz.* Arytmetyka i algebra. Podręcznik dla seminarjów naucz. Cz. I. Książnica—Atlas 1925.
- Jan Zydler.* Geometria w zakresie szkoły średniej. Wyd. XIV. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1925.
- M. Sowiński i H. Policht.* Nauczanie robót ręcznych. Cz. I. Oprawy. Z 242 rys. w tekście. Nakł. własnym. Kraków 1925.
- Fr. Dąbrowski.* Introligatorstwo w szkole. Książnica—Atlas 1925.
- N. Ciećmirska.* Piosnki i zabawy dla szkół freblowskich i ochron. Książnica—Atlas 1925.
- Dr Wiktor Hahn.* Stanisław Staszic. Życie i dzieła. Lublin 1926.

TREŚĆ Nru 8 :

Prof. Univ. Jagiell. Roman Dyboski. Światowy kongres nauczycielski w Edynburgu. — *Henryk Rowid.* Ustrój szkolnictwa w Polsce. — Recenzje: *Dr Eugeniusz Piasecki.* Dzieje wychowania fizycznego. (*Dr T. Jaroszyński*). — *M. Sowiński i Henryk Policht.* Nauczanie robót ręcznych. (*Fr. Pększyc*). — Kronika pedagogiczna. — Zapiski bibliograficzne.

Prenumerata roczna 8 zł || Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków, Rynek 29, II. p.
 „ „ „ półroczna 4 „

Cena oddzielnego zeszytu 1 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 Sienko.**

Drukarnia „Szkolnica”, Kraków, ulica Grzegórzecka 30.