

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

Wrażenia z podróży pedagogicznej.¹⁾

III.

Organizacja studjów nauczycielskich w Zurychu i Bazylei.

Zurych, w listopadzie 1927.

W Szwajcarji wysuwają się na plan pierwszy dwa miasta, jako ogniska bujnego życia umysłowego, tj. Genewa i Zurych. Oba te miasta szczycą się też wysoko rozwinięciem szkolnictwem i słynnymi instytucjami naukowymi, w których kształci się także duży zastęp młodzieży obcej ze wszystkich niemal krajów całego świata. Podobnie jak w Szwajcarji romańskiej Genewa, tak wśród kantonów niemieckich pierwsze miejsce pod względem twórczości pedagogicznej zajmuje Zurych, największe miasto w Rzpltej Helweckiej, miejsce urodzenia Pestalozziego, którego 100-ną rocznicę zgonu obchodził ub. roku cały świat cywilizowany.

Kult Pestalozziego jest tu nader żywy i nie tylko koła zawodowe, ale i sfery mieszczańskie otaczają głęboką czcią swego wielkiego rodaka i z pietyzmem gromadzą po nim pamiątki. W zurychskiej bibliotece uniwersyteckiej znajduje się pokaźny zbiór dzieł, dokumentów i listów, dotyczących życia i działalności Pestalozziego. Ku jego czci powstała tu osobna instytucja „*Pestalozzianum*“, umieszczona we wspaniałym, starożytnym pałacu „*Beckenhof*“, ongiś własności patrycjuszowskiej rodziny zurychskiej a obecnie zakupionym przez gminę z okazji uroczystości Pestalozziego w r. 1927. Tu mieści się wiele pamiątek po Pestalozzim, bogate muzeum szkolne, biblioteka, czytelnia pedagogiczna, muzeum społeczne, nadto urządzona tu jest stała wystawa szkolna. Na czele „*Pestalozzianum*“ stoi jeden z wybitnych znawców wielkiego pedagoga profesor uniwersytetu Dr *Henryk Stettbacher*, który wielkie położył zasługi około dotychczasowego rozwoju

¹⁾ Zob. *Ruch. Ped.* Nr. 8 i 9 z r. 1927.

instytucji. Jako miesięczny dodatek do organu Szwajcarskiego Związku Nauczycielskiego „*Schweizerische Lehrerzeitung*”, wychodzi biuletyn „*Pestalozzianum*”, zawierający informacje o rozwoju tej instytucji i przyczynki do twórczości Pestalozziego.

Kontynuując idee Pestalozziego, Zurych szczególniejszą otacza opieką szkolnictwo powszechne i stara się o jego ciągłe doskonalenie. Świadczą o tem wspaniałe gmachy szkolne, zna komicie wyposażone, liczne instytucje oświaty pozaszkolnej, na czele których stoi osobny urząd (*Kantonales Jugendamt*), wysoki poziom wychowawczy i naukowy szkół tutejszych. Nawiązując do działalności Pestalozziego, który w swym zakładzie wychowawczym w Iverdun kształcił przyszłych nauczycieli, stara się Zurych o wysoko ukwalifikowane nauczycielstwo.

W ciągu XIX stulecia przygotowują się przyszli nauczyciele w seminarjach, ale w miarę podnoszenia się kultury szerokich warstw ludowych, wymagania w stosunku do nauczycieli zwiększały się coraz bardziej i stąd powstała tu dążność do reformy studjów nauczycielskich, podobnie jak i w innych krajach Europy. Seminarja nauczycielskie spełniły swoje doniosłe zadanie w ubiegłej epoce, ale obecnie są już anachronizmem i nie mogą podołać potrzebom współczesnego społeczeństwa. Stopniowo też powstaje w dobie dzisiejszej nowa organizacja kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w myśl następujących zasad: 1. Wykształcenie ogólne przyszłego nauczyciela odbywa się w szkole średniej. 2. Wykształcenie zawodowe, oddzielone od kształcenia ogólnego, rozpoczyna się dopiero po skończonym 18 roku życia młodzieży. 3. Studja zawodowe mają charakter uniwersytecki i odbywają się w szkołach wyższych.

Zgodnie z temi zasadami dokonano już reformy studjów nauczycielskich w wielu państwach. W Anglii kształcą się przyszli nauczyciele po skończeniu gimnazjum (*Secondary School*) w wyższych zakładach naukowych, zw. *Training Colleges* dwuletnich, lub w czteroletnich *University Training Departments*.¹⁾ W Niemczech, z wyjątkiem Bawarii i Wirtembergji, zniesiono już seminarja nauczycielskie, a w ich miejsce powołano do życia Instytuty Pedagogiczne trzecieletnie, w związku z uniwersytem w Saksouji, w Turyngji, w Hamburgu lub też dwuletnie Akademje Pedagogiczne w Prusiech i Badenie. Warunkiem przyjęcia jest matura gimnazjalna.²⁾

Podobne dążności ujawniają się w Czechach i Austrii, gdzie na razie zorganizowano dwuletni Instytut Pedagogiczny we Wiedniu. Wiadomo, że w Polsce obok 5-letnich seminarjów naucz. istnieje od 10 lat nowy typ zakładów kształcących nauczycieli, Państw. Kursy Nauczycielskie dla abiturjentów gimnazjalnych. W myśl nowego projektu Ustawy o ustroju szkolnictwa Min. W. R. i O. P. zakłady te będą w najbliższej przyszłości

¹⁾ Report of the Departmental Committee on the Training of Teachers for Public Elementary Schools. 1925.

²⁾ A. Eckardt. Der gegenwärtige Stand der neuen Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschlands. Weimar 1927.

przekształcone na Studja Pedagogiczne. Ustawa ta przewiduje również stopniową likwidację istniejących obecnie seminarjów nauczycielskich¹⁾. Stąd widzimy, że sprawa reformy studjów nauczycielskich jest obecnie aktualną we wszystkich państwach i stanowi ona dziś jeden z najważniejszych problemów kulturalnych. Od należytego rozwiązania tego problemu zależy rozwój szkolnictwa, urzeczywistnienie idei szkoły jednolitej i podniesienie stanowiska socjalnego nauczycielstwa szkół powszechnych.

W czasie mej wędrowki pedagogicznej główną uwagę poświęciłem organizacji studjów nauczycielskich za granicą i po zwiedzeniu Instytutu Rousseau'a w Genewie starałem się zapoznać z instytutami pedagogicznymi w Zurychu i Bazylei. Bezpośredni kontakt z profesorami i młodzieżą w ciągu kilku tygodni umożliwił głębsze wglądnięcie w życie i pracę tych zakładów naukowych. Ze względu na aktualną i u nas reformę studjów nauczycielskich Czytelniczy *Ruchu Pedagogicznego* niezawodnie zainteresują się organizacją zakładów kształcących nauczycieli w Zurychu i Bazylei, ich programem naukowym i stosowaną tam metodą pracy.

W Szwajcarii każdy kanton ma pełną autonomję także i w dziedzinie wychowania. Stąd też pod względem ustroju szkolnictwa zachodzą dość znaczne różnice między poszczególnymi kantonami. W zasadzie jednak istnieją przeważnie cztery rodzaje szkół publicznych: a) wychowanie przedszkolne, b) szkolnictwo powszechne, c) szkoły średnie, d) szkoły wyższe. W kantonie zurychskim i bazylejskim istnieje szkoła powszechna, obejmująca dwa stopnie: A. szkołę elementarną (*Primarschule*) i B. szkołę „wydziałową“ (*Sekundarschule*). Nauczanie w tych szkołach jest bezpłatne i trwa od 6 do 14 roku życia. Szkoła elementarna obowiązkowa obejmuje ośm klas; szkoła „wydziałowa“ (*Sekundarschule*) jest fakultatywna o kursie trzyletnim dla młodzieży zdolniejszej po VI kl. szkoły elementarnej. Na VI kl. szkoły elementarnej (*Primarschule*) opiera się też gimnazjum, gdzie nauka trwa 6½ roku. Na wspólnej podbudowie o kursie dwuletnim opiera się gimnazjum humanistyczne i realne o kursie 4½ roku. Szkoła realna i handlowa opierają się na II kl. szkoły wydziałowej (*Sekundarschule*) i mają kurs 4½ roczny. Szkoły średnie są płatne²⁾.

Nauczycieli dla szkół elementarnych kształcą istniejące dotąd w Zurychu i w Küssnacht seminarja nauczycielskie o kursie czteroletnim, tudzież roczne studjum pedagogiczne na uniwersytecie. Nauczyciele szkół wydziałowych (*Sekundarschulen*) kształcą się na uniwersytecie i studja ich trwają co najmniej 4 se-

¹⁾ Zob. art. Państwowe Kursy Nauczycielskie (*Ruch Ped.* Nr 7—8 r. 1920) *Ministerstwo W. R. i O. P.* Ustawa o ustroju szkolnictwa. Projekt Komisji powołanej przez Ministra W. R. i O. P. Warszawa 1927. *Pedagogjum w Krakowie* (*Ruch Ped.* Nr 7—8 r. 1924).

²⁾ Die Organisation des Unterrichts wesens des Kantons Zürich, hrg. v. der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. Zürich 1924.

mestry¹⁾. W Bazylei istnieje zarówno dla nauczycieli elementarnych (*Primarlehrer*) jak i wydziałowych (*Sekundarlehrer*) tylko studjum pedagogiczne uniwersyteckie.

A. Studjum Pedagogiczne w Zurychu pozostaje w organicznym związku z tamtejszym uniwersytem. Na studjum to o kursie rocznym zapisują się abiturjenci(cki) na podstawie świadectw dojrzałości i po złożeniu przepisanych egzaminów otrzymują patent na nauczycieli elementarnych (*Primarlehrer*). Kandydaci Studjum są zwyczajnymi słuchaczami uniwersytetu i uczęszczają wspólnie z innymi na wykłady, przeważnie na Wydział filozoficzny. W b. r. akademickim liczba słuchaczy wynosi tu 15 (11 m. i 4 k.). Kandydaci na nauczycieli wydziałowych (*Sekundarlehrer*) muszą studjować conajmniej 4 semestry. Studjum to obejmuje dwie sekcje: językowo-histeryczną i matematyczno-przyrodniczą, nadto uczęszczają wspólnie ze słuchaczami studjum rocznego na przedmioty pedagogiczne. Uniwersyteckiemu Studjum Pedagogicznemu przydzielona jest jedna ze szkół miejskich, obejmująca obydwie stopnie, jako szkoła ćwiczeń. Szkoła elementarna (*Primarschule*) ma charakter szkoły niżej zorganizowanej; w jednej klasie uczą się wspólnie dzieci trzech pierwszych roczników, w drugiej zaś rocznik 4, 5 i 6-ty. Osobno ma naukę kl. VII i wszystkie 3 kl. szkoły wydziałowej. Obie szkoły ćwiczeń są koedukacyjne i uczą w nich nauczyciele z wyższymi kwalifikacjami, niektórzy mają stopnie naukowe.

Program studjów w semestrze zimowym 1927/28 przedstawia się następująco: Rozwój życia duchowego. — Podstawy psychologii. — Psychologia eksperymentalna wraz z ćwiczeniami. — Zasady psychotechniki. — Dzieje nowszej pedagogiki. — Ćwiczenia pedagogiczne. — Dydaktyka szczegółowa nauczania elementarnego. — Dzieje starego testamentu. — Osobne godziny przeznaczone są na rysunki, roboty ręczne, śpiew i gimnastykę. Kandydaci na nauczycieli szkół wydziałowych uczęszczają na wykłady swych przedmiotów i mają nadto dydaktykę przedmiotów historyczno-językowych, względnie dydaktykę przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Nadto ćwiczenia praktyczne i konferencje w szkole ćwiczeń. Ogółem mają 30 do 36 godzin tygodniowo.

Metoda pracy wykładowa i seminaryjna. Z początkiem semestru otrzymują słuchacze tematy do opracowania. *Prof. Lipps* np. zaproponował następujące tematy. Rysunek i twórczość artystyczna. Ujmowanie form przestrzennych. Wzajemny stosunek przedmiotów nauki. Metody czytania. Rozwój pamięci. Badanie inteligencji i t. d. Przygotowaniem praktycznym studentów pedagogiki kieruje *prof. Henryk Stettbacher*, który jest wogóle duszą tego Studjum i najwybitniejszą tu indywidualnością. Człowiek niezmordowanej pracy i wytwornej kultury, do-

¹⁾ Die Lehrerbildung in der Schweiz. Herausgegeben von der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. Zürich. 1925.

skonały znawca szkoły powszechnej, którą zna z własnej praktyki, przygotowuje już od szeregu lat nowoczesnych nauczycieli. Obok wykładów teoretycznych z dziedziny dydaktyki kieruje ćwiczeniami słuchaczy i prowadzi konferencje. Gorący wielbiciel Pestalozziego, przyjaciel młodzieży i szkoły powszechnej budzi w duszy uczniów szlachetne myśli i uczucia. Przytem jest znakomitym znawcą Zurychu, dziejów, kultury i przyrody swego miasta rodzinnego, tak że swoją pracę dydaktyczną opiera na zasadzie środowiska. Miewa też specjalne wykłady o Zurychu. W związku z temi wykładami mają słuchacze opracować monografię podanej okolicy w kantonie zurychskim, jako pracę grupową (przyrodnicy, geografowie, literaci, historycy, zależnie od zainteresowań i kierunku studjów obierają sobie dział i w ten sposób powstaje całość).

