

RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO

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

Reforma studjów nauczycielskich.

(Zjazd członków Sekcji kształcenia nauczycieli).

W dniach 31 stycznia i 1 lutego 1928 r. w sali Związku P. N. S. P. w Warszawie odbył się Zjazd, na który przybyło 75 osób (dyrektorzy i nauczyciele seminarjów, oraz nauczyciele szkół ćwiczeń). Władze szkolne reprezentowali pp. Nacz. Rad w a n, Ministerstwo WR. i OP., Wizytator Dr. Namysł — Kuratorjum Okr. Szk. Poznańskiego, Wizyt. St. Piotrowicz — Kuratorjum Okr. Szk. Pomorskiego, Wizyt. Krynicki i Dzierżyński, Kuratorjum Okr. Szk. Warszawskiego Wizyt. Zaleski — Kuratorjum Okr. Szk. Łódzkiego, Wizyt. Wojciechowski — Kuratorjum Okr. Szk. Lubelskiego, p. Wilhelm Wiatr — Inspektorat Szkolny m. Warszawy.

Przewodniczący Zjazdu dyr. Karol Makuch, zagajając obrady, przywitał przedstawicieli władz i zebranych, odczytał depesze gratulacyjne od dra Tadeusza Kupczyńskiego — Kuratora Okręgu Szkolnego Krakowskiego i dra Ręgowicza — Nacz. Wydz. Ośw. Publ. w Katowicach oraz przedstawił cele Zjazdu, jak również odczytał porządek dzienny obrad.

Referat pierwszy na temat „Kształcenie nauczycielstwa szkół powszechnych w świetle ustawy o ustroju szkolnictwa, a nasze postulaty“, wygłosił Dr Henryk Rowid. Referat przytaczamy w streszczeniu:

Zjazd nasz ma zająć stanowisko zasadnicze wobec projektu Min. WR. i OP. w sprawie Ustawy o ustroju szkolnictwa, w szczególności w sprawie postanowień, dotyczących organizacji kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Głos tych, którzy od lat wielu poświęcają się pracy nad przygotowaniem przyszłych zastępów nauczycielstwa będzie jeśli nie decydujący, to w każdym razie będzie miał wpływ poważny na dalszy rozwój zagadnienia studjów nauczycielskich w naszym państwie.

Reforma tych studjów jest konieczna, z czego wszyscy sobie zdają sprawę. Wynika ona i z rozwoju obecnych stosunków polityczno-społecznych, z podniesienia poziomu szkoły powszechnej, z rozwoju kulturalnego szerokich mas ludowych, z dążeń samego nauczycielstwa do zdobycia wyższego wykształcenia. Postulat reformy studjów nauczycielskich wyszedł z łona wielkich organizacji nauczycielskich na Zachodzie, postulat ten jest też w programie Związku Polsk. Naucz. Szkół Powsz. Dążenia do nowej organizacji kształcenia nauczycieli pozostają wreszcie w ścisłym związku z postępem w dziedzinie psychologii i pedagogji. Psychologia dziecka i pedagogja w łączności z socjologją i filozofją, stanowiąc główny rdzeń studjów nauczycielskich, wymagają odpowiedniej dojrzałości umysłowej i głębszego wykształcenia ogólnego. Z tych źródeł wypłynął postulat reformy kształcenia nauczycieli.

Obecna doba wymaga takiego przygotowania nauczyciela, aby 1) zdolny był samodzielnie ujmować i rozwiązywać zagadnienia wychowawcze, 2) odznaczał się pomysłowością, inicjatywą, a nawet do pewnego stopnia twórczością w dziedzinie metodycznej, 3) aby umiał współdziałać w tworzeniu programów naukowych, 4) aby mógł być popularyzatorem wiedzy. Powinna go wreszcie cechować głębsza kultura etyczna i estetyczna.

Z takiego ujęcia zadań nauczyciela wynika konieczność zmiany systemu przygotowania nauczycieli. Dotychczasowe zakłady, kształcące nauczycieli, tj. seminarja, są wytworem minionej epoki kulturalnej, spełniły one w swoim czasie doniosłe zadanie, ale dziś nie odpowiadają zmienionym stosunkom. To też wiele państw zachodnich przekształca seminarja naucz. na szkoły średnie, a dla kształcenia nauczycieli szkół powsz. organizują specjalne Instytuty, Studja lub Akademeje Pedagogiczne o charakterze wyższych szkół zawodowych, do których wstępuje młodzież po uzyskaniu świadectwa dojrzałości w szkole średniej ogólnokształcącej.

U nas również istnieją podobne dążenia; od lat 10 prawie mamy Państw. Kursy Naucz., w których kształcą się abiturjenci gimnazjów. W projekcie ministerjalnym spraw reformy kształcenia nauczycieli ujęta została zasadniczo w art. 25 Ustawy o ustroju szkolnictwa, według którego przygotowanie przyszłych nauczycieli odbywać się będzie na Studiach Pedagogicznych, conajmniej rocznych, do których przyjmować się będzie młodzież po skończeniu szkoły średniej.

Doświadczenia jednak zarówno u nas, jak i zagranicą wykazały, że studjum roczne nie jest wystarczające i dlatego żądamy Studiów Pedagogicznych o kursie conajmniej dwuletnim. Program tych studjów obejmować powinien:

A) Przedmioty podstawowe i pomocnicze: Wstęp do filozofji, Wstęp do socjologii, Zasadnicze wiadomości o prawie.

B) Przedmioty pedagogiczne: psychologia pedagogiczna, pedagogika i dydaktyka ogólna, metodyka szczegółowa, historia wychowania, higiena szkolna.

C) Przedmioty specjalne z zakresu obranej grupy humanistycznej, przyrodniczej, matematycznej, technicznej itd.

D) Praktykę pedagogiczną.

E) Przedmioty techniczno-estetyczne: rysunek, roboty ręczne, śpiew, muzyka, gimnastyka.

Przedmioty pedagogiczne powinny być traktowane w pierwszymi dwóch semestrach w zarysie, w następnych zaś w sposób monograficzny. Specjalizacja w obranej grupie zaczynać się winna od drugiego semestru, a więc trwać winna przez 3 semestry. Dla praktyki pedagogicznej musi istnieć przy Studium Pedagogicznym pełna 7-klasowa szkoła powszechna, jako szkoła ćwiczeń i doświadczalna. Nadto słuchacze Studiów Pedagogicznych po 3 semestrze powinni odbyć kilkutygodniową praktykę w innych szkołach powszechnych w danej miejscowości pod kierunkiem wybitniejszych nauczycieli.

Metoda pracy na Studium Pedagogicznym polegać powinna na łączeniu i wzajemnem uzupełnianiu się metody seminaryjnej, metody daltońskiej i wykładowej. W tym celu jest konieczna odpowiednia biblioteka. Strona wychowawcza polegać winna na tworzeniu samorządu młodzieży, organizowaniu samopomocy, kooperatywy, różnych kółek naukowych i sportowych, tudzież opieki nad dziećmi w szkole ćwiczeń.

Studia Pedagogiczne należycie wyposażone powinny być organizowane w większych ośrodkach kulturalnych, przedewszystkiem w miastach uniwersyteckich. Nadto ważnym i trudnym dziś problemem jest sprawa przygotowania profesorów dla Studiów Pedagogicznych, szczególnie specjalistów w zakresie psychologii pedagogicznej i przedmiotów pedagogicznych. W tym celu musi powstać Wyższy Instytut Pedagogiczny.

Referent podkreślił w końcu, że od reformy studiów nauczycielskich zależy urzeczywistnienie idei szkoły jednolitej i podniesienie stanowiska społecznego nauczyciela, oraz rozwój kulturalny ogółu i przedstawił rezolucje, które podajemy na innem miejscu. Po referacie rozpoczęła się nader ożywiona dyskusja.

W dyskusji pierwszy zabrał głos przedstawiciel Ministerstwa W. R. i O. P. p. Nacz. Radwan, stwierdzając, że Ministerstwo dąży do zmiany obecnego systemu kształcenia nauczycieli, ale ze względu na zapotrzebowanie nauczycieli do szkół powszechnych, jakie jest spodziewane w najbliższych latach, oraz na środki materialne, jakimi skarb państwa może na cele oświaty rozporządzać — całkowita zmiana tego systemu może nastąpić dopiero za 10—15 lat. Wyraża wątpliwość, czy w razie zwinięcia w obecnym czasie seminarjów nauczycielskich, inne zakłady jak studia pedagogiczne przygotowałyby odpowiednią ilość kandydatów do zawodu nauczycielskiego. W okresie przejściowym obok istniejących seminarjów nauczycielskich będą tworzone Studia Pedagogiczne dla maturzystów szkół średnich ogólno-kształcących na wzór istniejących kursów nauczycielskich w Warszawie i Krakowie.

Kształcenie nauczycieli przedmiotów artystyczno-technicznych, według jego zdania, powinno się odbywać w specjalnych zakładach, jak np. Instytut Robót Ręcznych i Rysunków, Instytut Wychowania Fizycznego i t. p. Stopniowe realizowanie obowiązku szkolnego, oraz znaczny przyrost urodzeń w latach powojennych spowoduje duży napływ uczniów do szkół powszechnych, wobec czego dzisiejszą liczbę nauczycieli trzeba będzie podnieść o kilka tysięcy, pomimo większego obciążenia nauczycieli dziećmi niż dziś. Obciążenie to dzisiaj wynosi przeciętnie do 42 uczniów na jednego nauczyciela. W okresie szybkiego przyrostu roczników szkolnych obciążenie to dojdzie do 50 uczniów na jednego nauczyciela. W tym okresie trzeba będzie corocznie mianować około 7—8 tysięcy nowych nauczycieli. Dzisiejsze seminarja produkują 5 tysięcy nauczycieli. Z tych nie wszyscy zgłaszają się do zawodu nauczycielskiego. Wobec tego, o kasowaniu seminarjów w okresie przejściowym niema mowy. Aby wyprodukować odpowiednią liczbę (7—8 tysięcy) kandydatów do zawodu nauczycielskiego, trzeba by utworzyć 50 pedagogiów po 150 uczniów każde. Jednocześnie zwraca uwagę, że na przeszkodzie natychmiastowego zrealizowania projektu kształcenia nauczycieli na studjach pedagogicznych stoi jeszcze brak odpowiednich profesorów-pedagogów, którzyby podjęli się nauki na Studjach Pedagogicznych. Na zachęcenie maturzystów szkół średnich do wstępowania na studia pedagogiczne przez podwyższenie uposażenia kończącym te studia liczyć nie można, ze względu na trudności finansowe państwa.

Ministerstwo przystąpiło już do prac nad dwuletnimi studjami pedagogicznymi w związku z projektowaną reformą dzisiejszego kształcenia. W ciągu okresu przejściowego będą istniały różne drogi kształcenia naucz. szkół powsz., jak: seminarja nauczycielskie, jednoroczne kursy naucz. i dwuletnie studja pedagogiczne. Nauczycielstwo seminarjów zapewnił, że seminarja nie będą skazane na zagładę, lecz w razie całkowitego przejścia do innego systemu kształcenia nauczycieli, będą przekształcone na gimnazja innego typu, z których rekrutowaliby się kandydaci do studjum pedagogicznego.