Po skończonych studjach, przed egzaminem dyplomowym słuchacze zostają też przydzieleni do różnych szkół powszechnych w Zurychu lub w okolicznych wsiach, gdzie pod kierownictwem wybitniejszych nauczycieli prowadzą samodzielnie klasę przez kilka tygodni. Podobne urządzenie jest też w koedukacyjnym kantonalnym seminarjum w Küssnacht, na czele którego stoi wybitnie uzdolniony pedagog *Dr Jan Schaelchlin*, redaktor czasopisma „*Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*“.

Młodzież IV kursu udaje się z końcem I go półroczna na 3-tygodniową praktykę do wybitnych nauczycieli na wieś lub do miasta. Z odbytej praktyki pisze każdy kursista obszernie sprawozdanie, do którego dołącza plany przygotowania do swych lekcji, protokoły lekcyjne, szkice, rysunki, ilustracje, nadto swoje osobiste spostrzeżenia i uwagi o szkole, nieraz zdjęcia fotograficzne szkoły i okolicy. Sprawozdania niektórych kandydatów, ujęte w formie „dziennika“, były opracowane nader sumiennie i inteligentnie. To też nic dziwnego, że opinie nauczycieli, pod kierunkiem których kandydaci odbywali kilkutygodniową praktykę, były na ogół niezwykle pochlebne. *Dr Schälchlin* wspominał, że nauczyciele ci nie tylko z prawdziwym oddaniem opiekują się tą młodzieżą, omawiają z nią każdą lekcję, informują o warunkach ich przyszłej pracy, ale wielu z nich udziela nawet bezinteresownie przyszłym swoim kolegom całkowitej gościny przez cały czas praktyki. Po powrocie w ciągu ostatniego półroczna ich studjów sprawozdania te są przedmiotem dyskusyj i konferencyj pedagogicznych.

Po dwu semestrach studjów na uniwersytecie składają kandydaci egzamin i w razie pomyślnego wyniku otrzymują patent na nauczyciela elementarnego (Primarlehrerpatent). Zgłaszając się do egzaminów (przed semestrem zimowym następnego roku), składają gimnazjalne świadectwo dojrzałości, poświadczenie odbytej nauki rysunków, śpiewu, teorii muzyki i gimnastyki, gry na skrzypcach lub na fortepianie w czasie studjów w szkole średniej, zaświadczenie z ćwiczeń odbytych w pracowni fizycznej i chemicznej w szkole średniej, dowody conajmniej rocznych

studjów uniwersyteckich i wreszcie świadectwo zdrowia. Po złożeniu tych dowodów zostaje kandydat dopuszczony do egzaminu, który obejmuje: psychologję, pedagogikę ogólną, historję wychowania, metodykę, higienę szkolną, nadto lekcję próbną, śpiew i teorję muzyki, rysunki, gimnastykę, religję, (fakultatywnie¹⁾.

Warunkiem dopuszczenia do egzaminu na nauczyciela szkół wydziałowych (Sekundarlehrer) jest: patent na nauczyciela szkoły elementarnej lub matura szkoły średniej, dowód conajmniej dwuletnich studjów uniwersyteckich, poświadczenie pobytu conajmniej 5-miesięcznego w kantonach francuskich (celem praktycznego opanowania języka francuskiego), dowody odbycia praktyki w zakresie obranej grupy przedmiotów. Egzamin obejmuje dydaktykę przedmiotów danej grupy i dwie lekcje próbne, psychologję i pedagogikę ogólną, wreszcie obraną grupę przedmiotów (1 przedmiot główny i 2 lub 3 poboczne). Wymagania przy tych egzaminach są wcale duże, prawie jak przy egzaminie na nauczycieli szkół średnich²⁾.

Organizacja Studjum Pedagogicznego w Bazylei różni się nieco od zurychskiej. Istnieje ono pod niewłaściwą nazwą „Kantonales Lehrerseminar“, jakkolwiek pozostaje w związku z uniwersytetem i uczniowie są zwyczajnymi słuchaczami tut. uniwersytetu³⁾. W instytucie tym kształcą się przyszli nauczyciele wszystkich stopni i rodzajów szkół, istniejących w kantonie bazylejskim według ustawy z 22. III. r. 1922. Wykształcenie ogólne otrzymują przyszli nauczyciele szkół elementarnych w szkole średniej przed wstąpieniem do instytutu, nauczyciele szkół wydziałowych i średnich na uniwersytecie, natomiast wykształcenie pedagogiczne wszystkich kandydatów nauczycielskich odbywa się w samym instytucie. Nadto istnieje tu kurs dla kierowniczek Ogródków dziecięcych. Instytut ma własną szkołę ćwiczeń elementarną i wydziałową. Na czele całego zakładu stoi *Dr Wilhelm Brenner*, który z nadzwyczajną uprzejmością zaznajomił mnie bliżej z rozwojem zakładu i z jego organizacją. Studja kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych trwają tu po maturze gimnazjalnej 3 semestry i odbywają się częścią w uniwersytecie, częścią w instytucie. Program tych studjów przedstawia się następująco: (patrz str. 7).

Wykłady z psychologji (*Prof. Häberlin*) i z historji wychowania odbywają się na uniwersytecie dla wszystkich kandydatów nauczycielskich wspólnie, podobnie wykłady z pedagogiki ogólnej i seminarja pedagogiczne, któremi kieruje *dyr. Brenner*. Na naukę muzyki chodzą studenci do miejscowego konserwatorium, gdzie mają do wyboru skrzypce lub fortepian. Nauką religji zajmują się odnośne władze kościelne.

¹⁾ Reglement betreffend die Fähigkeitsprüfungen zur Patentierung zürch. Primarlehrer an der Universität v. 11 Sept. 1912.

²⁾ Reglement über die Fähigkeitsprüfungen zürch. Sekundarlehrer von 15. II. 1921.

³⁾ *Dr W. Brenner*. Das kantonale Lehrerseminar Basel-Stadt.

Przedmioty:	Sem. I	Sem. II	Sem. III
Psychologia	3	3	—
Historja wychowania	2	2	—
Pedagogika ogólna	—	—	2
Dydaktyka ogólna	—	—	3
Metodyka szczegółowa	2	2	—
Seminarja pedagogiczne	2	2	2
Język niemiecki	4	4	—
Higjena szkolna	—	—	2
Nauka rzeczy ojczystych	—	—	2
Kaligrafja	2	2	—
Rysunki	—	2	2
Gimnastyka	2	2	2
Gry i zabawy	2	—	2
Śpiew	2	2	2
Nauka muzyki	1	1	1
Praktyka	6	6	6
Razem	28	28	26

Kandydaci na nauczycieli szkół wydziałowych (Sekundar-lehrer) i średnich po 4 co najmniej semestrach studiów uniwersyteckich zapisują się o b o w i ą z k o w o do instytutu celem pedagogicznego kształcenia się, które trwa 2 semestry i obejmuje następujące przedmioty: psychologję, historję wychowania, pedagogikę i dydaktykę ogólną, metodykę specjalną obranej grupy przedmiotów, seminarja pedagogiczne, higienę, praktykę, ogółem 18 do 21 godzin. Nadto wszyscy słuchacze instytutu muszą przejść kurs wykładów (2 godz. w 1 sem.) o sztuce plastycznej, jako podstawę zrozumienia pomników artystycznych w Bazylei. Kandydaci na nauczycieli niższych klas szkół średnich przechodzą w ciągu 2 sem. kurs stenografji i gimnastyki lub też robót ręcznych, a ci którzy nie studjują specjalnie języka niemieckiego na uniwersytecie także i język niemiecki po 4 godz. tyg. w ciągu 2 semestrów.

Odpowiednio są tu też zorganizowane studia pedagogiczne dla nauczycieli szkół zawodowych, oraz dla kierowniczek przedszkoli i dla nauczycielek gospodarstwa domowego.

W ten sposób zespolona została praca nad kształceniem pedagogicznym ogółu nauczycieli wszystkich stopni pod wspólnem kierownictwem, co jest celowe i ze względów ekonomicznych, oraz ma doniosłe znaczenie dla stworzenia jednolitego stanu nauczycielskiego,

Metoda pracy w samym instytucie bazylejskim jak i w szkole ćwiczeń oparta jest na zasadach szkoły pracy. Kandydaci mają do dyspozycji bibliotekę i czytelnię czasopism pedagogicznych, mają wiele sposobności do opanowania umiejętnej techniki na-

uczania pod kierunkiem dyrektora instytutu i doborowego grona w szkole ćwiczeń. Na seminarjach pedagogicznych, prowadzonych na podstawie opracowanych referatów, zaznajamia się młodzież z różnymi zagadnieniami wychowawczymi, metodycznymi i z organizacją szkolnictwa. Z inicjatywy Dra Brennera jedno seminarjum pedagogiczne poświęcone było w czasie mojego pobytu w Bazylei obecnej organizacji szkolnictwa polskiego. Po treściwym wstępie historycznym przedstawiłem słuchaczom obecne stosunki w naszym szkolnictwie na podstawie danych statystycznych, zasady projektu Ustawy o ustroju w opracowaniu Ministerstwa Ośw., oraz dążności do reformy wychowania i nauczania. W dyskusji, w której uczestniczył i dyr. Brenner i wielu słuchaczy, okazało się żywe zainteresowanie stosunkami szkolnymi w Polsce, w szczególności zwracali się z pytaniami w sprawie nauki religii w szkołach polskich, w sprawie wyznaniowości szkół, języka wykładowego w szkołach dla mniejszości narodowych, w sprawie obecnej organizacji studjów nauczycielskich w Polsce, wreszcie, czy młodzież polska po uzyskaniu kwalifikacji od razu uzyskuje posady; w Bazylei bowiem i w innych kantonach szwajcarskich zaznacza się na tem polu silne „bezrobocie“ i po ukończeniu studjum czekają tam zazwyczaj 4 do 6 lat na posadę, w szczególności siły żeńskie.

Instytut bazylejski mieści się we wspaniałych gmachach stylowych na najpiękniejszym placu w Bazylei (Münsterplatz); rozciąga się stąd widok na pobliski starożytny tum, wspaniały zabytek sztuki gotyckiej, na Ren, na Alpy i Jurę szwajcarską. W pobliżu znajduje się bogate Muzeum i Galeria obrazów, wśród których przedewszystkiem zwracają uwagę dzieła Böcklina, genialnego Bazylejczyka i drugiego znakomitego malarza Stüchelberga. Oczywiście podobne, otoczenie artystyczne umożliwiałoby przyślim nauczycielom zdobycie wysokiej kultury estetycznej.

Problem kształcenia nauczycieli nie został dotąd rozwiązany w sposób zadowalający ani w kantonie bazylejskim, ani w zurychskim. Dwa, względnie trzy semestry studjów zawodowych, to okres zbyt krótki na zadowalające przygotowanie; stąd też istnieje tam dążność do rozszerzenia studjów na dwa lata co najmniej. W kantonie zurychskim zostały obecnie podjęte prace nad nową ustawą o kształceniu nauczycieli i referat w tej sprawie powierzyły władze Drowi Schaelchlinowi, który jest zwolennikiem wyższych studjów nauczycielskich. Wspomniał mi, że istnieje projekt kompromisowy, według którego kształcenie nauczycieli szkół powszechnych odbywać się będzie w gimnazjum, gdzie powstanie nowa sekcja pedagogiczna (obok klasycznej, realnej i handlowej). Studja w tej sekcji trwać mają po skończeniu szkoły powszechnej 4 $\frac{1}{2}$ roku, następne zaś studja zawodowe w szkole wyższej, zw. Lehramtsschule dla nauczycieli szkół elementarnych 3 semestry, a dla wydziałowych 5 semestrów. Program sekcji pedagogicznej w gimnazjum zbliżony do programu typu neohumanistycznego: język niemiecki, historia i kultura niemiecka

stanowią główny ośrodek, nadto dwa języki obce, francuski i włoski, względnie angielski, język łaciński fakultatywnie, grupa techniczno-estetyczna, t. j. śpiew, gra na skrzypcach lub fortepianie, rysunki, roboty ręczne, wreszcie propedeutyka pedagogiczna. Przyjęcie z innych sekcij gimnazjum na Studium nauczycielskie uzależnione będzie od złożenia egzaminu z tych przedmiotów, które nie wchodzą w zakres danej sekcji. Ostateczne rozstrzygnięcie zależne jest od referendum. Ciekawe jest ustosunkowanie poszczególnych stronnictw do tego zagadnienia. Stronnictwa burżuazyjne (bogate mieszczaństwo) są zasadniczo przeciwne wyższemu studjum naucz., stronnictwo chłopskie obawia się, że wyższe studia nauczycieli pociągną za sobą zwiększone koszty na szkoły i na płace nauczycielskie, a nadto, że nauczyciel z wyższym wykształceniem pozostanie obcy środowisku wiejskiemu i z tych motywów jest za utrzymaniem seminarjum dawnego typu. Sprzeciwiają się też organizowaniu kształcenia nauczycieli szkół elementarnych w ramach uniwersytetu sfery profesorskiej, przynajmniej w swej większości. Natomiast stronnictwa lewicowe, socjalistyczne i rzecz jasna ogół nauczycielstwa szkół powszechnych domaga się gruntownej reformy studjów nauczycielskich.

Wspomnę wkońcu, że podobnie jak w Genewie, tak i w Bazylei i w Zurychu spotkałem się z niezwykłą uprzejmością i życzliwością, zarówno ze strony przedstawicieli władz szkolnych, jak i sier pedagogicznych. To też duże można było odnieść korzyści na podstawie udzielonych informacji i bezpośredniej obserwacji życia szkolnego. Bardzo interesująca np. była całodzienna wędrowka piesza w towarzystwie wizytatora szkół w Zurychu *Dra Mantla* po szkołach wiejskich w kantonie zurychskim. Miałem sposobność przypatrzeć się pracy w wioskach górskich, w szkołach niżej zorganizowanych, gdzie szczególnie w pierwszych latach nauka odbywa się w dialekcie szwajcarskim. I tu można spotkać próby wprowadzenia nowych udoskonalonych metod do szkoły, oraz dużą pomysłowość pedagogiczną.

Szwajcarski świat pedagogiczny interesuje się wcale żywo stosunkami szkolnymi w Polsce. Ostatnio Szwajcarzy byli żywo zainteresowani Polską z okazji przewiezienia zbiorów muzealnych z Rapperswyłu do kraju. W świadomości wykształconych Szwajcarów nie wygasła dotąd pamięć pobytu Kościuszki w wolnej ich ojczyźnie. Prof. Stettbacher np. bardzo był zaciekawiony, gdy mu wspomniałem o korespondencji Kościuszki w związku z jego zwiedzeniem szkoły Pestalozziego w Iverdunie i prosił o nadesłanie listów tych w tłumaczeniu dla biblioteki w Pestalozzianum.

H. Rowid.

Reforma szkolna w Niemczech.

Po przewrocie politycznym r. 1918 każdy przygotowany był w Niemczech na zasadnicze zmiany w budowie wychowania narodowego. Stary rząd, pragnący pobudzić masy narodu do dalszych wysiłków i ofiar na rzecz wojny, przyrzekł przez demokratyzację wiedzy stworzyć wolną drogę rozwoju dla uzdolnionych („freie Bahn den Tüchtigen“). Zrealizowanie tego przyrzeczenia, taksamo jak i co do zmiany prawa wyborczego odwlekano tak długo, aż przyszyła katastrofa r. 1918. Masy oczekiwały więc od nowego rządu, rządu ludowego, przeprowadzenia i zrealizowania tego wszystkiego, czego im dotychczas dać nie chciano: sprawiedliwości, chleba, wiedzy! Ale formalna tylko „sprawiedliwość“ przypadła im w udziale; zamiast chleba przyszedł kryzys nędzy i inflacji, a sprawa szkolnictwa tak dalece stała się jabłkiem niezgody i przedmiotem targu między stronnictwami, że stan jego ukształtował się beznadziejniej, niż kiedykolwiek indziej.

W Niemczech kapitalistyczno-imperjalistycznych przymus szkolny usunął analfabetyzm, zaniósł intelektualizm aż do najodleglejszej wsi i spowodował stworzenie karnego systemu kontroli szkolnictwa, w którymto systemie duchowieństwo było czynnikiem o wielkiem znaczeniu. Wzrastająca coraz bardziej armja nauczycieli szkół powszechnych, usamodzielniając się w coraz szerszej mierze, zwrócić się musiała tak przeciw tej obcej jej zawodowo instancji kontrolującej, jakoteż przeciw szkole wyższej, szkole naukowej, dającej przywileje „uprawnienia“ do najwyższego wykształcenia i do wyższych urzędów; powstało więc żądanie, by wszystkim dzieciom narodu dać jednakową możliwość kształcenia się, (a więc postulat „szkoły jednolitej“), oraz by w szkole miarodajną była jedynie zasada rzeczowości, a więc by w sprawach szkolnych rozstrzygały grona nauczycielskie i aby one ze swych członków wysuwały najodpowiedniejszych na stanowiska kontrolujące. W ten sposób wykrystalizował się program szkolny, który znalazł swoje klasyczne ujęcie jeszcze w r. 1914, w t. zw. tezach kilofskich (Kieler Thesen) Jerzego Kerschensteinera: W państwie demokratycznym wychowanie publiczne musi uwzględniać uzdolnienia każdego poszczególnego dziecka, a każde dziecko zobowiązane jest z tego swego prawa w najszerszym wymiarze korzystać. Różniczkowanie społeczne jest równoznaczne ze złamaniem prawa. Koniecznym jest jednak różniczkowanie psychologiczno-pedagogiczne wedle stopnia dojrzałości wychowanka, wedle jego specjalnych uzdolnień, wedle metodyki przedmiotów naucza-

¹⁾ Por. tegoż autora: „Reforma szkolna, społeczeństwo i kryzys kultury“ w „R. P.“ Nr 1/27, oraz dopisek tamże o autorze i jego działalności, jakoteż art. „Oestreicha idea szkoły produktywnej“ w „R. P.“ Nr 2/27.

nia. Etapy nauczania, początek jego i różniczkowanie mają się zgadzać z okresami rozwoju życia dziecka (koniec właściwego dzieciństwa ze 7-mym rokiem życia, zmiana myślenia i zainteresowań z 10 rokiem, rozwój pewnych określonych zainteresowań życiowych z 17 rokiem). Obok tego różniczkowania sukcesywnego koniecznym jest różniczkowanie w systemie: oddziały dla uzdolnionych, różnice w tempie nauczania, swoboda wyboru przedmiotów, typy szkół.

W r. 1918 oczekiwał niemiecki świat pedagogiczny realizacji wysuniętych postulatów. I rzeczywiście zapowiadały się znaczne zmiany. Najpierw w największym i najkarniej rządzonej kraju niemieckim, w Pruszech: usunięto kontrolę szkolną duchowieństwa, próbowano — choć nieudolnie — rozdzielić szkoły i kościoła, nauczycielstwu dano prawo współuczestnictwa w systemle rad nauczycielskich, system kolegialny miał zastąpić dotychczasową organizację władz szkolnych. I wszyscy — masy ludowe, władze, nauczyciele ze stopniem akademickim, jak i ci z wykształceniem seminarjalnem — wszyscy zgadzali się na to, że czas już na „szkołę jednolitą”. Nikt jednak dokładnie nie wiedział, jak ona ma wyglądać. Warstwy posiadające i duchowieństwo rozumiały pod tem mianem swoje szkoły. I oto znowu — jak to już często pokazało się w historii niemieckiej — nastąpił rozłam na tle wyznaniowem. Nowa rzeczpospolitą musiała oprzeć się na kooperacji stronnictwa socjalistycznego i centrum, to jednak połączenie, pomyślnie może chwilowo dla dziedziny politycznej i gospodarczej, okazało się zgubnem w dziedzinie kulturalnej. Już konstytucja wejmarska jest tego dowodem. Artykuł 146 przyrzeka taką budowę szkolnictwa, w którym dla wykształcenia dziecka miarodajne być mają „jego uzdolnienia i zainteresowania, a nie gospodarcze i społeczne stanowisko albo wyznanie religijne rodziców, zarazem jednak pozwala na zakładanie szkół powszechnych „po gminach na wniosek uprawnionych wychowawców dla ich wyznania lub światopoglądu, o ile przez to normalny tok nauczania i organizacja szkolna nie ucierpi”... Był to owoc kompromisu socjalistyczno-centrowego, dla dalszego rozwoju sprawy szkolnictwa wielce szkodliwego. Gwarancje konstytucyjne pozostały na papierze albo też poprostu zostały fałszywie pojęte. W r. 1921 uchwalił parlament, że art. 149, który powiada: „udział dzieci w przedmiotach religijnych i w praktykach religijnych zależy od oświadczenia uprawnionego wychowawcy dziecka“, należy interpretować negatywnie, t. j., że dzieci należy specjalnie zwalniać od nauki religij i praktyk religijnych, które są regułą obowiązującą (podczas gdy w r. 1919 oficjalnie i w parlamencie komentowano ten artykuł pozytywnie, t. j. że — o ile dzieci miałyby brać udział w tych przedmiotach — trzeba je specjalnie zgłosić).

To był pierwszy krok na drodze ku zasadzie szkoły wyznaniowej. Projekt ogólnej ustawy o szkolnictwie z r. 1921, rozróżniającej szkoły wspólnoty wyznaniowe (międzywyznaniowe) (Si-

multanschulen), wyznaniowe (Bekennnisschulen i Weltauschaungeschulen), oraz świeckie szkoły (weltliche Schulen) natrafił na silną opozycję, wskazującą na niebezpieczeństwo obniżenia poziomu z powodu takiego rozbitcia jednolitości ustroju. Także projekt z r. 1925, umożliwiający każdej szkole przejście na „wyznaniowość“, nie znalazł większości. Przeprowadzenie jednak podobnych projektów grozi każdej chwili i jest zależnem od chwilowego układu sił partij politycznych¹⁾.

Walki o wyznaniowość czy bezwyznaniowość szkółoły zatamowały jej rozwój w kierunku demokratyzacji i unie-możliwiły gruntowniejsze reformy. Tylko w niektórych krajach Rzeszy, gdzie rządy ujęły stronnictwa postępowe, wzięto się do poważniejszych reform na większą skalę. (Wolne miasta hanze-atyckie, zwłaszcza Hamburg, dalej Saksonja, Turyn-gja i Brun-szwik). Ale i tu późniejsza reakcja zniweczyła po większej części to, co zrobiono; nie zdołała tylko zniweczyć samych idei.

Wskutek przemysłowego rozwoju Niemiec, wskutek ciasnoty życia wielkomiejskiego, wskutek kształcenia intelektu dla celów konkurencji we wszystkich dziedzinach, stawała się dotychczas młodzież szkolna coraz bardziej obcą właściwemu światu dzieci-ństwa i młodości. Reformy oficjalne były głównie natury dy-daktycznej: udoskonalenie techniki nauczania. Postulaty zrzeszeń nauczycielskich odnosiły się głównie do spraw stanu i zawodu nauczycielskiego. Kiedy wreszcie zauważono zgubne skutki wy-bujałego szkolnego intelektualizmu, dano jako lekarstwo większy wymiar gimnastyki. Słuszniejszem jednakże było to, czego Kerschensteiner, Seidel, Scharrelmann, Gansberg, Gaudig i inni częściowo żądali, częściowo próbowali: nauczanie, oparte na zainteresowaniu, produktywność, „szkoła pracy“. Ker-schen-steiner zwłaszcza żądał uwzględnienia uzdolnień praktycznych już w szkole powszechnej i w myśl swych zasad, jako członek monachijskiej rady szkolnej zorganizował szkoły dokształcające w Monachjum. Gustaw Wyneken ujął problem młodzieży w jego istocie, żądając dla młodzieży uznania jej odrębnego świata jako „kultury młodzieńczej“ (Jugendkultur), która własnym wy-siłkiem i na własną odpowiedzialność ma sobie zdobywać swą dojrzałość. Ażeby uchronić naturalny rozwój przed spaczeniem, chciałby on pozostawić rozwojowi młodzieży zupełną swobodę zdala od rodziny, inni natomiast reformatorzy wychowania upa-trywali warunki społecznego rozwoju we wzajemnem na się dzia-łaniu i współdziałaniu szkoły, rodziny, młodzieży i społe-czeństwa.