Dyr. Marja Jaworska ze Lwowa zasadniczo jest za projektem referenta, z wyjątkiem kształcenia specjalistów, którzy według jej zdania, winni odbywać studja w odpowiednich zakładach. Uważa jednak, że seminarja nauczycielskie pod względem wychowawczym mają wyższość nad studjami pedagogicznymi ze względu na to, że dają wychowankom pewne nastawienie do zawodu nauczycielskiego. Czy to seminarja, czy studja pedagogiczne nawet dwu i trzy-letnie nie przygotowują wszystkich tak, aby bez własnej pracy, bez własnego wysiłku myślowego mieli wszystkie problemy wychowawcze rozwiązane. Zakłady te mogą jedynie przygotować kandydatów do zawodu nauczycielskiego w takim stopniu, by mogli dawać sobie radę w pracy zawodowej. Jednocześnie zwraca uwagę na brak ideo-

wego materiału, jaki dostaje się do dzisiejszych seminarjów nauczycielskich, skutkiem czego urabia się opinia ujemna o dzisiejszych seminarjach. Zgłasza poprawkę do projektu referenta: „Pięcioletnie seminarja nauczycielskie w razie przejścia do systemu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na studiach pedagogicznych, przekształca się na gimnazja pedagogiczne, z których będą się rekrutowali kandydaci na studjum pedagogiczne“.

Dyr. Kisielewska z Płocka przemawia za poprawką p. Jaworskiej. Przeciwstawia się ostrej krytyce dzisiejszych seminarjów nauczycielskich. Według jej zdania seminarja w czasie tego dziesięciolecia wiele zdziałały, przygotowując tysiączne zastępy nauczycieli do szkolnictwa powszechnego. Dzięki właśnie seminarjom, szkolnictwo powszechne mogło się tak wspaniale rozwijać. Uważa, że seminarja nauczycielskie pod względem pedagogicznym stoją wyżej niż szkoły średnie, gdyż nauczycielstwo pierwszych więcej interesuje się stroną wychowawczą, niż nauczycielstwo szkół średnich.

P. Kisielewicz z Grodna zgadza się zasadniczo z projektem referenta, zwraca jednak uwagę, aby dobór kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli był odpowiedniejszy niż dzisiaj. Według jego zdania dzisiejsi kandydaci są bardzo mało ideowi i brak im powołania do zawodu nauczycielskiego. Przyczynę tego widzi w małej orientacji u młodzieży 14—15 letniej, wstępującej do seminarjów nauczycielskich. Uważa, że absolwenci gimnazjów, jako już dojrzały umysłowo młodzieńcy, będą mogli daleko lepiej orientować się w wyborze zawodu. Nie zgadza się z przedmówczyniami jakoby seminarja naucz. pod względem pedagogicznym stały wyżej od gimnazjów. Nauczyciele przedmiotów artystyczno-technicznych winni być kształceni albo w specjalnych zakładach, albo na Studjum Pedagogicznym w ramach takiego samego czasu, jak i nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących. Od profesorów studjum pedagogicznego należy żądać praktyki w szkole powszechnej.

Prof. H. Radlińska z Warszawy. Dzisiejsze kształcenie nauczycieli szkół powszechnych nie przygotowuje kandydatów do samodzielnej pracy. Na podstawie doświadczeń czynionych przez nią na studjum pracy oświatowo-społecznej stwierdza, że absolwenci seminarjum nauczycielskiego umysłowo nie są przygotowani w dostatecznym stopniu, by mogli, podołać włożonym na nich obowiązkom, jak również nie są przygotowani do studjów wyższych. U absolwentów tych widzi brak przygotowania do samodzielnej pracy, starają się oni upraszczać wszelkie zagadnienia, a mimo to zbyt wiele mniemają o sobie. Jest przeciwniczką dotychczasowego sposobu nauki metodyki, a uważa za konieczne wprowadzenie kandydatów nauczycielskich w metodologję pracy umysłowej. Omawiając kwestję szkoły ćwiczeń przy studjum pedagogicznym, żąda, by szkoła ta była ogólniejszą niż

dzisiaj, t. j. by w skład jej wchodziły: przedszkole, szkoła powszechna i średnia. Jest za różnymi drogami kształcenia nauczycieli.

P. Marja Majówna z Radomia Reformę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych przez tworzenie studjów pedagogicznych można rozwiązać tylko w tym wypadku, jeżeli zreformuje się dzisiejsze szkoły średnie ogólnokształcące, gdyż uważa, że szkoły te nie dałyby przy dzisiejszym ich stanie odpowiednich kandydatów na studia pedagogiczne. Według jej zdania seminarja nauczycielskie w zupełności wywiązują się z wyznaczonej im roli. Program kształcenia nauczycieli szkół powszechnych przedstawiony przez p. Rowida jest na poziomie uniwersyteckim, więc profesorowie studjum pedagogicznego muszą mieć bardzo wysokie kwalifikacje.

Z kolei p. Marja Dzierzbicka z Warszawy wygłosiła referat: „Kształcenie nauczycielstwa szkół powszechnych zagranicą”,¹⁾ poczem nastąpił dalszy ciąg dyskusji nad referatem p. Rowida.

Dyr. Aleksander Patkowski z Warszawy stwierdza, że jesteśmy świadkami pewnego procesu przemiany w umysłowości europejskiej. Podnosi się rola nauk humanistycznych i wszędzie da się obserwować szukanie wartości ludzkich. Cały ten proces znajduje swój wyraz w hasłach reform szkolnych, podejmowanych niemal wszędzie. Cechą chwili obecnej jest brak syntezy. Żyjemy w okresie przejściowym, umysłowość współczesna nie ustaliła pełni ideału współczesnego. Reformy podejmowane są częste i zmienne, jak przyspieszony bieg współczesnego życia.

Polska musi mieć swój ideał, własne cele, musi wiedzieć dokąd idzie. W świetle umysłowych procesów współczesnych, które nie doszły jeszcze do pełni swego wyrazu, zapatruje się optymistycznie na podejmowane zamierzenia reformatorskie w Polsce. W sprawie kształcenia nauczycieli domaga się zwrócenia większej uwagi na zakładanie instytucyj doświadczalnych.

P. Józef Syska z Mysłowic stawia pytanie, jaki chcemy mieć ideał nauczyciela, czy zamknąć nauczyciela w murach szkolnych, czy też to ma być nauczyciel — działacz społeczny, który oprócz swej pracy zasadniczej szkolnej zdolny będzie do działalności oświatowej pozaszkolnej. Podstawą kształcenia nauczycieli szkół powszechnych winna być pełna średnia szkoła ogólnokształcąca. Nastawienie do zawodu nauczycielskiego jest konieczne. Dzisiejsze kursy jednoroczne pedagogiczne, w oderwaniu od nauki innych przedmiotów, takiego nastawienia nie dają. Jest za dwuletniem studjum pedagogicznym. Uważa, że nauczyciel szkoły powszechnej oprócz przygotowania zawodowego, winien posiadać przygotowanie społeczne. W okre-

¹⁾ Referat P. M. Dzierzbickiej umieszczony jest w *Głosie Nauczycielskim*, Nr 8 i nast., r. 1928.

sie przejściowymi nauka w seminarjach nauczycielskich winna być przedłużona do lat sześciu, by w ten sposób przygotować odpowiedniejszy materiał nauczycielski i zrównać absolwentów seminarjów z maturzystami szkół średnich ogólnokształcących w prawach do dalszego kształcenia się w uczelniach akademickich. Żądanie trzyletnich studiów po maturze uważa za utrudnienie realizacji kształcenia nauczycieli i jednolitości szkoły, gdyż nie przypuszcza, aby na tak długie studia była odpowiednia ilość chętnych. Kształcenie nauczycieli przedmiotów artystyczno-technicznych winno odbywać się w ramach dwuletnich studiów, a nie trzyletnich, jak proponuje referent.

P. Stanisław Somorowski z Łodzi. Okres dziesięcio piętnastoletni reformy kształcenia nauczycieli, jak przedstawił p. nacz. Radwan, przedstawiciel Ministerstwa WR. i OP. jest zbyt długi, więc mówca zwraca uwagę, że nad stanowiskiem Ministerstwa nie należy przejść do porządku dziennego. Szkolnictwo na powolnym wcielaniu w życie nowych zasad kształcenia nauczycieli ucierpi bardzo dużo, gdyż dzisiaj absolwenci seminarjów nie są w należyłym stopniu przygotowani do wyznaczonej im roli, szczególnie na wsi. Oświadczenie p. Radwana, że Ministerstwo Skarbu nie zgadza się na taki budżet, aby można zrealizować pilne zagadnienia z dziedziny oświaty, nie może być przyjęte do wiadomości, albowiem oświata jest niemniej ważna niż obrona granic państwa i na oświatę muszą się znaleźć środki. Krytycznie ocenia dzisiejsze stanowisko Ministerstwa WR. i OP. w sprawach budżetowych i żąda radykalnych zmian. Co do formy kształcenia nauczycieli uważa, że połączenie nauki przedmiotów ogólnych z nauką pedagogicznych, jak to dzisiaj jest w seminarjach nauczycielskich, jest niekorzystne, więc jedynie studia pedagogiczne conajmniej dwuletnie mogłyby przygotować odpowiednich nauczycieli szkół powszechnych.

Dyr. Makuch, przewodniczący Zjazdu. W związku z krytyką stanowiska, zajętego przez p. Naczelnika Radwana wyjaśnia, że p. Radwan zmuszony został opuścić Zjazd z powodu konieczności służbowych. Nie zgadza się z opinią kol. Somorowskiego, gdyż wszyscy znają p. Radwana jako jednego z pionierów w sprawach realizacji nowych form kształcenia nauczycieli i wogóle ustroju szkolnictwa.

P. Dzierżyński, Naczelnik Kuratorjum Okr. Szkol. Warszawskiego. Co do krytyki stanowiska p. Radwana wyraża podobną opinię, co i Przewodniczący. Nadmieniam, że seminarja nauczycielskie wydały wiele dzielnych jednostek, to też zbyt ostra krytyka seminarjów nie jest usprawiedliwiona. Kursy pedagogiczne jednoroczne mają tę ujemną stronę, iż za mało kształcą w przedmiotach artystyczno-technicznych. Nie trzeba się łudzić, że na dwuletnie studia pedagogiczne napłynie odpowiednia liczba kandydatów, szczególnie mężczyzn. Dzisiaj obserwujemy takie zjawisko, że na jednoroczne kursy nauczycielskie, np. w Warszawie na kilkadziesiąt kobiet zgłasza się zaledwie

kilku mężczyzn. Dopiero w ostatnim roku sytuacja się nieco polepszyła. Uważa, że dobrzeby było, gdyby dzisiejsze pięcioletnie seminarja w okresie przejściowym zamieniono na pięcioletnie gimnazja, przy których byłyby czynne jednoroczne pedagogja.