Zarodków dość było w każdym razie w świecie ducha

¹⁾ Telegram „Pata“ z 16. 7. 1927 r. z Berlina: „W dniu wczorajszym ogłoszony został projekt ustawy szkolnej, uchwalony przez gabinet. Projekt przewiduje 3 typy szkół: 1) szkoły międzywyznaniowe, 2) szkoły wyznaniowe i 3) szkoły świeckie. Rodzicom przysługuje prawo żądań otwarcia jednej z wymie-nionych szkół, o ile wykażą się odpowiednią ilością dzieci, mających korzystać z nauki w tej szkole“. (Przyp. tłóm.).

w Niemczech, kiedy katastrofa r. 1918 stworzyła sytuację dla działania. Czas jednak odpowiedni minął na bezowocnych sporach i dyskusjach. Uniwersytety i wyższe szkoły coraz energiczniej zaczęły bronić treści i zakresu dotychczasowej szkoły, zwłaszcza wyższej (höhere Schule), a rzesze nauczycielstwa szkół powszechnych, prowadząc w swych grupach spory nacjonalistyczno-pacyfistyczne lub konserwatywno-wolnomyslicielskie, przestały tworzyć czynnik, z którymby się należało poważniej liczyć. Zabągała się w ten sposób sprawa reformy szkolnej coraz bardziej. Kiedy w r. 1920 Rząd Rzeszy zwołał ogólną konferencję szkolną, to i ona nie mogła stać się dzwignią sprawy. Nie było jedności poglądów, były tylko „wyniki” problematycznej wartości. Co najwyżej stwierdzić można było wspólność poglądów w tym kierunku, by nie tamowano swobody pedagogicznych doświadczeń i prób.

Na tej konferencji szkolnej wyhili się na plan pierwszy Radykalni Reformatorzy („Entschiedene Schulreformer”), sami jedni zdobywając się na pełny plan reformy wychowania, wypracowany w poprzednich latach jałowych sporów. Jako zadanie „nowej szkoły” postawili wychowanie młodego człowieka na fizycznie rozwiniętego, duchowo wolnego członka narodu i ludzkości, na człowieka o silnej woli, duchowej wrażliwości i poczuciu przynależności i odpowiedzialności społecznej. Jako drogę do tego celu wskazywali „wprowadzenie jednolitej szkoły życia” (Einheits-und Lebensschule), różniczkującej się wedle kierunku i stopnia uzdolnień młodzieży, a utrzymywanej z powszechnego, odpowiednio sprawiedliwie rozłożonego podatku szkolnego” oraz „przemianę dotychczasowej szkoły uczącej („Lehrschule”), jednostronnie tylko kształcącej intelekt, w szkołę produktywną („Produktionsschule”), uwzględniającą wszystkie siły duchowe wieku młodzieńczego, oceniającą i rozwijającą na równi uzdolnienie intelektualne, jakoteż techniczno-rękodzielnicze oraz artystyczne, kształcącą siły fizyczne i świadomość społeczną”. Tak oto musiałaby wyglądać ta szkoła prawdziwej kultury: przed bramami miasta, wśród ogrodów, pól i lasów, z gospodarstwem rolnem i warsztatem rzemieślniczym, w ścisłym związku z życiem przemysłowym, w wymianie z rodziną — to odpowiednia dla wychowania młodzieży dziedzina, gdzie nie dąży się do „uprawnień”, lecz do rozwoju istoty człowieka; wpływ wszystkich społecznych czynników życia, równa ocena wszystkich twórczych uzdolnień, wychowywanie obu płci przez obie płci, a więc żywa szkoła, szkoła życia, w której rozwój obejmuje uczucie, wolę i ducha; „szkoła produktywna”, nie tylko „szkoła pracy”, oparta na poglądowości, modelowaniu, czy nowych metodach, lecz przede wszystkim — miejsce bezpośredniej rzeczywistości...

Ten program miał przez pewien czas widoki urzeczywistnienia, tak długo przynajmniej, jak długo reakcja nie brała udziału w rządach. Za zgodą pruskiego ministerstwa oświaty

zrobiono szereg prób w licznych szkołach średnich w kierunku zróżnicowania w wyższych klasach, dzieląc naukę na obowiązkową i z wyboru wedle zamiłowania. Wszystkie te jednak początki poszły na marne, kiedy niektóre rządy krajowe poczęły nie uznawać egzaminów dojrzałości takich szkół, a w Prusach nastąpiła „reformacja” r. 1922 z inicjatywy ministerstwa, oparta na zasadzie podziału szkół średnich na typy, którym przydzielano poszczególne przedmioty; uważano bowiem, że ogół wiedzy za obszerny jest dla jednej szkoły, że wymaga pewnej specjalizacji. Główny nacisk kładzie się za gruntowne opanowanie metod nauczania i odpowiedni rozkład materiału nauczania, a nauczycielstwo wysiła się na wyszukiwanie punktów stycznych między poszczególnymi przedmiotami celem „koncentracji” zamiast postawić wychowanka w ośrodek wszelkich rozważań i badań i pomóc mu w wyborze przedmiotów i duchowej koncentracji. Ta „reformacja” musi się radykalnie zreformować. Rozpoczęły się już ustępstwa, a będzie ich z czasem coraz więcej, gdyż ich wymaga samo życie. Ilość przedmiotów egzaminowych wzrasta coraz bardziej, możliwość więc opanowania wszystkich przedmiotów przez przeciętnego ucznia jest coraz mniejsza. Wysuwają się coraz nowe przedmioty na plan pierwszy: nowe języki obce, esperanto, ćwiczenia techniczne, praca warsztatowa, ogrodnictwo, stenografia i t. d., i t. d., żądające dla siebie równouprawnienia z przedmiotami dotychczas uprzywilejowanymi. Rośnie zarazem liczba „uprawnionych” abiturjentów, dla których zaczyna brakować miejsca w Niemczech nie-imperialistycznych.

Sprawa reformy szkolnej w Niemczech jest w stanie płynnym. Wprawdzie niemiecki świat pedagogiczny jest w ogólności zmęczony — zrezygnowany — ale pod naporem konieczności i ducha czasu — tu i ówdzie idzie się naprzód. Działają jednostki, dokonuje się doświadczeń, opracowuje specjalne problemy. Z całej tej walki o szkoły pracy i szkoły produktywne, o nauczanie tą lub ową metodą, o poradnictwo zawodowe i wybór zawodu, o higienę w szkole i w domu, o przedszkole i ochronki, o wolność nauczania i współdziałanie rodziców i t. d., z wszystkich prób i doświadczeń, udanych czy nieudanych — bije wiara w to, że z chaosu tego narodzi się nowy kosmos, do którego prowadzi zapał, cierpliwość, praca i ofiarność pionierów¹⁾.

(tłóm. z rękopisu M. F.).

¹⁾ Powyższa charakterystyka poczynań reformatorskich w szkolnictwie niemieckim powinna uspokoić wszystkich tych, którzy rozpaczają nad chaotycznością takichsamyh poczynań u nas i tęsknią do bezwładu i ustalonego szablonu „spokojnej” pracy przedwojennej w epoce przemiany życia we wszystkich dziedzinach życia współczesnego szkoła nie może być wyjątkiem... I tu z chaosu zrodzi się wreszcie inna, nowa szkoła, odpowiadająca potrzebom czasu. (Przyp. tłóm.).

Pomocnicze ćwiczenia stylistyczne.

Zgodnie z programem ministerjalnym dla wyższych oddziałów szkół powszechnych i dla niższych klas szkół średnich do pomocniczych ćwiczeń stylistycznych zaliczamy wyjaśnienia rzeczowe i ćwiczenia słownika i logiczne w przeróżnych ich postaciach, jak to przedstawiliśmy już w Nr. 5, 6 i 7 „Ruchu pedagogicznego“ z r. 1925. Obecnie pragnęlibyśmy te teoretyczne wywody poprzeć szeregiem praktycznych wskazówek.

Grupa pierwsza, obejmująca ćwiczenia stylistyczne pomocnicze, polega na wyjaśnieniach rzeczowych i ćwiczeniach słownikowych i logicznych, w luźnym na ogół pozostaje związku z istotnymi ćwiczeniami stylistycznymi, tworzy ona niejako drabinę, po której uczeń powoli zbliża się do istotnych ćwiczeń stylistycznych, zdobywając sobie z jednej strony jasność pojęć, z drugiej zaś zwiększając bogactwo posiadanego materiału słownikowego. Z charakteru przygotowawczego tych ćwiczeń pomocniczych wynika, że 1) nie mogą one być celem same dla siebie czyli, że nie powinny się zbytnio rozrastać; nie wolno ich jednak pomijać lub lekceważyć tak pod względem jakościowym jak ilościowym, powinny one zawsze doprowadzać do jasnego, dokładnego, ścisłego, a nie powierzchownego zrozumienia zjawiska. Po 2) zasadą, obowiązującą te ćwiczenia, winno być, gdzie to tylko możliwe, opieranie się na materiale znanym uczniowi lub dostępnym jego doświadczeniu zewnętrznemu czy też pojemności psychicznej. Chodzi bowiem z jednej strony o przyzwyczajenie ucznia do badania i zdawania sobie sprawy ze zjawisk bezpośrednio mu danych, z drugiej zaś o zerwanie z wszelkim werbalizmem, a nadto o nauczenie go sięgania raczej w głąb niż wszerg, to znaczy unikać należy poznawania coraz nowych pojęć bez dostatecznego przerobienia tego materiału, który pozwoli na ogarnianie coraz szerszych kręgów.

Pozornie najłatwiejsze są wyjaśnienia rzeczowe, ale tylko pozornie. Przedewszystkiem zaznaczyć należy, że wyrazy, które mają być wyjaśnione, muszą podać uczniowie, a dopiero gdy się wyczerpie lista ¹⁾ zgłoszonych wyrazów przez uczniów, nauczyciel podaje wyjaśnieniom wyrazy, co do których nie ma pewności, że je uczniowie dostatecznie rozumieją. Wyjaśniają także przedewszystkiem uczniowie przy pomocy nauczyciela, a dopiero, gdy uczniowie nie posiadają dostatecznych danych, uczyńić może to nauczyciel sam, posługując się już nietyle metodą synonimiczną, co opisową, a zwłaszcza, jeśli to tylko możliwe, pogładową. Ponieważ użycie danego wyrazu wynika z treści utworu i użycie jego ma swoje uzasadnienie w treści, wyjaśnienia rzeczowe mogą nastąpić dopiero po przeczytaniu całości

¹⁾ Wyrazy nieznanne, zgłoszone przez uczniów, wypisuje się na tablicy i w zeszytach i dopiero wtedy się je wyjaśnia. Na poziomie szkoły powszechnej i niższych klas szkoły średniej jest to konieczne ze względów, nie wymagających „wyjaśnienia rzeczowego“.

czytanki, a nie zdania lub zdań kilku. Po wyjaśnieniu wszystkich nieznanych wyrazów nastąpić winno, zwłaszcza jest to konieczne w klasach niższych, powtórne odczytanie czytanki, by uczniowie mogli dokładniej i głębiej opanować treść.

Przy wyjaśnieniach drogą synonimiczną lub opisową, jeśli jest odpowiedni materiał, szukać należy wyjaśnień przedewszystkiem w przerabianej czytance lub w czytankach już przerobionych, o ile nie nastąpi bezpośrednio (intuicyjne) zdanie sobie sprawy ze znaczenia danego wyrazu. Przy wyjaśnieniu pogładowem należy oprzeć się na rycinach, obrazach okazach, użyć rysunku, gestu i t. p. Wszystkie wyjaśnienia muszą pozostawać w związku z treścią czytanki, zmierzając do celu najbliższą drogą i dawać tylko to, co jest koniecznie potrzebne. Nie można z wyjaśnień rzeczowych robić pogadanek o rzeczach, które posiadają swój własny cel i którym poświęca się specjalne lekcje. Wyjaśnienie rzeczowe musi mieć charakter podrzędny, pomocniczy i nie może przesłaniać sobą treści czytanki, której zrozumieniu służy. Dotyczy to wyjaśnień rzeczowych zarówno historycznych, geograficznych, przyrodniczych, jak i językowych. Rozpatrzmy tę sprawę na przykładzie. Jako przykład weźmy ustęp z „Czytań polskich” Dra M. Reitera, tom I. p. t. „Zimorodek”.

„Zimorodkowi sprzykszyły się spokojne nurty rzeki ojczystej. Poleciał więc nad dalekie, wspaniałe morze. Tutaj założył nowe gniazdo dla siebie i potomstwa.

Cóż jednak stało się? Pewnego dnia ptak wyfrunął po zer. Wtem wpadła burzliwa fala i uniosła jego gniazdo razem z dziatwą.

Gdy zimorodek powrócił, było już po wszystkim. Na myśl o losie dzieci żalność go wielką przejęła.

O ja nieszczęsny! — biadał — Czemuż rzuciłem cichy zakątek ojczysty dla ciebie, o bezlitosne morze!

Zwykle tak bywa z tymi, którzy wzgardzają rodzinną ziemią i szukają szczęścia u obcych”.

Z treści wynika, że objaśnień wymaga przedewszystkiem bohater opowiadania: zimorodek. Gdybyśmy stosowali wyjaśnienia przed przeczytaniem całości utworu, musielibyśmy poświęcić zimorodkowi dużo czasu; Odczytanie jednak całości zaoszczędzi nam tej pracy, bo tekst dość dokładnie wyjaśnia, gdzie i jak żyje zimorodek, uczniowie sami do tego dojść mogą drogą bardzo łatwego wnioskowania. Nauczyciel winien jedynie przynieść barwny obrazek, przedstawiający ptaka.