P. Marja Smulikowska ze Lwowa jest zdania, że nauczycielki przygotowane w dzisiejszych seminarjach nie są w stanie podjąć nałożonym na nie obowiązkom szczególnie na wsi, o czym świadczy choćby taki wypadek, jak wydanie okólnika przez Ministerstwo WR. i OP. zmierzającego do ofeminiowania zawodu nauczycielskiego. Temu okólnikowi należy się przeciwstawić, gdyż kobieta-nauczycielka na wsi jest tak potrzebna, jak i mężczyzna-nauczyciel. Przyczyną dzisiejszego stanu rzeczy jest brak odpowiedniego doboru kandydatów do seminarjów nauczycielskich pod względem rozwoju umysłowego i uświadczenia społecznego. Uważa, że w projekcie Ministerstwa WR. i OP. w sprawie kształcenia nauczycieli sprawa będzie tak postawiona, iż usunie dotychczasowe braki.

Dyr. Makuch, Przewodniczący Zjazdu proponuje łącznie z referatem p. Rowida omówić sprawę seminarjalnych egzaminów dojrzałości dla eksternów, uważa je bowiem za szkodliwe tak dla szkolnictwa powszechnego jak i seminarjów, w których odbywają się egzamininy. Kandydaci do egzaminów zgłaszają się nieprzygotowani, niemający pojęcia o szkole powszechnej. Nauczycielom seminarjów zabiera się tylko niepotrzebnie czas potrzebny dla pracy w zakładzie.

Po dyskusji zabiera głos referent i stwierdza z zadowoleniem, że sprawa kształcenia naucz. została ujęta przez zjazd w tak odpowiedni sposób. Stosunek władz szkolnych, a szczególnie p. nacz. Radwana do problemu kształcenia nauczycielstwa jest odpowiedni — idzie po linii nowoczesnych prądów w tej dziedzinie. Uważa, że dyskusja na temat, gdzie się ma odbywać nadal kształcenie nauczycieli w seminarjach wysoko zorganizowanych (6 — 7 letnich), czy na studjach pedagogicznych dwuletnich — jest konieczna, jeżeli chodzi o realny punkt widzenia na te kwestje. Dążyć musimy, aby w kierunku rozwiązania sprawy kształcenia nauczycieli nauczycielstwo seminarjów szło ręką w rękę z nauczycielstwem szkół powszechnych. Na podstawie dotychczasowej praktyki na Państw. kursach naucz. w Krakowie, sądzi, że dwuletnie Studium Pedagogiczne obudzi zamiłowanie wśród słuchaczy do zawodu nauczycielskiego, tj. da to nastawienie, o które zabierającym głos w dyskusji chodzi. Umiłowanie zawodu nauczycielskiego tworzy się w ciągu studjów, ale na to potrzeba umysłów bardziej dojrzałych. Żąda aby profesorowie przyszłego studjum pedagogicznego oprócz wysokiego przygotowania naukowego i pedagogicznego posiadali praktykę w szkole powszechnej. Wypowiada się przeciwko maturalnym egzaminom seminarjalnym dla eksternów z wyjątkiem dla tych, którzy odbędą praktykę szkolną przed przystąpieniem do egzaminów.

Program studjum pedagogicznego winien obejmować oprócz:

innych przedmiotów także socjologję, wstęp do filozofji i zasady prawa. Studja z tych przedmiotów dadzą podstawę do dalszej pracy naukowej i społecznej. Broni postulatu przygotowania pedagogicznego nauczycieli przedmiotów artystyczno-technicznych narówni z nauczycielami innych przedmiotów. Przemawia również za trzyletniem studjum pedagogicznym, celem zapewnienia wyższym klasom szkół powszechnych odpowiednich nauczycieli. Uposażenie absolwentów studjum pedagogicznego dwuletniego musi się zaczynać od IX grupy, jeżeli chcemy, aby reforma dała należyty wynik.

Dyr. Makuć uważa za rzecz właściwą, że jeżeli chodzi o podniesienie poziomu szkolnictwa powinny się znaleźć środki finansowe. Twierdzenie, że budżet nie może być zbyt rozszerzony na cele oświatowe jest niesłuszne. Niema takiego wydatku w dziedzinie szkolnictwa, któryby się nie opłacał. Celem zwrócenia uwagi Ministerstwa WR. i OP. na tę sprawę proponuje uchwalenie stosownej rezolucji.

Przed rozpoczęciem dalszych obrad dnia następnego Zjazd na propozycję przewodniczącego Zjazdu, postanowił wysłać do Prezydenta Rzeczypospolitej Ignacego Mościckiego depeszę hołdowniczą z okazji jego imienin, poczem Zjazd uchwalił następujące rezolucje przedstawione przez Dra Rowida w sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych:

1. Zjazd Sekcji Kształcenia Naucz. Związku P. N. S. P. wyraża opinię, że zawodowe przygotowanie nauczycieli powinno trwać conajmniej dwa lata i wobec tego art. 25 ustawy o ustroju szkolnictwa winien mieć brzmienie następujące: „Kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych odbywa się na Studjach Pedagogicznych o kursie conajmniej dwuletnim, na które przyjmuje się uczniów posiadających świadectwo dojrzałości w zakresie programu pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej, lub posiadających przygotowanie uznane przez Min. WR. i OP. za równoważnościowe do tego celu“.

2. Kształcenie nauczycieli — specjalistów przedmiotów artystyczno-technicznych winno się odbywać albo w ramach dwuletniego studjum, albo w specjalnych zakładach, jak: Instytut Robót Ręcznych i Rysunków, Instytut Wychowania Fizycznego itp.

3. W drugim semestrze Studjum Pedagogicznego rozpoczyna się specjalizacja w obranych przez słuchaczy grupie przedmiotów: a) językowo-historycznej, b) fizyko-matematycznej, c) geograficzno-przyrodniczej i ewentualnie w innych grupach. Absolwenci dwuletniego studjum pedagogicznego otrzymują kwalifikacje zawodowe do nauczania w szkołach powszechnych najwyższego stopnia organizacyjnego.

5. Dalsze kształcenie nauczycieli odbywa się na kursach o poziomie uniwersyteckim przy pomocy należyście zorganizowanych bibliotek ruchomych oraz przez podróże naukowe w szczególności odnośnie do nauczycieli języków obcych. Najwcześniej

po dwu a najpóźniej po pięciu latach pracy nauczycielskiej odbywa się egzamin praktyczny, od wyniku którego zależy ustalenie nauczyciela.

6. Nauczyciele posiadający dyplom dwuletniego Studium Pedagogicznego rozpoczynają pracę w szkolnictwie powszechnym od IX stopnia służbowego.

7. Oprócz normalnych zakładów kształcenia winny być zorganizowane instytucje doświadczalne.

8. W miarę realizacji nowego systemu kształcenia nauczycieli obecne seminarja należy przekształcać na pięcioletnie szkoły średnie z dwuletnim Studium Pedagogicznym i siedmioletnią szkołą ćwiczeń.

9. Od profesorów Studiów Pedagogicznych należy żądać praktyki w szkole powszechnej.

Rezolucje dodatkowe.

10. Zjazd Sekcji Kształcenia Nauczycieli wyraża opinię, że przygotowanie nauczycieli szkół powszechnych drogą egzaminów eksternistów w seminarjach nauczycielskich jest nieodpowiednie, ponieważ dopuszcza do egzaminów zawodowych ludzi, którzy nie mają odpowiedniego przygotowania. Egzaminy dezorganizują nadto zupełnie na przeciąg kilku tygodni pracę w seminarjach, a czego zupełnie nie rekompensuje ilość zdanych egzaminów przez eksternistów. Dlatego egzaminy dla eksternistów przy seminarjach nauczycielskich należy znieść, a wyjątkowo dopuszczać tylko tych, którzy odbędą co najmniej 6-miesięczną praktykę w szkole powszechnej i wykażą przygotowanie w kierunku artystyczno-technicznym. Zjazd Sekcji domaga się od Zarządu Głównego Sekcji podjęcia starań w Ministerstwie WR. i OP. zmierzających do zniesienia wymienionych egzaminów w zakładach kształcących nauczycieli.

11. Zjazd Sekcji Kształcenia Nauczycieli po wysłuchaniu przemówienia p. Naczelnika Radwana odnosi wrażenie, że często spełnienie nawet uznanego postulatu w dziedzinie szkolnictwa nie dochodzi do skutku z powodu braku funduszy w budżecie Ministerstwa WR. i OP. Mniemając, że budżet oświatowy odrodzonej Polski powinien być otoczony specjalną troską tak rządu jak i ciał ustawodawczych, Zjazd wyraża opinię, że dział kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, którzy to nauczyciele mają kształtować ogół obywateli państwa, powinien mieć zapewnione dostateczne fundusze potrzebne tak dla wyposażenia w urządzenia, pomoce naukowe i stypendja dotychczasowych zakładów kształcenia nauczycieli, jak i na przeprowadzenie uznanej za konieczną reformy tych zakładów, oraz wyższe uposażenie nauczycieli kończących dwuletnie studia pedagogiczne.

(Dok. nast.).

Pomocnicze ćwiczenia stylistyczne.

Ciąg dalszy.

Przykładów zaczerpnąłem z podręcznika, przeznaczonego dla klasy pierwszej, chodzi mi bowiem o wykazanie, że już na tym poziomie z powodzeniem i bez trudności stosować można te ćwiczenia. Jeśli się jednak posuniemy wyżej i sięgniemy do „*Ogniem i mieczem*“, czy „*Pana Tadeusza*“, lub do nowel wybitnych autorów, znajdziemy wprost olbrzymie bogactwo przykładów. Weźmy jako przykład wyjątek z „*Ogniem i mieczem*“, np. opis bitwy pod Machnówką.

W opisie tym (t. I. str. 245 - 251) znaleźć możemy moc materiału w dziedzinie najrozmaitszych zagadnień synonimicznych. Weźmy rzeczowniki. Obok *butawy* i *buzdyganu* znajdziemy szereg wyrazów, oznaczających broń sieczną, jak *miecz*, *koncerz*, *szabla*. (*ostrze*), które możemy ułożyć w szereg, nadto najrozmaitsze nazwy broni jak *kopja*, *kosa*, *cep*, *widły*, *samopat*, *spisa nóż*, *kindzał*, a nadto *zbroica*, *zbroja*, *pancerz*; nazwy rodzajów wojsk, jak *ciężka jazda*, *lekka chorągiew*, *dragonja*, *husarja*, a nadto *czerni*, *pułki zaporoskie*, *kozactwo*; stopnie wojskowe: *rycerz*, *pułkownik*, *watażka*, *sprawca*, *żołnierz*, *pacholik*, *jeździec*, *towarzysz*, *oficer*; wyrazy oznaczające szyki z uwzględnieniem ilości, mnogości uczestników, jak *mężę*, *szlachta*, *zaporoczy*, *sołnie*, *chorągwie*, *pułki*, *wojsko*, *lud*, *masa* lub *masy*, *czerni*, *tłum*, *siły* (*kozackie*), *nawała*, *tłok*, *natłok*, *ciżba*, *ława*, *ławica*, *szeregi*, *ordynek*, *szyki*, *linje*, *wały* (*ludu*); rodzaje walki: *bitwa*, *bój*, *walka*, *praca*, *robotą*; wyrazy, związane z atakiem. *peł*, *impet*, *atak*, *nacisk*; nazwy konia: *rumak*, *koń*, *bestja*, (*centaur*); rozmaite rodzaje głosów, związanych z walką: *kwik*, *stukot*, *krzyk*, *brzęk*, *jęk*, *wycie*, *ryk*, *zgrzyt*, *głos*, *zgiełk*, *chrapanie*, *okrzyk*, to samo odtwarzają czasowniki: *grzmieć*, *zagrzmieć*, *rozlegać się*, *zawołać*, *powtórzyć*, *zawyć*, *krzyknąć*, *zacharczać*, *szeptać*, *ozwać się*, *kwiczeć*, *jęknąć* i t. d.

W zakresie bliskoznaczników rzeczowników znajdziemy jeszcze i inne szeregi:

pożar, *tuna*, *zorzę*, *blask*, *plomień*, *błyskawica*;
przemoc, *nacisk*, *ciężar*, *nawała*, *siła*, *furja*;
śmierć, *kres*, — *rozkaz*, *komenda*, — *cięcie*, *zamach*.

Również przymiotniki obfitują w szeregi jak np.

olbrzymi, *niezmierzony*, *wielki*, *gęsty*, *niepospolity*,
potężny, *przezorny*, *doświadczony*, *mężny*, *cięty*,
wyćwiczony, *wytrawny*, *zmieszany*, *beztadny*, *dziki*.

Największe jednak bogactwo wykazują czasowniki, co wynika z ruchu, a więc czynności, które cechują bitwę. Oto kilka przykładów:

przewalać, *zegnać*, *spędzić*, *sprawić* (*ostatki*), *tratować*,
zetrzeć, *runąć*, *gruchnąć*, *druzgotać*, *zepchnąć*, *giąć*,
łamać, *pchać*, *walić*, *wyciąć*, *zabić*, *ciąć*, *zbowić*
(*życie*), *przeć*, *gnać*, *obulać*:

ruszyć. (z miejsca) zaczynać, podskoczyć, zerwać się (z miejsca), sygnąć się, iść, biec, wychodzić, zstąpić, gonić, ujsć, awansować; zwać się, topnieć, nikać; — palić się, świecić błyskać, błysnąć; — walczyć, pracować, uwijać się; trzasnąć, rozrząbać, ciąć, uderzyć; — stawiać opór, stawić czoło, bronić się

Szeregi te możnaby jeszcze powiększyć. Ale i te świadczą dostatecznie, jak lektura wzbogacić może i wysubtelnić słownik tylko przez wyszukiwanie, zestawianie i porównywanie wyrazów, które bardzo często tylko na tle danej treści nabierają pokrewnego innego znaczenia, chociaż niezawsze zmieniają swe właściwe znaczenie na przenośne.

Rozumie się samo przez się, że nauczyciel powinien czuwać nad tem, by to bogactwo słownika nie było jednostronne, a o ile mu odpowiedniego materiału nie dostarczy lektura, powinien się oprzeć na ćwiczeniach w mówieniu i wypracowaniach piśmiennych. Korzystanie z wypracowań piśmiennych będzie prawie analogiczne, jak z czytanki, punktem zaś wyjścia może być np. opis tego samego przedmiotu, zabawy, wycieczki przez wszystkich uczniów. Rozmaitość wyrazów, przez nich użyta przy opisywaniu tej samej rzeczy, dostarczy dostatecznego materiału do tworzenia szeregów.

Podobnym punktem oparcia może być opisywanie obrazków, które dają najlepszą sposobność do ćwiczeń w mówieniu. W opisywaniu danej n. p. postaci uczniowie mogą nagromadzić całe mnóstwo bliskoznaczników, które następnie poddać można analizie. W ten sam sposób można spożytkować każde ćwiczenie w mówieniu, posługując się tablicą.

Dalszy rodzaj ćwiczeń synonimicznych stanowi dotwarzanie szeregów synonimicznych do danego wyrazu. O ile w poprzednich ćwiczeniach chodziło o pewną obserwację tekstu, o wydobywanie i wyzyskiwanie materiału już gotowego, a czynność twórcza była na ogół dość ograniczona, to tu twórczość ucznia, znajomość wyrazów, bogactwo obserwacji, inteligencja, odczucie odcieni znaczeniowych, uczuciowych, czy malarzkich wystąpić musi w znacznie zwiększonej mierze. Metoda ćwiczeń na pozór łatwa; bierze się z czytanki wyraz i każe się wyszukać inne, pokrewne, tworzy się szereg. Nie zawsze jednak i ten szereg się udaje, zwłaszcza jeśli chodzi o pojęcie oderwane. Trudniej natomiast przedstawi się sprawa, kiedy się każe uszeregowane wyrazy ująć w zdania tak, by one nic nie straciły na wartości, która stanowiła podstawę szeregowego ustopniowania, albo kiedy się każe tych wyrazów używać w przypadkach zależnych, przy zmienionych osobach i t. p. To też ćwiczenia te powinny się obracać przede wszystkim w sferze dostępnych młodzieży pojęć, bliskich jej życiu i zainteresowaniom, o ile możności jak najbardziej konkretnej.

Zaznaczyć należy, że tworzenie szeregów jednowyrazowych,

a nie na tle zdania, o ile nie ma na celu tylko wyjaśnienia rzeczowego, mija się zupełnie z celem, Takie jednowyrazowe tworzenie szeregów np.: koń, rumak, szkapla i t. d. bez omówienia, bez pogłębienia w zdaniu, nie daje sposobności do dostatecznego zrozumienia wartości znaczeniowej czy uczuciowej, nie zmusza do pełnego wysiłku, którego rezultatem będzie przyswojenie sobie całej zawartości wyrazu, jego roli i sposobu zastosowania. Nie można zaś utożsamiać tego ćwiczenia z ćwiczeniem poprzednim, gdzie przecież jednowyrazowy szereg był wynikiem zdań i powstał drogą eliminacji z tekstu, który nadawał mu treści i znaczenia. Tam pracą zużycia wyrazu w zdaniu ułatwiał uczniowi autor, ale uczeń zdanie to miał i do oceny wartości synonimicznej wyrazów dochodził na podstawie analizy treści tego zdania i zawartości znaczeniowej danego wyrazu, tu ten związek z treścią uczeń sam musi wytworzyć przez ułożenie zdania. Stąd też wynika wyższość tych ćwiczeń od poprzednich, a nadto konieczność stosowania ich dopiero po odpowiednim przygotowaniu przez poprzednie ćwiczenia synonimiczne.

Materiału do tych ćwiczeń dostarczyć może równie dobrze lektura, jak przedewszystkiem ćwiczenia w mówieniu lub piśmienne, nauczyciel może posługiwać się niemi zwłaszcza wtedy, kiedy lektura zbyt jednostronnie oddziałuje na słownictwo uczniów, kiedy więc zachodzi potrzeba urozmaicenia i wzbogacenia go przez twórczy wysiłek młodzieży. I tu wspomnieć należy o ćwiczeniach słownikowych, które nie opierają się na pokrewieństwie znaczeniowym, synonimicznym, ale na pewnej przynależności gatunkowej, jak np. wyliczanie narzędzi, któremi posługuje się wieśniak, sprzętów domowych, wnętrza sklepów lub wystaw sklepowych, rodzajów pokrewieństwa, wyrazów, dotyczących rzemiosła i rzemieślników, kwiatów czy zbóż, drzew, ptaków domowych czy leśnych i t. p. Ćwiczenia te, którym nadać można charakter opisów lub opowiadań, bo wystrzegać się zawsze należy suchych wyliczeń, przyczyniają się ogromnie do wzbogacenia słownictwa, należą jednak raczej do pogadańek o rzeczach, do ćwiczeń w mówieniu lub wypracowań piśmiennych, a mało mają wspólnego z ćwiczeniami stylistycznymi. Wiąże je z niemi po części dobieranie przydawk i czasowników, które winny najlepiej i najtrafniej określać daną czynność, przedmiot, czy człowieka¹⁾.

Do ćwiczeń raczej logicznych należy znów wyszukiwanie wyrazów o znaczeniu wieloznacznym, przeciwnym, sprzecznym, krzyżującym się, o znaczeniu współrzędnym, podrzędnym i nadrzędnym, O ćwiczeniach tych w stylistykach naogół bardzo mało mówiono, może właśnie ze względu na ich charakter logiczno-słownikowy.

¹⁾ Również do gramatycznych raczej niż stylistycznych ćwiczeń zaliczyć należy ćwiczenia z zakresu słowotwórstwa np.: plotka-plotkarz, rzeźba-rzeźbiarz, kuc kowal, trąba-trąbić-trębacz, tworzenie zatem wyrazów pochodnych, stosowanie ich w zdaniu i t. p. Ćwiczenia te mają też nicjedrotnie charakter ćwiczeń ortograficznych, mnóstwo też przykładów znajdziemy na nie w podręcznikach do nauki pisowni.

Gazeta w nauczaniu szkolnem.

Dla szerokich mas społeczeństwa odgrywa gazeta w dobie obecnej rolę niepoślednią. Dla wielu, bardzo wielu jest ona jedyną bodaj strawą umysłową, wywierając wpływ na kształtowanie się ich poglądów na świat, urabiając ich opinię o sprawach bieżących i dostarczając im rozrywki w chwilach wolnych od zajęć. Jest więc gazeta czynnikiem wychowawczym wielkiego znaczenia, który należy postawić na równi ze szkołą, jako drugim czynnikiem wychowawczym. Nie jest jeszcze u naszych chłopów gazeta tak miarodajną i poczytną, jak np. w Niemczech, ale z roku na rok maleje liczba analfabetów, wzrasta więc w tym samym stosunku liczba czytelników gazet, rośnie wpływ prasy i na tę część społeczeństwa naszego. Młodzież nasza, tak w wyższych już klasach szkoły powszechnej, jak zwłaszcza w szkole średniej, zajmuje się żywo gazetą, z ciekawością szukając w niej wiadomości z dalekiego świata, sensacji, sportów, obrazów.

Jeśli więc gazeta jest czynnikiem tak wpływowym w życiu kulturalnym, społecznym i politycznym narodu i państwa, musi się nią z konieczności zająć także szkoła, powołana do wprowadzania młodego pokolenia w życie otoczenia. Szkoła musi przestać żywić się jedynie sokami przeszłości i przetrwać ciągle to, co minęło; oparłszy się na trwałym dorobku czasów minionych, żyć musi bujnym życiem teraźniejszości i przygotować do wielkich zmian życia ludzkiego, które nastąpić muszą we wszelkich jego dziedzinach w przyszłości.¹⁾ Szkoła nie może dać się wyprzedzić życiu, gdyż im silniej podkreśla ona swe oddalenie od życia, tem bardziej traci swój wpływ wychowawczy na młodzież, która szuka zbliżenia do życia poza szkołą, nie znajdując go w szkole. Ażeby tego uniknąć, musi się szkoła w coraz szybszem tempie odmładzać, doganiać życie — w tym kierunku idą wszystkie współczesne dążenia reformatorskie w dziedzinie pedagogiki. „Szkoła życia“ jest ich celem i ideałem. Wprowadzenie gazety jako pomocy naukowej do nauczania szkolnego w szerszej mierze i ogólniejszym zakresie, aniżeli się to dzisiaj (tu i ówdzie) dzieje — byłoby jednym ze środków metodycznych i wychowawczych, wiodących do tego celu.