Na dowód, jak popsułoby nam wartość utworu, jego sens moralny i nastrój, wyjaśnienie obszerne, przytoczę ustęp o zimorodku z „Przyrody” B. Dyakowskiego: ¹⁾

Z ptaków nadwodnych jest takim samym (jak wydra) rybakim zimorodek, odznaczający się świetnym upierzeniem. Jest to

¹⁾ Książka dla oddziału IV szkół powszechnych z rycinami, wyd. M. Arcta w Warszawie 1925 r. (str. 89.)

jeden z najpięknej upierzonych ptaków naszych. Z powodu tego świetnego upierzenia prowadzi on nadzwyczaj ukryte życie, inaczej bowiem łatwo stałby się łupem różnych drapieżców. Zimorodek ma krępy tułów, krótką szyję, dużą grubą głowę z długim, mocnym, czworograniastym dziobem, zajmującym ćwierć długości ciała; nogi krótkie, szczupłe i niemocne, o palcach bez błony, ale za to częściowo zrosłych z sobą; skrzydła dość krótkie i tępe. Widać z tej budowy, że zimorodek nie umie szybko chodzić, ani zbyt szybko i długo latać, ale za to może sobie dawać jako tako radę w wodzie. Poluje w odmienny sposób od wydry: czatuje całymi godzinami na ryby, a gdy którą dojrzy bliżej powierzchni, rozwija skrzydła, rzuca się na nią lotem strzały, daje nurka i chwytą ją potężnym dziobem. Karmi się wyłącznie mniejszemi rybami oraz owadami wodnymi. Gnieździ się w norach na brzegu wody.

Gdyby nauczyciel chciał to wszystko wydobyć od uczniów czy też im opowiedzieć w formie objaśnień rzeczowych, przemieniłby lekcję języka polskiego na lekcję przyrody i zagubiłby cel, jaki winien osiągnąć przez lekturę bajki Ezopa. Do zrozumienia treści wystarczą wiadomości, zawarte w pierwszym i ostatniem zdaniu opisu Dyakowskiego.

W czytance tej wyjaśnienia jeszcze wymagają wyrazy: nurt, potomstwo, zer, los, zakątek. Niektóre z tych wyrazów również można wyjaśnić na podstawie tekstu, szukając pokrewnych pojęć, a więc: nurt, rzeka, fala.

Zaliczenie nurtu do tego szeregu opiera się na tekście „spokojne nurty rzeki“, z czego uczeń łatwo się domysli, że pojęcie to dotyczy rzeki, czy wogóle wody, podobnie jak fala, na kierunku wnioskowania naprowadzi też przymiotnik „spokojne nurty“ w przeciwstawieniu do „burzliwej fali“, jest to zatem, coś, co oznacza ruch wody, prąd, pęd. O ile tych wyrazów nie znają uczniowie, poddaje je nauczyciel, który tylko daje wyraz wnioskowaniu uczniów, opartem na tekście. Podobnie do wyrazu „potomstwo“ znajdują się synonimy w czytance: *dzieci*, *dziatwa*, do wyrazu *zakątek* *gniazdo*, *ziemia*, pokrewieństwo zaś tych wyrazów uwydatnią przymiotniki „zakątek ojczysty“ i „rodzinna ziemia“. Rozumie się, że o ile uczniowie od razu wyjaśnią dany wyraz, ta droga okrężna jest zbyt ciężka. Inna rzecz, że wspomniane synonimy dostarczą nam materiału do innych jeszcze ćwiczeń. Czasem brak materiału w przerabianej czytance do tego rodzaju wyjaśnień, wtedy, jak już wspomniałem, trzeba wyjść poza ustęp, uciec się do synonimiki, metody określań (definicyj) czy poglądu, ale zawsze w granicach, wymaganych przez treść utworu. Błędy pod tym względem spotykamy niestety zbyt często. W jednej z czytanek w wierszu lirycznym spotykamy takie zdanie:

„i ty, miesiączku, żegnaj mi,
patrzący jaśnią mleczną“.

w wyjaśnieniach zaś znajdujemy takie pytania: „*Co znaczy: droga mleczna? Mleczne szkło? Ząb mleczny? Potrawa mleczna?*” Wątpię, ażeby te wyjaśnienia pogłębiły treść przenośni i nastrój utworu, albo pod jakimkolwiek względem wyjaśniły „*jaśń mleczną*” nieba. Raczej nastrój zburzą, a sens spaczą. Nawet w podręcznikach o bardzo wysokiej wartości spotykamy się z objaśnieniami rzeczowymi, które są dłuższe od danego utworu i przemieniają się w fachowy wykład. Jest to naturalna reakcja, wywołana brakiem wyjaśnień lub błędnymi objaśnieniami rzeczowymi, jakie do niedawna spotykano w podręcznikach szkolnych. Zdaje mi się jednak, że utwór, który wymaga tak obszernego komentarza, a zatem przekraczający ramy poziomu umysłowego czy też wiadomości ucznia, traci przez to swą wartość literacką, która polega przedewszystkiem na bezpośrednim oddziaływaniu na wyobraźnię i uczucie. Trzeba bowiem zdać sobie jasno sprawę z tego, że tak pojęta metoda wyjaśnień rzeczowych doprowadziłaby nas w konsekwencji do wykładów czy pogadanek o chlebie czy niebie, o wodzie czy trawie, bo przecież i o tych pojęciach możnaby mówić całymi godzinami. Należy zatem wyjaśnienia rzeczowe traktować umiarkowanie, jako konieczne objaśnienie treści i w związku z tą treścią, by nie psuć wrażenia całości, którą daje utwór. O ten bowiem utwór przedewszystkiem chodzi. Należy zawsze skupiać, a nie rozpraszać.

W przeciwieństwie do wyjaśnień rzeczowych, które poprzedzają rozbiór treści, ćwiczenia słownikowe i logiczne nastąpić mogą dopiero po analizie utworu i po przerobieniu ćwiczeń związanych z rozbiorem treści. Są to już ćwiczenia o charakterze samodzielnym, mają swój cel: wzbogacenie słownictwa i wyjaśnianie pojęć, względnie utrwalanie ich i wysubtelnianie. Pod względem metodycznego charakteru najbardziej zbliżone są one do ćwiczeń gramatycznych.

Należy do nich przedewszystkiem tworzenie szeregów synonimicznych na tle danej czytanki. W ćwiczeniach tych chodzi o poznanie bogactwa języka danego autora względnie języka wogóle, o zwrócenie uwagi na rozmaitość wyrażen przy określaniu pokrewnych pojęć, myśli czy uczuć, na ten twórczy a tak celowy, tak przemyślany i odczuty wysiłek autora, który w trosce o prawdę, jasność i dokładność, a przytem o piękno utworu, subtelnie cieniuje, wybiera i dobiera wyrazów. To badanie warstwu pracy czy środków ekspresji uczy z jednej strony poszanowania dla twórcy, z drugiej daje wzór i nakaz analogicznego postępowania ucznia przy opowiadaniu lub przy pisaniu, a więc doboru wyrazów na wyrażenie odcieni swych myśli, uczuć i pragnień, wreszcie prowadzi z wolna do ćwiczeń dalszych, które wykażą, jak te wyrazy wiążą się ściśle z całością, jak są ściśle spojone z myślą czy panującym w utworze uczuciem, jak służą charakterystyce postaci, obrazów i t. p.

Szukanie materiału w samym utworze ma to znaczenie, że uczeń jeszcze głębiej wgryza się w ustęp, że nie uczy się czytać

go powierzchownie, ponadto pozwala na współpracę i twórczy wysiłek całej klasy, wreszcie daje też możliwość kontroli spostrzeżeń tak nauczycielowi jak i kolegom.

Zaznaczyć przy tem należy, że nauczyciel może, a nawet powinien ułożyć sobie pewien plan tych szeregów, ażeby w ten sposób rozszerzać słownictwo i światopogląd młodzieży. Wzory do takiego planu znajdzie w „Stylistyce” Wóycickiego lub Komarnickiego. Wymagają one jednak pewnego uzupełnienia, a mianowicie: plan musi być dostosowany do wiadomości, posiadanych przez uczniów, liczyć się musi z ich poziomem psychicznym i o ile możliwości uwzględnić zasadę koncentracji w stosunku do innych przedmiotów. Jeśli chodzi o zasadę koncentracji w stosunku do innych działów nauczania języka polskiego, to powinien się przede wszystkim liczyć z materiałem gramatycznym, równoległe przerabianym. A więc kiedy się przerabia z gramatyki rzeczowniki, szeregi synonimiczne winny ten dział przede wszystkim uwzględniać, podobnie przy przymiotnikach czasownikach, przysłówkach, aby się nie opierać na materiale nieznanym dla uczniów pod względem roli, jaką odgrywają te wyrazy w języku.

Przypatrzmy się przykładom.

W czytance „O Słowianach” (t. I. str. 14) znajdziemy następujące szeregi:

*lud, bracia, ród, gromada, człowiek, ludzie, kmieć, plemię;
imię, nazwa, miano;
obszar, szmat, kraj;
władca, mocarz, bóg;
świątynia, kantyna;
rozstaje, uroczyska, cmentarzyska, puszcza ustroń, moczary,
manowce, tonie.*

Szeregi te ustalają i ustawiają uczniowie na tle tekstu czytanki, co ma jeszcze i to znaczenie oprócz wyżej wspomnianych stron dodatnich, że pozwoli im przekonać się, jak niektóre wyrazy nabierają znaczenia pokrewnego, synonimicznego dopiero w związku z tekstem, z treścią. Wydzielenie z treści burzy ten związek. Podobnie często przymiotnik nadaje obcym sobie wyrazom wartość synonimiczną, jak np. w ustępie p. t. „Lud polski” (t. I. str. 41):

<i>pot</i>	<i>lecz krwawy pot</i>
<i>trud</i>	<i>trud</i>

albo:

*ojczyzna
ziemia — polska
ziemia — ojczysta*

albo:

<i>stany</i>	<i>wszystkie stany</i>
<i>naród</i>	<i>cały naród</i>
<i>rodzina</i>	<i>słowiańska rodzina</i>

albo w czytance p. t. „*Śnieżna kula*“, (t. I. str. 18)
malcy, chłopcy, koledzy, zbóje — tworzą w danym tekście szereg synonimiczny o wartości tak znaczeniowej jak i uczuciowej.

Niektóre czytanki zawierają tych szeregów olbrzymie mnóstwo tak, że nauczyciel nie potrzebuje szukać z trudem przykładów do ćwiczeń słownikowo-logicznych np.

Czytanka p. t. „*Założenie Gniezna*“ (t. I. str. 18)

rzeka, rozlew, zatoka, woda, nurt;
muł, błotko, błoto;
rój, zgraja, tłum, zastępy, gromada, oddział, drużyna,
stado, plamię;
trwoga, popłoch;
pył, kurz;
łeb, głowa;
brzęk, głos, skrzeczenie, wrzask, odgłosy, śpiew, gwar,
rozmowa, szczekanie, okrzyk;
bór, las, zarośla, gęstwina;
obóz, obozowisko, osada, mieszkanie, siedziba, miasto,
pielesz, gniazdo;
łąka, polana;
koniec, kraniec;
psy, brytany;
koń, rumak.

Czytanka p. t. „*Dzwon we Włoskiejewkach*“ (t. I. str. 21)

jezioro, głębia, woda, fale, powódź;
smutek, tęsknota, lęk, przestrasz, strach, niemoc;
miasto, sadyba;
głos, plusk, granie, dźwięk, dźwięki, podzwonne;
ludzie, tłum, mieszkańcy.

Czytanka p. t. „*Skąpiec*“ (t. I. str. 25).

majątek, skarb, bryła, złoto;
jęk, płacz;
rozpacz, nieszczęście, zmartwienie.

Czytanka p. t. „*Korona polska*“ (t. I. str. 26).

chata, dom, zagroda;
krajina ojczyzna, obszar;
kmieć, chłop, gospodarz;
pole, łąn;
wędrowiec, przychodzień, gość, przybysz,
dobytak, dostatek, posiadłości, majątki.

Obfitość zatem olbrzymia. Jak widzimy, szeregi te odnoszą się do najrozmaitszych dziedzin, dotyczą różnych zmysłów, wyszukiwanie zatem ich przez samych uczniów, układanie, badanie ma daleko większe znaczenie dla rozwoju duchowego niż podawanie przez nauczyciela gotowych przykładów.