Pedagogika dzisiejsza kładzie wielki nacisk na aktywne i samodzielne ustosunkowanie się ucznia do materiału nauczania; żąda samodzielnego dochodzenia do wniosków i prawd; żąda czerpania wiedzy ze źródeł, które uczeń winien umieć sam wykorzystać, operować i krytycznie ocenić. Nauczyciel może znaleźć

¹⁾ „Młodzież nasza lepiej się orientuje w stosunkach rzymskiego Forum czy ustroju Polski Kazimierzowskiej, niż w życiu dzisiejszej wsi polskiej lub obecnego rynku lwowskiego...” (Stan. Grabski „Z zagadnień polityki narodowo-państwowej”). — „Zarówno przydatność życiowa, jak postulaty psychologii doniagają się przyjęcia zespołów życiowych, jako podśladowego materiału nauczania...” (Jerzy Ostrowski „Żywa szkoła“ str. 22).

w gazecie jedno z najaktualniejszych i najobfitszych źródeł nauczania.

Przeglądając gazety i czasopisma, zauważymy, że przynoszą one ogromną ilość pouczającego materiału, któryby można z korzyścią zużytkować w szkole. Chodzi tylko o odpowiednie ugrupowanie i wybór tego materiału oraz włączenie go w naukę szkolną. W jednym z niemieckich czasopism pedagogicznych¹⁾ znajdujemy przykład takiego ugrupowania materiału przez jednego z nauczycieli. Stworzył on z wyciętych i naklejonych następnie wycinków z gazet „Zeitungslesebuch“, którego pojedyncze kartki dają się wyjmować i z łatwością użyć na danej lekcji w szkole. Spis rzeczy ułatwia znalezienie porzebnego wycinka. Całość podzielił on na następujące działy: 1. Ojczyzna, 2. Zagranica, 3. Wiadomości bieżące, 4. Przyroda, 5. Historia, 6. Rolnictwo, 7. Literatura, 8. Higijena, 9. Przeciw alkoholizmowi! 10. Obrazy i reklama, 11. Lotnictwo. Oczywiście z uwzględnieniem potrzeb indywidualnych szkoły i klasy dadzą się utworzyć i inne działy. Uczniom można dać do opracowywania na czas dłuższy specjalne tematy na podstawie lektury gazety, np. lotnictwo współczesne, Polska i Polacy zagranicą i t. p. Rzeczą nauczyciela jest przystosować materiał czy też zadawane tematy do potrzeb i poziomu klasy, do przerabianego materiału nauczania, do wypadków aktualnych i t. d. W ten sposób da się przeprowadzić podobne postępowanie już na wyższym stopniu szkoły powszechnej w dość poważnym wymiarze, na średnim zaś i wyższym stopniu szkoły średniej stać się może gazeta poważnym źródłem nauczania. Możliwy tu podnieść, że brak czasu na intensywniejsze zajęcie się tym materiałem wobec programu obowiązującego nauczyciela, że odstępowanie od bieżącego materiału nauczania na rzecz gazety wywołać może niepożądane przerwy w nauce i t. p. Wydaje mi się jednak, że korzyści, płynące z używania gazety w nauczaniu są tak wybitne, iż przy odpowiedniej organizacji i rozłożeniu materiału przez nauczyciela da się ona użyć bez uszczerbku dla porządku a z wielkim pożytkiem dla ożywienia i zaktualizowania nauki.

Ażeby uniknąć pewnego zamieszania w codziennej nauce szkolnej, możnaby użyć materiału gazety, zwłaszcza w szkolnych organizacjach młodzieży, np. w poszczególnych kołach, jak np. w kole historycznym, krajoznawczym, polonistycznym, literackim, sportowym i t. d. W poszczególnych zaś klasach możnaby poświęcać w ostatnim dniu tygodnia jedną godzinę, np. wychowawczą, na krótkie omówienie najważniejszych wypadków tygodnia

¹⁾ „Pädagogische Werte“ (nakł. A. W. Zickfeldt, Osterwieck am Harz) Nr 23/1927 poświęca kilka artykułów zagadnieniu „gazeta jako czynnik kształtujący“. („Prasa a oświata ludowa“, „Zeitungslesebuch“, „Gospodarstwo i komunikacja w zwiernadzie gazety“, „Gazeta jako źródło dla nauki języka i stylu“, „Jak wykorzystać handlowy dział gazety w nauczaniu“, „Rachunki systemu szkoły pracy a gazeta“, „Gazeta ilustrowana jako środek naukowy“).

ubiegłego w rodzaju takiego przeglądu, jakie podaje np. czasopismo „Iskry”. Można wyznaczyć uczniów i uczennice do referowania poszczególnych dziedzin, przyzwyczajając w ten sposób młodzież do uważniejszego czytania, pewnego przemyślenia i syntetycznego ujmowania wiadomości. Jest to więc także korzyść wychowawcza. Ważnym jest przyzwyczajanie dziewcząt do czytania gazet. Wiemy wszyscy z doświadczenia, że dziewczęta powszechnie nie lubią gazet, bo tam sama „polityka”, a czytają z nich tylko feljetyony w „ciągach dalszych”, dział mody lub sensacje. Jeśli dziewczę ma być z 21 rokiem życia obywatelką, wybierającą posłów na Sejm i współrozstrzygającym czynnikiem politycznym, społecznym i kulturalnym, musimy wymagać od niej poznania spraw społecznych i państwowych, a dobrem do tego przygotowaniem będzie właśnie przyzwyczajenie jej do uważnego czytania gazety.

W których dziedzinach nauki da się gazeta najlepiej wykorzystać? Dużo skorzysta geografia, jeśli przy omawianiu tego lub owego kraju lub narodu nauczyciel odczyta odnośne sprawozdania podróźnicze. W naszych gazetach dużo teraz interesujących szkiców z podróży. Zajmą one młodzież bardziej, niż opisy zawarte w „wypisach” z przed lat 15—20, mają bowiem w sobie atmosferę aktualności. Wiadomości o wypadkach żywiołowych, jak trzęsienia ziemi, wybuchy wulkanów, powodzie, pożary stepów czy lasów, pęknięcia tamy nadmorskiej i t. p. dają dużo tematu do geograficznych pogadanek i zainteresowania młodzieży dla dalekiego świata. Przy omawianiu wiadomości bieżących musi być pod ręką mapa dla wyszukiwania miejscowości, o których mowa w wiadomościach.

Historja ma być „magistra vitae”. Nauczycielką życia będzie tylko wtedy, jeśli nauczy młodzież wypowiadać wnioski z wypadków i zjawisk historii i na podstawie ich znajomości rozumieć to, co się dziś dzieje, co jeszcze historjają w rozumieniu szkolnem nie jest, w podręczniku historycznym jeszcze nie „stoi”, a co przecież najżywiej nas musi obchodzić, bo się z tem musimy rozprawić. Nawiązując więc powinien nauczyciel historii ciągle do współczesności i ilustrować wypadkami współczesnymi. Tutaj da gazeta wcale poważny materiał. Jest tu jednak jedno niebezpieczeństwo: wciągnięcie polityki do szkoły i rozpolitykowanie młodzieży, co byłoby zabójczem dla nauki i wychowania. Nauczyciel musi się więc wystrzegać omawiania kwestyj spornych i zbyt bliskich i to ze swego stanowiska politycznego) — obowiązuje go tu to, co obowiązuje historyka — obiektywność i prawda.

W języku ojczystym znajdzie gazeta również zastosowanie. Od czasu do czasu nowelka dobrego pisarza, barwny opis reportera, szkic z przyrody ze zmianą pory roku, aktualny wiersz okolicznościowy, obchód jubileuszu jakiegoś pisarza, śmierć poety, wydanie ważnej książki, omówienie przedstawienia

teatralnego, ocena artysty, koncertu i t. p. — oto materiał, który należy wykorzystać i włączyć w naukę języka ojczystego i literatury ojczystej. A i dla samego języka i stylu znajdzie się niejedno, tak w kierunku pozytywnym (język szkiców i feljetonów, wybitnych stylistów, studjowanie techniki tytułów i napisów, studjum narzeczy i gwar prowincjonalnych) jak i negatywnym („kwiatki“ stylu, używanie słów obcojęzycznych, powierzchowność ujęcia, sprzeczności wynikające z pośpiechu pisania i t. p.). Nauczyć czytać gazetę — to także zadanie ważne a dla kultury społecznej nieobojętne; spełnić je może w szkole przedewszystkiem polonista.

Dla nauki języka obcego w szkole średniej na stopniu średnim, a zwłaszcza wyższym gazeta obcojęzyczna jest pomocą naukową niezwykle ważną. Dziwi mię, że pomija ją np. Dr Karol Zagajewski w omawianiu „Pomocy do nauki języków obcych“¹⁾; nie wspomina o niej również prof. Juljusz Ippoldt w swej znakomitej „Dydaktyce języka niemieckiego“²⁾ przy omawianiu środków poglądowych. A przecież sam wiem z 4-letniego doświadczenia z tym środkiem naukowym w kl. VI—VIII gimn., jak cenną on jest pomocą w nauczaniu języka obcego. Wystarczy poświęcić jedną godzinę tygodniowo na omówienie ważniejszych wypadków w obcym języku, wyznaczając kilku referentów z pośród uczniów; a poprzestając początkowo na przepisaniu odnośnej krótkiej wiadomości z obcojęzycznej gazety i objaśnieniu nieznanych słów i zwrotów, można przejść potem do samodzielnego streszczania wiadomości, następnie i krótkich artykułów, a o ile istnieje koło germanistyczne, romanistyczne lub anglistyczne, skłonić uczestników Koła do intensywniejszego zajęcia się lekturą gazety i opracowaniem wyznaczonych im lub wybranych tematów z dziedziny współczesnej kultury i życia danego narodu. Takie zastosowanie lektury gazety uchroni od obserwowanego często w klasach wyższych szkoły średniej oddalenia się od języka praktycznego, codziennego, uzupełniając znakomicie w myśl wymagań dydaktyki szkoły życia lekturę literacką³⁾.

Naturalnie, że i inne przedmioty, nawet matematyka i fizyka (wynałazki z dziedziny techniki, prace techniczne i t. p.) mogą od czasu do czasu korzystać z gazety.

Należy przytem zwrócić też uwagę na dodatki ilustrowane, dziś tak rozpowszechnione, z których niejedyn obraz lub

1) „Muzeum“ r. 1926. str. 297—303.

2) Wyd. Komisji Redagog. Min. W. R. i O. P., Warszawa 1925 r.

3) Ani ojczysta ani obcojęzyczna lektura literacka nie ucierpi na wprowadzeniu do szkolnej nauki tematów z życia gospodarczego, handlowego, społecznego, słowem: materialnego, codziennego. Przecież nasi abiturjenci gimnazjalni (a cóż dopiero mówić o absolwentach szkół powszechnych) nie umieją porządnie listu napisać, ogłoszenia podać do gazety, podania do władzy ułożyć, protokołu posiedzenia zestawić i t. d. Czas i to uwzględnić tak w szkole powszechnej, jak (w szerokim zakresie) w szkole średniej!

zdjęcie da się użyć w nauczaniu, uzupełniając tanim kosztem szkolne zbiory obrazów i ilustracje w podręcznikach.

Pożądanem uzupełnieniem takiego korzystania z gazety w nauce codziennej będzie urządzenie czytelnicy (dziś już we wielu szkołach istniejącej) z odpowiednim doбором czasopism, roczników, leksykonu, atlasów geograficznych, albumów sztuki t. p., gdzieby od czasu do czasu odbywały się pogadanki na tematy aktualne lub czytanki z czasopism naukowych, by przyzwycząić powierzchownie myślącą młodzież dzisiejszą do poważniejszego czasopisma i do krytycznego ustosunkowania się wobec gazety codziennej. Jest to rzeczą dla kultury społecznej niezmiernie ważną, stan bowiem obecny jest przygnębiający; szereg czasopism naukowych ginie („Przegląd Warszawski“, zagrożone „Muzeum“ i t. d.), a prasa codzienna ogłupia swych czytelników, którzy bezkrytycznie przyjmując słowo drukowane za dobrą monetę, tak myślą, jak pisze redaktor ich gazety, taki też mają pogląd na świat i stosunki w państwie. Jest dużo takich czytelników i wśród sfer inteligencji. Jeśli nowa szkoła wychować ma do samodzielności sądu i działania, takich bowiem ludzi potrzebuje przyszłość, niech i tego środka nie zaniedba, by stworzyć typ samodzielnie myślącego czytelnika-obywatela.

Dr Michal Friedländer.

Kartkowe zbiory rycin, a samokształcenie w bibliotekach.

Artykuł niniejszy jest skrótem referatu wygłoszonego w Locarno w sierpniu na Międzynarodowym Kongresie Nowego Wychowania. Korzystając z obecnego zainteresowania sprawami bibliotekarskimi, obratam za punkt wyjścia sprawę samokształcenia w bibliotekach, aby nawiązać do ogólnej potrzeby autodydaktycznego materiału kartkowego, koniecznego zwłaszcza do nauki historii kultury.

Obecny system zbiorów kartkowych. Zwyczaj tworzenia kartkowych zbiorów rycin rozpowszechnia się obecnie w bibliotekach dziecięcych, szkolnych i powszechnych. Ryciny te, najróżniejszego pochodzenia skatalogowane i naklejone na mocny papier ustalonego formatu umieszcza się w odpowiednio skonstruowanej skrzynce (*fichier d'images*).

Rosną one szybko i warto zastanowić się nad tem, czy wartość ich wzrasta równolegle z objętością. Do czego służą te zbiory? Gdy czytelnik chce sobie ułatwić zrozumienie czytanej książki lub też zdobyć informację o interesującym go przedmiocie, szuka w zbiorach odpowiedniej ryciny, aby ujrzeć obraz przedmiotu (ew. rośliny, zwierzęcia, narzędzia, gmachu, krajobrazu i t. d.), którego nazwa kojarzyła się w umyśle z bardzo słabym wyobrażeniem. W tym wypadku odnaleziona rycina powinna uzupełnić lukę, wywołać wyraźne wyobrażenie, zastąpić słowa świadectwem zmysłów. Jak dalece jest to możliwe?

Braki obecnych zbiorów. Czyż trzeba przypominać, że nie wystarczy tylko spojrzeć, aby poprawnie obserwować i interpretować przyrodę lub też przedmioty wytworzone przez człowieka (nawet oglądane in natura). Każda dziedzina wymaga odpowiedniego przygotowania, bez tego umysł często pozostaje bierny lub błądzi bezradnie, nie spostrzegając cech ogólnych.

Jakim sposobem może czytelnik zdobyć w bibliotece to przygotowanie. Przedewszystkiem trzeba rozporządzać *porównawczą serją* przedmiotów tej samej kategorii, bo przedmiot odosobniony nie nadaje się do samodzielnych badań przygotowawczych. Jeżeli serja ta jest dobrze ułożona, może w pewnych wypadkach wywołać u umysłów szczególnie uzdolnionych samodzielną pracę obserwacji, analizy, porównań, uogólnień.

Jednakże to się rzadko zdarza — obserwacja szczupła i bezładna jest raczej ogólnym zjawiskiem. Jak więc uczynić kartkowy materiał rycin rzeczywiście samokształceniowym tak, aby czytelnicy mogli go używać z pożytkiem, t. zn. zdobywając rzeczywiste wiadomości i rozwijając zdolność do obserwacji metodycznej i rozległej. Czy odesłać ich do książek?

Ale w tym celu trzeba stworzyć całą literaturę o charakterze samokształceniowym.

Kartkowe zbiory dostosowane do samokształcenia. Nie pozostaje nic innego, jak opatrzyć ryciny odpowiednimi tekstami i sporządzić z nich albumy (o ruchomych kartkach) poświęczone poszczególnym tematom. Powinna w ten sposób powstać całość dostosowana do samodzielnej pracy przygotowawczej. Przez pracę tę czytelnik obserwator nauczy się rozpatrywać rycinę metodycznie, wydobywać zawarte w niej odpowiedzi. Początkujący powinien zdobyć w ten sposób uświadomienie żywe i płodne tak, aby mógł od tej chwili wzbogacać swą wiedzę przez własne spostrzeżenia i refleksje, ilekroć nadarzy się do tego sposobność. A sposobności tych znajduje wiele ten, którego uwaga jest pobudzona i właściwie skierowana. Potrafi korzystać z wycieczek, nawet zwykłych spacerów, wystaw i t. p., z rycin, reprodukcji, a nawet kart pocztowych. Z obserwatora nierzadko stanie się zbieraczem i zdobędzie przez poszukiwania, szperania, wielokrotne obserwacje i porównania, spory zasób wiedzy, który umożliwi mu korzystanie z książek niedostępnych przedtem.

Zasady zbioru kartkowego. Różne sposoby tworzenia albumu kartkowego mogą być wskazane, zależnie od natury przedmiotu. W większości wypadków album powinien się składać z kolorowej okładki, zawierającej:

1) szereg (niezbyt wielki) ruchomych *rycin*, naklejonych na mocny papier ustalonego formatu (w razie potrzeby można z nich utworzyć poddziały ujęte w odrębne okładki innego koloru, niż okładka zewnętrzna.

2) *Teksty* zawierające: a) ogólne objaśnienia wstępne (krótkie i jasne) dotyczące całej wartości albumu,

b) objaśnienia, towarzyszące poszczególnym rycinom, za-

wierające prawie wyłącznie dane, które obserwator sam sprawdzić może,

c) odsyłacze do innych albumów, mogących uzupełnić podane wiadomości.

Album może więc być porównany do książki o następujących znamionach.

Wygląd zewnętrzny:

1) Przewaga ilustracyj. A zatem łatwość tłumaczenia na inne języki.

Kartki ruchome — zatem a) możliwość porównywania, przekładania, grupowania w różny sposób, b) możliwość dołączania nowych kartek.

Treść:

1) Ryciny tworzą szereg porównawczy.

2) Między rycinami i tekstami istnieje zupełna równoległość.

3) Teksty są ustopniowane, zanikają stopniowo w miarę jak czytelnik staje się uzdolniony do samodzielnej obserwacji.

4) Układ jest przejrzysty, pozwala na ogarnięcie całości i szybkie odnalezienie szczegółów.

Dzięki tym cechom album jest materiałem niezmiernie odpowiednim dla samouków. Gdyby istniały odpowiednie ryciny, możnaby z nich w ten sposób utworzyć bogaty materiał samokształceniowy dla nauki przyrody i cywilizacji.

Biblioteki ogniskami samokształcenia. Zbiory takie pozwoliłyby na rychłe przekształcenie bibliotek w prawdziwe ogniska samokształcenia, w których czytelnik, mając do dyspozycji materiał niezmiernie różnorodny i przystępny, mógłby sam rozpocząć pracę nad interesującym go tematem. Zainteresowanie wzbudzone przez pracę zawodową, lekturę, przygodną obserwację lub aktualne zdarzenie, mogłoby się rozwinąć w samodzielną, systematyczną pracę umysłową, możliwą nawet dla najmniej umysłowo wyrobionych. Można przypuszczać, że kto raz pracę tę rozpocznie, będzie stopniowo wciągnięty w coraz intensywniejsze życie umysłowe, dzięki szybko wzbogaconym obserwacjom bezpośrednim, dzięki odsyłaczom do innych albumów, ewentualnie książek, pogłębiających dany temat. O własnych siłach, we właściwym sobie tempie będzie się posuwał naprzód, oswajając drzemiące siły swej osobowości. Po pewnym czasie potrafi posługiwać się dowolnie zwykłymi materiałami naukowymi. Biblioteki, któreby zdołały wytworzyć tego rodzaju zbiory kartkowe i zapewnić im rolę pobudzającą, orientującą, przygotowawczą, spełniłyby w całej pełni zadanie biblioteki współczesnej.

Czy nie mogłyby też inne zakłady, jakoto: muzea, laboratoria, warsztaty przejąć się za przykładem bibliotek ideją samokształcenia pozaszkolnego. Urzeczywistniono by w ten sposób krok ku lepszej organizacji życia indywidualnego, bardziej elastycznej, lepiej przystosowanej do rytmu rozwojowego jednostek. Rytm ten jest gwałtowny dzisiaj przez zwyczaj, który chce, aby każdy osobnik spędzał dzieciństwo na przyswajaniu sobie

różnych wiadomości, a wiek dojrzały na uprawianiu zawodu „dającego chleb”. Środki samokształcenia, umożliwiając „indywidualny rozkład nauki” dopełniony w przyszłości „indywidualnym rozkładem pracy zarobkowej” umożliwiłyby bardziej harmonijny rozwój jednostek, a tem samym i społeczeństw.

Powstałoby w ten sposób wzajemne przenikanie „produkcji” i „kształcenia się”, przyczem obie funkcje byłyby podporządkowane wymaganiom psychologii indywidualnej.

Konieczność metodycznych wydawnictw. Konieczne są w tym celu specjalne, metodycznie opracowane kolekcje rycin. Próby czynione do tej pory w bibliotekach dowiodły, jak bardzo materiału ilustracyjnego istniejącego jest nieodpowiedni dla celów samokształceniowych. Aby stworzyć tego rodzaju materiał, trzeba współpracy licznych specjalistów (uczonych, artystów, techników). Cena ich mogłaby być niska, gdyby rozchodziły się szeroko.

Zastosowanie zbiorów kartkowych w szkole. Dla uzupełnienia kwestji, zbadajmy, jaki byłby pożytek ze zbiorów kartkowych dla szkół, które mogą w przeciwieństwie do bibliotek kierować dobrowolnie pracą uczniów, kombinując lektury, wycieczki, pracę ręczną i t. d. Nie chcę tu wchodzić w szczegóły różnych metod nauczania, wydaje mi się jednak, że w każdym wypadku nauczanie zyskałoby, mając do dyspozycji serję dobrze wykonanych rycin, tworzących szereg porównawczy, prowadzący do mnóstwa obserwacji, porównań, uogólnień. Te same ryciny mogłyby służyć do sporządzania w szkole przy pomocy dzieci gier polegających na utożsamianiu i kojarzeniu, potrzebny do tego niewielki materiał dodatkowy, jako to: kartki z nazwą przedmiotu, opisem, z fragmentem i t. d. (typ: Jeux Educatif Dr Decroly).