Podobne bogactwo znajdziemy co do przymiotników i czasowników, czy przysłówków. Naprzykład w czytance p. t. „*Dotrzymuj*

słowa" (t. I. str. 10) znajdziemy oprócz szeregów rzeczownikowych, następujące szeregi:

przymiotniki: *grzeczny, uprzejmy; doskonały, schludny, czysty, porządny, sumienny;*
 przysłówki: *ślicznie, prześlicznie, ładnie, pięknie;*
 czasowniki: *nie cierpieć, nienawidzić; dotrzymać obietnic, słowa, nie złamać przyrzeczenia, dać słowo; pisać, bawgrać, nabazgrać; — patrzył, oczy błyszczały, iskrzył się wzrok; — poczerwieniał, zarumienił się, rumieńce na twarz mu wystąpiły; — rzekł, powiedział, odpowiedział, mówił, odzywał się, odburknął, krzyknął, spytał, prawił.*

Czasem materiałem jest wprost olbrzymi, n. p. w czytance p. t. „*Lokatorowie Choiny*“ (t. I. str. 78) znajdziemy 15 szeregów czasownikowych, z których niektóre dochodzą do 17 odmian w szeregu.

Przy szeregowaniu synonimów, przy wyszukiwaniu znaczeń ubocznych, wartości uczuciowych i t. p., o czym obszernie mówią *Komarnicki i Wóycicki*, pamiętać należy zawsze o różnicy, jaką wywołuje w znaczeniu liczba pojedyncza i mnoga, formy dokonane i niedokonane, zmiana czasu i t. p., że zatem zestawiać należy zawsze formy jednorodne. Wyjątek stanowią tylko te wypadki, gdzie właśnie zmiana np. liczby powoduje pokrewieństwo synonimiczne np. *tłum, ludzie, gromada, lud*.

Również i dla subtelniejszych ćwiczeń znajdziemy sporo materiału, że wspomnę tylko o wyrazach zdrobniałych w czytance p. t. „*Dziewczynka z zapałkami*“ (t. I. str. 76), gdzie spotykamy taki bogaty szereg:

dziewczynka, dziewczątka, mała, dziewczę, sierotka, maleństwo, biedactwo, wnuczka.

Jeżeli ćwiczenia te jeszcze rozszerzymy, do rzeczowników dodamy odpowiednio przymiotniki, podkreślające ustopniowanie, uboczne wartości znaczeniowe i uczuciowe, do przymiotników znów rzeczowniki, do jednych i drugich czasowniki, przysłówki i t. p. i zaczniemy tworzyć zdania, a nawet opisy lub opowiadania, oparte na szeregach, osiągnąć będziemy mogli nietylko wzbogacenie olbrzymie słownictwa uczniów, ale też wysubtelnienie pod względem logicznym i uczuciowym bez uciekania się do dawnych mnemotechnicznych metod, stosowanych w nauczaniu stylistyki. Wspomnieć jeszcze należy, że tego rodzaju ćwiczenia wywołują żywe zainteresowanie młodzieży, zmuszają do dyskusji, ścisłego badania, nadają pracy radość zdobywania, o ile jednak nie traktuje się ich zbyt szablonowo.

T. Czapczyński.

(C. d. n.)

Uwagi o poradniach w wyborze zawodu.

Ponieważ ruch poradnictwa zawodowego zaczyna się budzić w Polsce coraz szerzej, pragnęłabym podzielić się spostrzeżeniami, opartymi na obserwacji kilku placówek zagranicą i przestudjowaniu paru wybitnych monografij z tej dziedziny.

„Właściwy człowiek — na właściwym miejscu” — to jest hasło rzucone przez Amerykę w dobie powstania pracy nad poradniami. *Perret* w swem dziele myśl tę wysubtelnia, bo jednak, powiada, możnaby to zdanie brać dosłownie, jak gdyby przed człowiekiem jedna była tylko droga, a natura ludzka jest bogata, zdolna do różnych możliwości. Zadaniem więc porad zawodowych jest stwierdzić, jakie siły umysłu, charakteru i fizyczne są w danym osobniku i wskazać, jakie drogi są przed nim otwarte.

Praca nad poradnictwem w wyborze zawodu rozpoczęła się w czasie wojny. Związana jest zarówno z badaniami Taylora o naukowej organizacji pracy, jak i katastrofalnym ubytkiem ludzi zdolnych i wykwalifikowanych, potrzebą obsadzania gałęzi przemysłu wojennego, nieznanego jeszcze. Inny także czynnik wojenny: pomnażały się kadry niezdolnych do pracy kalek, tem samem ludzie wykolejonych, nieszczęśliwych. W imię ludzkości, a też zmniejszania wydatków państwowych trzeba im było znajdować zajęcia odpowiednie siłom. Stąd wzięła początek nauka, która odrazu szybko się rozwinęła, i korzystając z poprzednich wyników psychologii eksperymentalnej, stanęła zaraz na gruncie praktycznym. Korzenie jej w warunkach wojny, a rozrost sięga poza wojnę. W złożonych warunkach życia ekonomicznego stanowi ona ten genjusz zbiorowy, który stara się zapanować nad wypadkami i zrozumieć, genjuszem przyszłości nazywał bowiem Nietzsche człowieka, który rozwiąże skomplikowane zagadnienia bytu i zapanuje nad nimi.

R. 1918 jest rokiem otwarcia w Bostonie pierwszego biura porad zawodowych, w ślad za niem poszły uniwersytety w Ameryce, Jednak praca rozpoczęła w Ameryce, na naukowych podstawach stanęła w Niemczech, tak że obecnie Niemcy, zdaniem Foutégna, Prevota i oceny placówki wiedeńskiej, w zakresie badań nad poszczególnymi działami pracy ludzkiej, stoją najwyżej, ich poradnie mają ustaloną sławę. Rząd niemiecki finansowo wspiera poradnie i utrzymuje ich związek ze szkołami.

We Francji wybitne ośrodki poradnictwa są w Toulouzie, Bordeaux, Marsylii, Lionie, rząd pomaga rozszerzeniu sieci poradni niewielkimi sumami budżetowemi i referat ich przydzielił do *Sous-Secretariat des Ecoles techniques*. Anglja odznaczyła się swemi pracami nad wielkim przemysłem, Belgja jeszcze przed wojną wysoko postawiła organizację pracy. (n. p. w *Université de travail* dzielnicy Hainaut). Szwajcarja, Austrja zdążają za innemi krajami.

Otóż — jak jest urządzona poradnia zawodowa i czym jest organem? Jest to biuro z dwu najwyżej osób, ale przy roz-

roście liczba dochodzi nieraz do 20, którzy mają badać młodzież w przededniu wyboru zawodu i wskazywać, jakie są przed nią otwarte drogi. Filarami jego to: lekarz, psycholog i doradca zawodu. W biurach prowadzonych z mniejszym nakładem finansowym, a w dodatku w krajach, gdzie zaufanie do szkoły jest znaczne, odpada lekarz i psycholog, ponieważ szkoły dostarczają spostrzeżeń o stanie zdrowia, umysłu i charakteru. Biura są w większości instytucjami utrzymywanymi przez władze samorządowe, patronaty, czasem szkoły zawodowe, nawet fabryki. Dotychczas przeważnie przeznaczone są dla młodzieży, kończącej szkołę powszechną, więc lat 14—16, idącej drogą rzemiosła, badanie stanowisk intelektualnych mało jest jeszcze posunięte.

O ile jest ścisły związek między szkołą, a biurami, szkoły nadsyłają z klas ostatnich wypełnione kwestionariusze, dające całokształt rozwojowy każdego ucznia. O ile nie — w biurze jest pracownia psychologiczna. Psycholog bada młodzież metodą testów — egzamin taki trwa do 5 godzin, którego rezultaty ogłaszane są w kilka dni. W pracowniach psychologicznych zarzucono już skomplikowane maszyny, pozostawiając je naukowym stacjom doświadczalnym psychologii, przekonano się bowiem, że wywołują one stan niepokoju nerwowego, utrudniający badania. Psycholog nie ogranicza się do sali laboratoryjnej, — wchodzi w porozumienie z rodzicami, których zdanie jest bardzo cenione, oni bowiem znają dziecko nieskrępowane, na swobodzie, podczas gdy szkoła nakłada zawsze pęta karności. W Rzymie psychologowie ponadto korzystają z Villi Humberta, instytucji zabaw młodzieży, gdzie na uboczu obserwują bawiące się dzieci.

Mimo że wiele poradni korzysta ze świadectw lekarzy szkolnych, jednak przeważa opinia, że wskazany tu jest lekarz-specjalista, społecznik, który zna warunki pracy w różnych zawodach. W Wiedniu lekarze przechodzą kursa, nim obejmą stanowisko w biurze zawodowym. Lekarz bada środowisko, z którego dziecko pochodzi, śledzi za zarodem tych klęsk społecznych, jakimi są tuberkuły i syfilis, ażeby przestrzec, wskazać odpowiednią profilaktykę, kieruje do domów wypoczynkowych, kolonij wakacyjnych, wskazuje gimnastykę ortopedyczną. Badania przeprowadza metodą kliniczną, więc krótko a odpowiednio do wymagań zawodu wybranego, kieruje do specjalistów, w wypadkach niejasnych posługuje się Röntgenem.

Wyniki spostrzeżeń psychologa i lekarza otrzymuje doradca zawodowy. On jest najważniejszą osobą w instytucji, gdyż on syntetyzuje spostrzeżenia, wydaje sąd i pośredniczy w dostarczeniu pracy. Powinien więc to być człowiek doświadczony życiowo, mający dar obserwacji, dużą intuicję psychologiczną, dar obcowania z ludźmi. Obok tych właściwości wrodzonych, musi posiadać wykształcenie ekonomisty, orjentować się w warunkach pracy, materialnych widokach, w rozwoju na przyszłość, w szkołach zawodowych. Nie są to rzeczy stale i niezmiennie, umysł jego, wolny od biurokratyzmu, musi nieustannie śledzić rozwój. Wska-

zanem jest, by odbywał praktykę w szkołach zawodowych i różnych warsztatach pracy, Zadaniem jego jest też utrzymywać stały kontakt z cechami rzemieślniczymi, z fabrykami, z patronatami dla młodzieży, z izbami przemysłowymi, ze szkołami, ażeby wiedzieć, dokąd kierować młodzież. Pomocą, jaką ma pod ręką — to opracowane już monografie zawodów i t. zw. *Roses des métiers* — encyklopedje rzemiosł. Nie są to dzieła do ostateczności sprecyzowane, dąży się do ich scentralizowania n. p. we Francji na mocy uchwały kongresu w Toulon ma powstać zbiorowem siłami jedna encyklopedja, uwzględniająca warunki dzielnic.

Praca porozumiewawcza w dziedzinie poradnictwa jest bardzo żywa; kongresy odbywają się bardzo często, każde biuro wydaje biuletyny, liczne są czasopisma w tym dziale, zwyczajnie przy uniwersytetach, prowadzą doświadczenia, z których korzystają biura (n. p. *Instytut Rousseau* w Genewie).

Osobną gałąź poradni stanowi już dział pracy kobiet. W roku ubiegłym odbył się pierwszy kongres w Bordeaux, poświęcony wyłącznie pracy zawodowej kobiet. Jego ideą przewodnią jednak było: nie oddalać kobiety od ogniska domowego, lecz tworzyć takie warunki ekonomiczne, by kobieta — matka nie potrzebowała pracować poza domem. Jedną z uchwał naczelnych tego kongresu brzmiała jako żądanie do rządu i pracodawców, by płace mężczyzn były tak wysokie, by wystarczały na utrzymanie rodziny; ponieważ jednak w warunkach ekonomicznych obecnej doby uchwała ta nie była na czasie, jako wniosek drugi przyjęto: staranie się o *demiplaces* dla kobiet zamężnych, więc o zajęcie w zmniejszonej liczbie godzin. Mając takie podłoże ideowe, kongres starał się wysuwać, jako najbardziej pożądane te zajęcia, które kobieta może wykonywać w domu n. p. roboty ręczne, dostarczane do magazynów lub spółdzielni, niemniej jednak w referatach uwzględniono i inne liczne stanowiska kobietom dostępne więc: rolnictwo, gospodarstwo, hotelarstwo, sklep, biura, placówki zdrowia, nauczycielstwo, prawo, bibliotekarstwo, dziennikarstwo, ochroniarstwo. Ze szczególną uwagą zatrzymał się kongres nad pracami społecznymi, których „apostolstwo“ oddane jest kobiecie. Referentka była z Belgji,, z zapalem wyliczyła ogromną liczbę placówek społecznych, na które Belgja w pierwszej linii powołuje kobiety.