Zhiory kartkowe oparte na samokształceniu, znalazłyby najpełniejsze zastosowanie w szkołach dążących do zorganizowania indywidualnej, samodzielnej pracy uczniów. Mógłby się wtedy rozpowszechnić bardziej system nauczania przyjęty w szkołach daltońskich (Miss Parkhurst), w których dzieci, mające opracować pewien temat, otrzymują najczęściej tylko wskazówki bibliograficzne i listę prac do wykonania.

Odnowienie treści nauczania. Zatem metodycznie przygotowane serje rycin mogłyby także przyczynić się do odnowienia treści nauczania. Zwłaszcza w nauce o cywilizacji zmiany konieczne niemożliwe są bez odpowiedniego materiału dydaktycznego. A czas już wielki, aby rozpowszechniła się szeroko nauka o zjawiskach życia kulturalnego i ich rozwoju w czasie i współistnienie w przestrzeni. Nauka ta prowadzona metodą porównawczą i syntetyczną, stosowaną ogólnie w socjologii, powinna dać przygotowanie dla zrozumienia współczesnych zagadnień życia społecznego i międzynarodowego, a czyż trzeba wyjaśniać, że bez tego zrozumienia trudno o skuteczne i konsekwentne działanie w tej dziedzinie. Trzeba przyznać, że obecnie uczniowie, opuszczając szkoły, potrafią raczej badać życie mikroskopijnych mieszkańców kałuży, niż sąsiadów bliskich lub dalekich.

To też „notatki z podróży“ nie zmieniły się prawie od wieków: za normalne i naturalne uważa podróżnik to tylko, do czego przywykł u siebie, co odmienne, wydaje mu się najczęściej anormalne, śmieszne lub niepotrzebne. We własnym kraju poszczególne środowiska społeczne poznają się, oceniają przy pomocy równie prymitywnych odruchów. Nie dziw, że prymitywnej, wiedzy odpowiada działanie równie prymitywne i nieskuteczne. Na szczęście, tendencje socjologiczne zaczynają się przejawiać wszędzie w nauczaniu. Dla rozwoju ich potrzebny jest porównawczy materiał, obejmujący współczesne kultury narodowe, i regionalne, oraz cywilizacje starożytne. Materiał ten, chociażby na razie tylko ilustracyjny, tyżący form plastycznych, wytworzonych przez człowieka i sposobów pracy, wniósłby do nauczania ożywsze pierwiastki.

Referat ten uzupełniony był pokazem zbiorów kartkowych, wykonanych według wyłożonych zasad. Sprawa materiału kartkowego porównawczego do historii kultury poruszona została następnie na ogólnem zebraniu Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie, gdzie utworzono Komitet Pomocy Szkolnych. Przypadło mi w udziale opracowanie wstępnego raportu dla Komitetu wraz z p. Otlet, dyrektorem Międzynarodowego Instytutu Bibliograficznego i Powszechnego Muzeum w Brukseli (Palais Mondial). Raport ten jest już przygotowany i ukaże się w druku niezadługo.

Anna Oderfeldówna.

Recenzje.

Stefan Szuman: „Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka“. Warszawa 1927. Wyd. Komisji pedagogicznej Min. WROP.

Leży przed nami poważne dzieło, poświęcone psychologicznemu rozbirowi twórczości rysunkowej dziecka. Naukowe postępy badań po raz pierwszy w tak szerokim zakresie zostały zastosowane w naszej literaturze zawodowej. Po raz pierwszy u nas psycholog a nie pedagog-rysownik zabiera się na wzór Luqueta, Kerschensteinera i i. do metody ścisłych badań nad tym tematem, który pedagogowie traktowali ze swojego stanowiska, biorąc pod uwagę same zjawiska w ich nawierzchni bez wnikania w podłoże psychiczne.

Ale przyjrzyjmyż się treści pracy dra Szumana.

Po krótkim poglądzie historycznym na literaturę sztuki dziecka autor przechodzi możliwe metody badania rysunków dziecięcych i omawia ich wartość. Metodę statystyczną stawia najniżej, wyżej zaś — za Luquetem — metodę monograficzną, polegającą na badaniu rozwoju tylko jednego dziecka. Osobisty udział zbieracza w gromadzeniu materiału doświadczalnego uważa za konieczny, aby mieć pewność, że zbierany materiał jest naprawdę tworem niezależnym od wpływów ubocznych na dziecko — osobli-

wie pragnie uwolnić twórczość dziecka od często narzucanego wpływu nauczyciela i drugich uczniów; odsunąć wpływy przyjmowane a mieć do czynienia jedynie z własnymi przeżyciami dziecka. Zbiór doświadczalny autora stanowią rysunki dzieci ze szkół specjalnych jak np. szkoły dla niedorozwiniętych — i z ochronek.

Autor nie przyjmuje podziału Kerschensteina, który rozwój rysunkowy dziecka podzielił na okresy: 1) schematyczny 2) budzącego się odczuwania kształtu, 3) przybliżonego podobieństwa do wzoru, 4) zupełnie wiernego odtwarzania natury. Temu podziałowi autor zarzuca, że jest niezupełny, brakuje mu bowiem ważnego „okresu bazgrania“ i nie ma zrozumienia dla „ideoplastyki“ tj. rysowania z myśli i wyobraźni bez silenia się na podobieństwo do natury; zresztą podział Kerschensteinerowski uważa raczej za stopniowanie tegosamego kierunku. Szuman natomiast wychodzi z założeniu, że rysunek dziecka rozwija się na wzór modelu wewnętrznego z razu w postaci *schematu* rysunkowego, który tworzy się już w okresie bazgrania. Słowo „schemat“, podkreślamy, gdyż w badaniach nad twórczością dziecka odgrywa schemat rolę wybitną a przystawanie doń lub odstawanie daje nawet podstawę do własnego swoistego podziału na trzy okresy: 1) bazgrania, 2) schematu (ideoplastyka) i 3) okres poschematyczny (fizjoplastyka).

Te trzy etapy rozwoju przechodzi dr Szuman po kolei bardzo szczegółowo na podstawie swoich obserwacji oraz badań cudzych (Krötscha i Luqueta) i poddaje je analizie. Rozważania te mają charakter naukowy.

Cytuje przykłady ze Sterna „Psychologii wczesnego dzieciństwa“. Przechodzi rozwój normalny dziecka z odchyleniami u nienormalnych, Mówi o niewłaściwym umiejscowieniu części składowych rysowanego przedmiotu, błędnem lub wprost przewrotnym ich ustawieniu np. przy „głównogach“. Szereg takich nielogicznych dziwacznych połączeń ilustruje ten okres twórczości.

Normalne dziecko wnet wychodzi z tego okresu, wkraczając w poprawny schemat, stanowiący jakiś uproszczony typ ale już bez dziwacznych wykojeń. Trudno zresztą dziecięce schematy dzielić na wyobrazeniowe i pojęciowe, Révaull d'Allones stawia schemat w psychice ludzkiej pośrodku między pojęciem a wyobrażeniem, uważając go za przejściową dziedzinę, jako coś uproszczonego ale konkretnego. U dziecka — zdaniem autora — schemat jest rezultatem apercypcyjnej selekcji, która formuje uproszczony obraz całości, doczepiając do niej szczegóły zainteresowań. Obraz ten stopniowo przetwarza się, rozbudowuje i przekształca w wyobrażenie. Szuman twierdzi, że dziecko posługuje się jednym schematem generalnym, ogólnym, który ulega ewolucjom zależnie od tematu, dla którego służy za szkielet. Schemat w koniu, psie, człowieku jest tensesm, tylko drugorzędne szczegóły wysiłkiem dziecka zostają doczepione. Schemat ulega ewolucjom zależnie od tego, jaki przedmiot ma przedstawiać. Robi to wrażenie, jakoby te schematy były sprowadzane do jakiegoś wspólnego mianownika

tak podobne są do siebie. Tak dochodzi do schematu charakterystycznego przez doczepianie znamienych szczegółów.

Automatyczność i stereotypowość schematów pochodzi stąd, że dziecko „z głowy“ je tworzy. Czy lalkę swoją rysuje czy żywą dziewczynkę uzmysławia, nie zaznacza różnicy między jednym a drugim. Ale między rysunkiem dziewczynki u jednej a u drugiej autorki są wyraźne różnice. Gdyby przy stereotypowości schematu nie było jednak dążności do indywidualizowania go, automatyczne powtarzanie mogłoby się stać grobem twórczości dziecka. U dzieci o słabej inteligencji istotnie spotykamy tę zgubną tendencję do automatycznego powtarzania tego samego schematu.

Rysując, dziecko wybiera pewną zasadniczą pozycję przedmiotu: licową (z przodu), profilową lub z tyłu — ale zawsze charakterystyczną, unikając położeń pośrednich i ruchów niezdecydowanych, niewyrazistych. Daje wtedy to, co wie o budowie. O zasadniczej konstrukcji przedmiotu. Daje „plan“ przedmiotu. Często wprowadza kilka punktów widzenia w jednym obrazku: na jedno patrzeć każe z przodu, na drugie z tyłu, na trzecie z góry i t. d. Kończyny u człowieka znaczą zrazu kreską pojedynczo znaczoną. Z czasem przedstawia już rękę czy nogę jako jednostajną grubą rurę potem zewężającą się ku końcowi — ale bez rozczłonkowania na części i bez zgięć w stawach. Stopniowo przez obserwację i włączanie szczegółów zaobserwowanych udoskonala się kontur.

Wyobrażenie ruchu podlega też ewolucjom. Ich etapy omawia autor, przechodząc kolejno od pozycji bezruchu („nijakiej“) przez ruch zrazu tyłko nóg i rąk (przy utrzymanym jeszcze nadal bezruchu głowy i tułowia), następnie przez dalsze fazy ruchu (zredukowanego do najcharakterystyczniejszych chwil) aż do uruchomienia wreszcie tułowia.

Spotykane powiększenia afektywne „są rezultatem“ skłonności u dziecka do wyolbrzymiania postaci lub ich części charakterystycznych, jeśli specjalnie na zmysły działają.

Czy możemy mówić o „geometryczności“ w rysunkach dzieci?

Autor sądzi, że tak. Widzi tę geometryczność w ujmowaniu figur regularnymi krzywiznami lub prostokątami, przyczem dziecko upraszcza formę w ten sposób. Jest to nie tylko cechą prymitywizmu dziecięcego ale i upraszczającej apercpcji. Zresztą schemat apercpcyjny jest nam dobrze znany z naszej praktyki szkolnej (Skandynawja — kształt psa, Italja — forma buta, Afryka — głowa konia). Autor przypomina w geografji stosowane upodobnienia. Celem ich jest, by nowe nieznanne formy przyswajać przez porównanie ich z kształtami znanymi. Posługiwanie się schematem apercpcyjnym godne zalecenia, gdyż zgadza się z linjami rozwoju twórczości dziecięcej.