Praca w biurach jest jeszcze w początkach, stąd różne są wątpliwości, różne rozwiązania problemów. Mimo to już statystyki dowodzą, jak pokaźną liczbę zawróciły z drogi nieodpowiedniej, ilu niezdecydowanych, bez inicjatywy skierowały na drogę pracy. Zaufanie do biur rośnie, tak że obecnie wiele fabryk, syndykatów rzemiosł żąda opinii poradni. Doradcy nieustannie przekonują się, jak dalece ani starsi ani młodzież nie orjentują się w zakresie zawodów, ani w życiu ekonomicznym, idą drogą automatyzmu. Przeciwdziałając nadmiarowi pracowników w poszczególnych działach, biura przeciwdziałają klęskom bezrobocia i strejków. Znaczenie ich także moralne: w momencie wyboru zawodu może być dla młodzieńca sąd wydany przez instytucję

wyższą, ze szkołą niezwiązaną, bardzo znaczący, jeżeli n. p. doradca zawodowy podkreśli brak obowiązkowości, wytykany przez szkołę, jako zło, które w życiu dalszem zawsze szkodzić będzie, jeżeli kandydat się z niego nie otrząśnie. Dodatnią stroną, która ujawnia się wszędzie, w biurach jest ostrożność w krystalizowaniu sądów i dawaniu rad, liczenie się przedewszystkiem z zamiatowaniem badanego, wnikanie, czy wybór dziecka nie jest narzucony przez starszych. Sąd Dra Adlera z Wiednia, że silna wola i zamiłowanie są skuteczną bronią przeciw ułomnościom fizycznym i doprowadzają do zwycięstwa, święci w poradnictwie triumfy.

Mimo takich rezultatów konieczna jest wciąż propaganda, gdyż jednak napływ po porady jest bardzo nierównomierny np. w Wiedniu $\frac{3}{4}$ z dzieci kończących szkołę powszechną korzysta z biur, w Lionie tylko $\frac{1}{3}$. Ostatni rok szkoły powszechnej wybierają sobie biura za teren swej propagandy, Rozsyłają więc na początku roku kwestjonariusze do rodziców, nauczycieli wezwania do poważnego rozważania momentu wyboru zawodu. Pracownicy biur mają pogawędki w kołach rodzicielskich, robotniczych w granicach szkolnych. Od marca już biura gromadzą odpowiedzi, zestawiają, a od końca roku szkolnego mają biura napływ rodziców z dziećmi o porady i pośrednictwo w pracy. Nietylko jednak biuro szerzy propagandę, w wielu wypadkach i szkoła. Tak w Szwajcarii osobnym przedmiotem nauki w ostatniej klasie jest orientacja w pracy, w Paryżu są próbne warsztaty, utrzymywane przez organizacje opieki nad dziećmi. Fontigne wzywa nauczycielstwo w swej książce i artykule w piśmie „Jugend u. Beruf“, aby szkołę zbliżyło do życia, aby wpajało poszanowanie dla pracy ręcznej, tworząc ze szkoły — szkoły pracy, aby wskazywało jako przodowników ludzkości nietylko genjuszów pióra i wiersza, ale genjuszów pracy; przedmioty poszczególne mogą służyć orientowaniu się w rozlicznych pracach ludzkich, więc geografia, czytanie, matematyka podawać zadania o realnych placach w fabrykach, biurach, o ubezpieczeniach i t. p., kino, tablice ścienne wszystko to może posłużyć do związania szkoły z życiem.

W imię dobra społecznego przeblýskuje już myśl przymusowego przeprowadzenia drogą ustawy, badania uzdolnień, jednak ta myśl nigdzie jeszcze w praktykę nie weszła.

Dr Zofja Szybalska.

Jak przystąpić do poznania mapy w szkole powszechnej.

Problem wykorzystywania mapy i posługiwania się nią jako środkiem dydaktycznym w niższych klasach szkoły powszechnej, a także w najniższych klasach gimnazjum, należy do zagadnień, których dydaktyka geografii nie zdołała dotychczas całkowicie rozwiązać. Mapa jest niezmiernie ważnym i niczem niedającym

się zastąpić schematem graficznym. W nauce geografii odgrywa mapa tak ważną rolę, że wprost nie możnaby rozumieć geografii bez mapy i zapewne żaden inny przedmiot naukowy nie posiada wśród swych metod i środków nauczania równego w znaczeniu mapy odpowiednika. Równocześnie atoli jest to schemat trudny i skomplikowany i zdarza się niejednokrotnie i dziś jeszcze, że starzy nauczyciele geografii nawet w szkołach średnich nie tylko nie umią nauczyć młodzieży korzystania z mapy, ale wprost sami tej mapy nie rozumieją. Wina tu może głównie wadliwego nauczania.

Mapa wymaga bardzo starannego i umiejętnego przygotowania młodzieży do racjonalnego z niej korzystania. Potrzebny tu jest cały szereg systematycznie opracowanych ćwiczeń przygotowawczych, które mają wytworzyć w umysłach młodzieży podstawowe pojęcia zasadnicze. Następnie dopiero przystąpić można do zapoznania młodzieży z treścią mapy, co dokonywać się winno w sposób racjonalny, a więc taki, jak w rzeczywistości mapa powstaje. Musi to być sposób naturalny i zgodny z psychologią dziecka.

Nasuwa się na wstępie pytanie, czy i w której klasie należy przystąpić do uczenia mapy. Zdaje mi się, że ten problem jest dziś już dość jasny. Młodzież klasy trzeciej niema przygotowania do studjowania mapy, — klasa ta ma natomiast do spełnienia bardzo ważne zadanie, mianowicie kształcenie zmysłu obserwacyjnego i zdobycie przez młodzież elementarnych pojęć geograficznych, a zatem przyswojenie tych zasadniczych wiadomości, które młodzieży będą potrzebne w dalszej nauce geografii. Na zaznajomienie młodzieży z mapą przeznaczona jest klasa czwarta, a na gruntowne jej zrozumienie klasy następne. (W gimnazjach, do których przychodzi młodzież o bardzo nierównomiernem przygotowaniu geograficznem, należałoby — po bliższem zaznajomieniu się z przygotowaniem uczniów — przerobić skrócony lub pełny kurs przygotowawczy, potrzebny do poznania mapy).

Cały dział potrzebnych tu ćwiczeń podzielić należałoby na ćwiczenia przygotowawcze i ćwiczenia właściwe. Ćwiczenia przygotowawcze obejmą:

1. Powtórzenie dotyczących wiadomości z kl. III., więc horyzont, strony świata, orientacja w stronach świata przy pomocy cienia, kompasu i zegarka kieszonkowego; podziałka, plan.

2. Materiał przygotowawczy nowy, a to: a) Oznaczanie południka i równoleżnika danego miejsca, b) Pomiary długościowe. c) Pomiary wysokości. Bliższe wyjaśnienia, dotyczące tych ćwiczeń, znajdzie czytelnik w każdej lepszej metodyce geografii. Podam tu tylko sposoby określania współrzędnych geograficznych. Długość geograficzną danego punktu wyznacza się zapomocą dokładnych zegarów, naregulowanych według czasu londyńskiego, a mianowicie: Przy pomocy gnomonu ustalimy w południe najkrótszy cień, stwierdzimy kulminację słońca i naregulujemy nasz

zegar na godz. 12. Porównujemy następnie nasz czas z czasem londyńskim, który przypuścmy wskazuje godz. 14 min. 40, różnica wynosi zatem 60 minut. Dzielimy 80 przez 4, a otrzymany iloraz 20 jest szukanym południkiem naszego miejsca, tj. wskazuje 20° wsch. długości. Szerokość geograficzną danego miejsca można obliczyć według kąta padania promieni słonecznych, lecz tylko dwa razy do roku, tj. 21 marca i 23 września. Mianowicie w południe mierzymy gnomonem kąt padania promieni słonecznych, uzyskaną cyfrę odejmujemy od kąta prostego 90°, a pozostała różnica jest szerokością geograficzną. Np. Warszawę oświetla słońce pod kątem 38°, różnica wynosi 52°, co odpowiada geograficznej szerokości Warszawy. To samo zagadnienie rozwiązać można każdej chwili w pogodny, gwiazdzisty wieczór. Orjentujemy się wówczas przy pomocy gwiazdy polarnej. W miednicy z wodą umieszczamy wolno pływającą deseczkę; na niej kładziemy poziomo jedno ramię cyrkla, a ramię drugie skierowujemy do gwiazdy polarnej; kąt, utworzony przez obydwa ramiona cyrkla, mierzymy z pomocą kątomierza: jest to poszukiwana szerokość naszego punktu. — Pomiar długości i wysokości mają na celu zapoznanie młodzieży z samą metodą przeprowadzenia pomiarów, a równocześnie służą przygotowaniu jej do zrozumienia mapy hipsometrycznej. (Sposoby wykonania podobnych ćwiczeń zapodano w nast. polskich wydawnictwach: 1. Berg: Wycieczki krajoznawcze. 2. Pałowski-Mścisz: Geografia ogólna dla seminarjów, i w. i.).

Po wykończeniu ćwiczeń przygotowawczych przystępujemy do prac właściwych. Za podstawę winna służyć mapa Polski. Można tu zastosować następujący tok postępowania:

a) Pojęcie mapy Polski — jako planu wielkiego krajobrazu, wielkiego odcinka ziemi, który nazywamy Polską.

b) Stosunek mapy do rzeczywistości — przez poznanie stopnia zmniejszenia krajobrazu, zapoznanie się z podziałką liczbowa i linjowa.

c) Strony świata na mapie, długość i szerokość geograficzna, siatka kartograficzna.

d) Określanie geograficznego położenia ważniejszych miast, źródeł, rzek, ujścia rzek itd.

e) Obliczanie rozciągłości południkowej i rozciągłości równoleżnikowej na wszystkich granicznych punktach państwa Polskiego.

f) Pomiar odległości punktów i miast (z pomocą miary milimetrowej) na mapie w linii powietrznej i obliczanie — przy pomocy podziałki — wymiarów rzeczywistych.

g) Obliczanie długości rzeczywistej wszystkich głównych linii lotniczych.

h) Obliczanie przy pomocy cyrkla długości rzek i ich dopływów, odcinków linii kolejowych, granicznych itp. i wyznaczanie wymiarów rzeczywistych.

i) Znakowanie na mapie (linja brzegowa, hydrografia, sym-

bolika miast, linje komunikacyjne, granice polityczne, kultury gospodarcze i wszelkie inne znaki, na karcie Polski spotykane).

j) Obraz rzeźby pionowej: określenie warstwic C, 150, 300, 500 i t. d., wyznaczenie obszarów niżowych, tj. wzniesionych do 300 m; wyznaczenie obszarów wyżynnych, tj. wzniesionych od 300—500 m; wyznaczenie obszaru Gór Średnich; określenie zasięgu podgórze; studjowanie urzeźbienia obszaru górskiego, wskazywanie terenów, wzniesionych od 0—150 m, od 150—300 m, i t. d. (wedle mapy ściennej Romera).

k) Mapa plastyczna Polski — wykonana przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela — wedle mapki E. Romera w skali 1:5,000,000.

1. Omówienie sposobów opisywania mapy.

Wiadomości powyższe należałoby w kl. IV przerobić w zarysach ogólnych, natomiast powtórzyć je, pogłębić i uzupełnić w klasach następnych, przyczem dążyć należy do podania młodzieży pewnego całościowego wiedzy o mapie, nietyle teoretycznie, ile drogą systematycznie ułożonego schematu ćwiczeń na mapie.

Zauważyć trzeba, że do celów nauczania geografji w kl. IV najwięcej wartości dydaktycznych posiada i najbardziej umysłowemu poziomowi tej klasy odpowiada hipsometryczna ścienna mapa Polski Romera w podziałce 1:850,000, a uczniowie winni posiadać małe mapki Romera o skali 1:5,000,000. Inne mapy Polski (np. Romer — Szumański, Sawicki, Krauze — Smoleński) nadają się tylko do użytku w klasach wyższych, nie odpowiadają natomiast potrzebom klasy czwartej.

W szkole powszechnej winien uczeń dojść do takiej znajomości mapy, by umiał ją trafnie i szybko czytać, a także posługiwać się nią w terenie. Nabycie tego rodzaju biegłości wymaga dalszych i systematycznych ćwiczeń. W szczególności zaleca się w klasach następnych:

a) Ćwiczenia w odmierzaniu odległości na mapie z pomocą cyrkla i podziałki linjowej.

b) Obserwacje terenu przy pomocy mapy sztabowej. Należy śledzić na mapie przebieg, rodzaje i połączenia dróg i wszelkich linii komunikacyjnych, bieg rzek i wszelkie inne przedmioty, objęte mianem sytuacji, przyczem z wolna i praktycznie trzeba opowiadać sygnaturę.

c) Śledzenie form powierzchniowych (rzeźby), pochylenia stoków i różnic wzniesień, obliczanie wysokości względnej i bezwzględnej z pomocą warstwic i t. d.

d) Najlepszą drogą do poznania mapy jest ciągłe porównywanie mapy z terenem, stąd studja w terenie są najlepszą szkołą.

W ciągu całego kursu geografji w kl. IV, V i VI należałoby corocznie przeznaczyć przynajmniej po 5 godzin w każdej klasie na ćwiczenia kartograficzne i topograficzne, wykonane w polu. Należałoby tu zaznajomić się z programem nauczania matematyki i geometrii, by nawiązywać i korzystać z wiadomości, posiada-

nych przez młodzież w tamtych przedmiotach. Młodzież winnaby pod kierunkiem nauczyciela geografii i przy współdziałaniu nauczyciela slöjdu sporządzić szereg niezbędnych instrumentów i przyrządów, jak: tyczki, łąty, taśmy miernicze, busole, libelki, gnomony, stoliki miernicze, klinometry, niwelatory, modele do zrozumienia warstw i w. i. Instrumenty te winny zostać w szkole i corocznie należałoby je uzupełniać. (Dotyczące praktyczne wskazówki p. A. Berg: Wycieczki krajoznawcze).

Na zakończenie podaję jeszcze nieco wyjaśnień.

Ażeby móc korzystać z mapy w terenie, należy kartę najpierw zorjentować, t. j. tak ją ustawić, by wszystkie linje na mapie biegly równolegle do odpowiadających im linij w krajobrazie. Pierwszą czynnością jest wyszukanie kierunku północnego, co skutecznia się z pomocą kompasu lub zegarka kieszonkowego. Skierowujemy kompas w taki sposób, by igiełka wskazywała na północ, przyczem uwzględniamy zboczenie magnetyczne, które wynosi dla Warszawy 4° , dla Poznania 6° , dla Krakowa $4^{\circ} 30'$, dla Lwowa $2^{\circ} 30'$. (O tyle stopni zatem trzeba przesunąć igiełkę na lewo od pn., t. zn. skierować kompasem na wschód). Następnie lewy brzeg mapy dostosowuje się do kierunku igiełki i wtedy mapa jest zorjentowana. W braku kompasu można użyć zegarka kieszonkowego, który winien wskazywać czas miejscowy, a nie średni. Z zegarkiem postępujemy następująco: trzymamy zegarek poziomo na ręce lub ziemi i skierowujemy małą wskazówkę ku słońcu uważając, by wskazówka pokryła swój własny cień. Wtedy kąt między wskazówką a godziną 12 dzielimy na połowę, w przedłużeniu tej linji leży kierunek południowy. Przed południem odmierza się kąt w kierunku ruchu wskazówki zegara, natomiast popołudniu w kierunku przeciwnym. Wyznaczywszy w ten sposób kierunek południowy, orjentujemy odpowiednio mapę. O ile zegarek wskazuje czas środkowo-europejski, a nie czas miejscowy, wtedy należy uwzględnić i przed wyznaczeniem kierunku południowego odpowiednio zegarek uregulować.

Mapę orjentować można również bez posługiwania się busolą lub zegarkiem, w tym zaś wypadku orjentujemy się wedle znaków na mapie, wskazujących jakieś znane miejsce (znane stanowisko) lub znaną linję (znana linja stanowiska). W wypadku pierwszym wyszukujemy jakiś przedmiot w terenie, który jest zaznaczony na mapie. Mapę skierowujemy w taki sposób, by ów przedmiot w terenie, jego znak na mapie i nasze stanowisko znalazły się na jednej linji, wówczas mapa jest zorjentowana. Łatwiej przyjdzie nam zorjentować mapę zawsze wtedy, gdy nasze stanowisko znajduje się na jakiejś drodze, na brzegu lasu, na równej linji rzeki, jeziora i t. p. Wtedy orjentujemy mapę w taki sposób, by linja danego przedmiotu na mapie pokryła się z linją tegoż przedmiotu w terenie. W obu powyższych wypadkach musimy znać nasze stanowisko w terenie i wyszukać je na mapie. Gdybyśmy jednak stanowiska naszego nie znali, wówczas chwytny się innego, również prostego sposobu. Wyszukujemy w terenie

◦ dwa znaczniejsze przedmioty, które leżą jeden za drugim, t. j. na jednej linii z naszym okiem. Przedmioty te odszukujemy na mapie, łączymy je ołówkiem i w taki sposób orjentujemy mapę, by nasze oko, owe punkty na mapie i owe przedmioty w terenie znalazły się na jednej linii.

Poruszając się w terenie, winniśmy przy pomocy mapy umieć się orjentować, wyszukać nasze stanowisko i oznaczyć na mapie. Do tego celu służą ważniejsze przedmioty w terenie (zaznaczone na mapie), drogi, wody, budowle, kultury rolne i w. i. Są to punkty orjentacyjne, które pozwolą nam w każdej chwili odnaleźć nasze stanowisko. Gdyby dany punkt znalazł się w pewnem od nas oddaleniu, wtedy mierzymy odległość na oko, przy pomocy skali wyznaczamy odpowiedni odcinek na mapie i stanowisko określamy.

Na treść mapy składają się — jak wiemy — następujące elementy: siatka kartograficzna, rysunek terenu, rysunek sytuacji i pismo. Ćwiczenia nasze dążyć powinny do takiego rozumienia mapy, by młodzież rozumiała należycie treść mapy, budowane przy zastosowaniu różnych metod kartograficznych, przeto w najwyższych klasach należałoby — w stopniu możliwie bardzo ogólnym — zaznaczyć młodzież z mapami hipsometrycznymi i szrafowemi. a gdzie to jest możliwe, wskazać także przykład karty, opracowanej metodą skośnego oświetlenia.

Ważnym obowiązkiem nauczyciela geografji jest rysowanie map w szkole. Zagadnienie to wymaga obszerniejszego omówienia.

Ćwiczenia na mapie i ćwiczenia przy pomocy mapy należą do najważniejszych prac w nauce geografji. Kłaść na nie należałoby znacznie większy nacisk, niż to w szkolnictwie dotychczas ma miejsce.

M. Mścisz.

Recenzje.

„Szkoly im. Zamojskich w Szczecbrzekynie, 1811—1926 r. Zarys dziejów”, pod redakcją Ludwika Pawłowskiego.

Pod powyższym tytułem ukazała się książka, która zarówno szatą zewnętrzną, starannie obmyślaną i wykonaną, jak i treścią, na której całość złożył się materiał bogaty, przejrzyste rozłożony, a zespolony dookola zasadniczego tematu: rozwój i życie szkoly historycznie ujęte na tle ośrodka, w którym się rozwijały.

Książka została wydana w X rocznicę założenia seminarjum, które w krótkim czasie stało się spadkobiercą dawnych szkół im. Zamojskich. Jest więc to pewnego rodzaju sprawozdanie nie mające jednak dotąd, o ile znane tego rodzaju wydawnictwa, sobie podobnego zarówno jeżeli chodzi o stronę zewnętrzną jak i treść. Z tego też powodu książka, choć skromnie zarysem nazwana, stanowi cenny przyczynek do dziejów polskiego szkolnictwa, a znaleźć się winna w ręku nie tylko historyków oświaty, ale i w ręku ogółu nauczycieli i wychowawców,

jako rzecz dająca możność krytycznego ustosunkowania się do pracy na terenie poszczególnych zakładów, przy poznaniu rozwoju i pracy jednej z najstarszych szkół w warunkach dawnych i nowych, w naprawdę krytycznem ujęciu przedstawionych.

Książką winni też zainteresować się wychowankowie seminarjum i jego absolwenci, dla których stanowić ona będzie ponadto miłą pamiątkę.

Książka obejmuje około 250 stron druku, kilka tablic statystycznych, a obok tego 40 ilustracyj na osobnych kartach umieszczonych.

Z. Ł.

Kazimierz Tyszkowski: Jan Zamojski, hetman i kanclerz wielki koronny. „Nasza Biblioteka Nr. 19” — Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich — 1927 — 16^o — str 42. Dziełko to jest portretem życia i czynów wielkiego hetmana, kanclerza, polityka, opiekuna nauk, człowieka, który wyrósł ponad możnowładczą i szlachecką rzeszę i stał się wielkim w narodzie w chwili przełomowej. W szeregu krótkich ale treściwych rozdziałów autor życiorysu Zamojskiego, oparłszy się na bogatej literaturze, przedstawił Zamojskiego od chwili jego lat szkolnych po schyłek życia, podmalowując historyczne tło, o ile to było potrzebne do zrozumienia działalności wielkiego polskiego statysty, zwycięskiego wodza, obrońcy państwowej potęgi i praworządności, opiekuna współczesnej braci literackiej i założyciela Akademii w Zamościu. Książeczkę ozdobił autor podobizną Zamojskiego, tablicą pamiątkową z uniwersytetu padewskiego i reprodukcją obrazu Matejki „Batory pod Pskowem”. Życiorys ten wyszedł jako 19-ty tomik „Naszej Biblioteki”, przeznaczony dla młodzieży szkolnej. Jako książka pomocnicza pogłębiająca w sposób łatwy i przystępny wiadomości historyczne programów szkolnych, może też oddać duże usługi w charakterze lektury klasowej.

Kazimierz Tyszkowski: Hetman Stanisław Żółkiewski — „Nasza Biblioteka Nr. 20 — Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich — 1927 — 16^o — str. 43. Do monografij historycznych, które okazały się ostatnio w „Naszej Bibliotece” przybyła nowa publikacja, p. t. „Hetman Stanisław Żółkiewski”. Licząc się z przeznaczeniem broszurki dla starszej młodzieży szkół powszechnych i dla uczniów szkół średnich, autor w sposób popularny przedstawił postać hetmana w rysach najcharakterystyczniejszych. Najpierw więc odmalował jego młode lata u boku Zamojskiego, i jego stosunek do rokосу Zebrzydowskiego, następnie poświęcił osobne rozdziały potrzebie kłuszyńskiej, pobytowi i roli Żółkiewskiego w Moskwie, życiu rodzinnemu i wkońcu bitwie pod Cecorą. Stosunek do króla i państwa znajduje w broszurce swój należyty wyraz, najsilniej zaś występuje charakterystyka hetmana jako rycerza kresowego, dla którego służba dla ojczyzny była pierwszym obowiązkiem. Broszurkę zdobią udatne ryciny, podnoszące wartość książeczki, godnej polecenia w naszych szkołach.

Kronika pedagogiczna.

„Cele wychowawcze szkoły na Zachodzie a w Polsce“. Staraniem Związku Zaw. Pol. 12. Szk. Śr. odbył się w grudniu ub. r. w Warszawie odczyt Dyr. *Marji Grzegorzewskiej* o Kongresie M. Ligi Now. Wych. w Locarno. Prelegentka, omówiwszy organizację, skład, sekcje, biura, prasę i cele Ligi nowego wychowania, wyjaśniła poszczególne tezy szeregu referatów Kongresu, dając zwłaszcza wyraz istocie wolności w wychowaniu i podkreślając społeczne wartości tego postulatu. Budząc indywidualność i osobowość dziecka — mówiła prelegentka — budzimy jednocześnie jego instynkty społeczne. Niezbędne zaś to jest zwłaszcza wobec potrzeby wychowania ideału i konieczności stworzenia dzieciom w szkole warunków wolnego życia.

Omawiając uwzględnione w referatach kongresu wzory nowych szkół i systemów wychowawczych, prelegentka podkreśliła między innymi przyczyny zeszytynienia metod i programów, oraz skostnienia i zacofania szkoły średniej na zachodzie. Brak zainteresowań pedagogicznych wśród nauczycielstwa, oraz rozluźnienie związku szkoły z młodzieżą i rodzicami powoduje groźny zanik samodzielności i istotnych, życiowych zainteresowań ucznia szkoły średniej.

Na tle wszelkich inicjatyw i prac Kongresu, w przeciwstawieniu do zastoju we Francji, wyróżnia się twórczo renesans pedagogiki niemieckiej, jakby reakcja przeciw zacofaniu przedwojennemu.

Żądając od szkoły wychowania uzdolnień młodzieży do przyszłej pracy twórczej, Dr M. Grzegorzewska kończy swoje sprawozdanie słowami: „dosyć ludzi ciasnych, biernych, zrutynizowanych — trzeba nam ludzi żywych, samodzielnych i twórczych“. Prelegentka, w wywodach swoich wysoce bezstronna, nie omieszkała uwzględnić obok jasnych tez i ciemnych kart w dziejach kongresu: pominięcie zagadnień, „szkoła jednolita“, kształcenie nauczycieli, problem selekcji i t. p. Wymownie też przedstawiony został udział Polski w kongresie przez omówienie wartości wystawy przedszkoli i rozchwytej w Locarno broszury Prof. Dr. J. Joteyko: „O szkole twórczej“.

Na podkreślenie też zasługują referaty polskie, wygłoszone na kongresie i w zorganizowanej z inicjatywy Prof. H. Radlińskiej polskiej sekcji Ligi Nowego Wychowania.

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

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek Główny 29, II, piętro.

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

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko**.
 Drukarnia „Szkolnicy“ w Krakowie, Grzegorzewska 30 — pod zarządem W. Jarosza.