Z ideoplastycznego pojmowania przedmiotu przechodzi dziecko do fizjoplastycznego pojmowania, do naturalizmu.

Przed naturalistycznym kopjowaniem zjawisk przechodzi dziecko pośrednio przez „typ“ tj. doskonały schemat w sylwecie

plaskiej, przez schemat idealny. Jako przykład podaje autor udatną malowaną p. t. „Kulig“.

Później, gdy naiwna typowość mija — a dziecko odczuwa różnicę między typowością a naturą, a rzeczywistością realną — zaczyna się wstydzić swej twórczości dawniejszej naiwnej ale śmiałej i w beztrosce poczynanej. Wiara we własne siły zachwieje się. Odbija się to w tworzeniu, które pogarsza się. I to pogorszenie trwa tak długo, dopóki dziecko nie nauczy się rysować poprawnie — naturalistycznie lub technicznie, co możliwe jest już tylko u uzdolnionych. Nie obdarzone zdolnościami dzieci przestają już wogóle rysować.

Dziecko przestaje tworzyć, śpiew duszy milknie na zawsze.

Oto przebieg stopniowego rozwoju twórczości z uwzględnieniem faz wyrazistszych.

Naturalizm nie znajduje u autora sympatji. Woli typowość, woli dążenie do typu.

Model uważa za wysoce niebezpieczny, kopjowanie za rzecz trudną i zgubną.

Stosunkowo prawideł perspektywy, światłocienia, modelacji, skrótów do psychologii twórczości dziecka poświęca autor następne uwagi, przyczem stwierdza, że dziecko zwraca się raczej do zdobnictwa niż do naturalizmu. W każdym razie nie czuje doń pociągu zwłaszcza, jeśli się studjum natury opiera niewłaściwie na teoriach a nie na wyczuciu drogą praktyczną, na intuicji (np. odnośnie do perspektywy).

Obserwacja stwierdza, że dziecko przyjmuje tylko charakterystyczną sylwetę, skrótów prawie nie uwzględnia. Bryły nie czuje. Lubi posłużyć się schematem. Krycie się perspektywiczne przedmiotów dalszych przez bliższe oraz wzajemne ich umiejscowienie zwolna zdobywa etapami. Zrazu dziecko wprost unika tego krycia się perspektywicznego. Natomiast lubuje się w scenach zbiorowych na tle krajobrazu, w ustawianiu figur w szeregi, co autor przypisuje nawyknienu zapożyczonemu z pisania zdań w wierszach. Sądzę, że bliżej nam będzie odnieść to do przyzwyczajęń szkolnych. Dzieci przy wychodzeniu z budynku szkolnego ustawia się w parę uszeregowane jedna za drugą.

Charakterystyczny obrazek reprodukowany u Kunzfelda (Naturgemässer Zeichenunterricht część VI), gdzie do arki Noego przed potopem chronią się zwierzęta w parach, idąc tak samo jak dzieci uszeregowane, nasuwa mi to bliskie kuzynostwo apercepcyjne. Autor spotyka nieraz uszeregowania „w planach” — przednim, dalszym, ostatnim. Częściej spotyka sposób przedstawiania z góry, jakby z aeroplanu. Autor nazywa to geograficznym sposobem rysowania krajobrazu. Przy wysokim horyzoncie może dziecko swobodnie i dużo narysować. Pojęcie przestrzeni w krajobrazie zwolna się udoskonala — od metody prymitywnej do malarskiej. Autor daje tu własny podział, bardzo bogato rozczłonkowany — faz, przez które przechodzi dziecko.

W rozdziale II p. t. „Sztuka dziecka”, Szuman omawia

prawo twórczości dziecka do miana „sztuki“. Przytem przesądnie — mojem zdaniem — potępia naturalizm... jako odtwarzanie „tak jak aparat fotograficzny“. Tymczasem zapomina o osobowości, która tkwi zawsze w dziele naturalizmu, odtwarzającego naturę nawet najwięcej „fotograficznie“, to znaczy wiernie. Doświadczenie nasze malarskie stwierdza, że piętno indywidualne wyciśnięte na pracach naturalistycznych jest jednak tak znaczne, że odrazu pozwala rozróżnić autora jednej pracy od drugiej, chociażby ten sam przedmiot był tematem prac obydwu. Mijająca już epoka, w której przyroda była modelem i natchnieniem sztuki równocześnie dała plony takie, jakich w sztuce ekspresjonistycznej napróżno oczekujemy.

Nie przeszkadza nam to oczywiście, gdy chodzi o sztukę dziecka, całym sercem przyłączyć się do entuzjazmu, z jakim autor uwielbia cudowną twórczość dziecięcą. Rysunek pojmuje dziecko jako umiłowaną zabawę — dopóki jest naiwne. I szkoła chroni tę zabawę twórczą dziecka. Spotykamy nieliczne wyjątki wśród nauczycieli nieprzyjaźnie usposobione do tak pojmowanej twórczości dziecka. Stary zaśniedziały „pedagog“, głupi a zarozumiały, zwalcza ideę samą i tych, którzy ją krzewią. Ale rozumni pedagogowie, postępową szkoła chroni ten cudowny kwiat, jakim jest swobodna, słoneczna radość twórcza. Obawa tedy autora, by szkolna nauka rysunku nie przerwała przedwcześnie tej zabawy twórczej, jest płonną. Nietylko w szkole powszechnej, ale i w średniej programy idą po linii zapatrywań p. Szumana i dzisiejszej pedagogji. Skierowywanie stopniowe do coraz ściślejszej obserwacji idzie w parze z systemem pokazowym i ze schematyzującym upraszczaniem zjawisk. Samorozwój dziecka chcemy przytem zabezpieczyć w jak najszerszym zakresie.

Sztuka dziecka ma cechy ornamentacyjne, jest strojną i barwną mimo swego uproszczenia dekoracyjnego.

W końcu autor poświęca uwagę dzieciom wybitnie uzdolnionym i — szerzej — dzieciom anormalnym i małomkom.

Streszczenie wniosków w języku francuskim i rejestr literatury zawodowej kończy tekst drukowany.

Moc rysunków i reprodukcji barwnych z prac dzieci ilustruje treść dzieła, wymownie popierając zapatrywania autora.

Mojem zdaniem, naszym nauczycielom rysunku potrzeba znajomości psychologii. Dydaktyka nauki rysunku w szkole musi być zbudowana na silnym fundamencie psychologicznych badań i znajomości duszy dziecka, które w swej twórczości wypowiada się swoiście. Tu wyłącznie artystyczne przysposobienie zawodowe nie wystarcza, choćby nawet towarzyszyła mu intuicja pedagoga; tu trzeba studjów nad psychiką dziecięcą, trzeba poznać drogi twórczości dziecięcej. Książka Dra Szumana przekonywa nauczyciela o brakach w jego wykształceniu i wskazuje mu właściwą drogę.

Ludwik Misky.

Fr. Mittek. *Idea spółdziałania w szkole nowoczesnej.* Nakładem „Życia Szkolnego”. Skład główny: Nasza księgarnia, Warszawa.

Jednym z aktualniejszych zagadnień na gruncie nowoczesnej szkoły jest zmaganie się dwóch kierunków wychowawczych: *współzawodnictwa* i *współdziałania*. Teoria współzawodnictwa sięga początków pedagogii. Przetrwiała ona nie tylko aż do naszych czasów, lecz nadto znalazła potężnego rzecznika w osobie Jamesa, twórcy pragmatyzmu i psychologii woluntarystycznej. Myśliciel ten pociągnął za sobą prawie cały świat pedagogów, który przyjął współzawodnictwo, jako jeden z podstawowych czynników wychowawczych. Zrzadka tylko podnosiły się tu i ówdzie głosy przeciwko tej teorii i to przeważnie z obozu zwolenników spółdzielczości, którzy, oczywiście, w hasło współzawodnictwa widzieli swego naturalnego wroga. Sporadyczne te głosy jednak przeniosły się powoli na teren szkoły. Dziś kierunek ten, zataczając coraz szersze kręgi wśród pedagogów-praktyków, wystąpił do zdecydowanej walki z hasłem współzawodnictwa.

Zdaje się, że idea współzawodnictwa, będąca wyrazem brutalnej walki o byt, ulegnie pięknej idei spółdziałania, która ma tę wyższość nad pierwszą, że jest wykwitem najszlachetniejszych porywów i umiłowania ludzkości. Już autor „Nieboskiej Komedji”, zastanawiając się nad zagadnieniami współzawodnictwa i walki klasowej, wypowiada mocne przekonanie, że nadejdzie kiedyś chwila zwycięstwa idei spółdziałania i miłości. Swoją przepowiednię proroczą ujął on w te słowa: „Co złość zniweczy, co występki zburzy — to miłość z gruzów na nowo postawi”.

Tę właśnie myśl rozwija autor „Idei spółdziałania w szkole nowoczesnej”. Książka ta dzieli się na dwie części. W części pierwszej, autor operując argumentami naukowymi i doświadczeniem pedagogicznym, zwalcza ideę współzawodnictwa — jako czynnik szkodliwy w wychowaniu. Część druga wskazuje drogi, po jakich powinna kroczyć nowoczesna szkoła, o ile ma zrealizować ideę miłości i spółdziałania. Poza tem całość zawiera szereg momentów, które świadczą, że autor stoi na gruncie supremacji wychowania nad nauczaniem. Jest to charakterystyczny rys tych pedagogów, którzy nie chcą i nie mogą iść na żadne kompromisy z rozwielnionym intelektualizmem szkoły współczesnej.

Dla tych walorów książka ta powinna znaleźć się w ręku każdego nauczyciela-wychowawcy, który zawód swój traktuje nie jako „rzemiosło”, lecz jako posłannictwo, zmierzające do triumfu idei miłości w sercach ludzkich i w życiu społeczeństw.

Wł. Horach.

Bolesław Kielski: *Leçons de français* część pierwsza i druga (dla chłopców) wyd. K. S. Jakubowskiego. Lwów, część pierwsza 1924, część druga 1926, oraz „Wskazówki metodyczno-dydaktyczne do udzielania nauki metodą bezpośrednią według tych podręczników”.

Autor — zresztą zgodnie z programem ministerjalnym dla naszych szkół średnich — jest zdania, iż przy nauce języków obcych żyjących, należy położyć nacisk na następujące wskazania:

1) należy podawać uczniom materiał tylko w takich dozach, które uczeń może sobie łatwo i trwale przyswoić; 2) nie iść dalej, dopóki to, co dano, nie zostało właściwie i dostatecznie zasymilowane; 3) dbać niezmiernie o wyrazistość pokazu.

Na podstawie tych wskazań buduje podręcznik dla klasy drugiej i trzeciej szkół średnich. Obie części czynią zadość wymaganiom programu, uwzględniają bowiem materiał rzeczowy i gramatyczny przez programy przepisany. Pierwsza część jest może trochę przeładowana, zwłaszcza, jeśli się uwzględni uszczuplenie godzin dla języka obcego do liczby 5 na tydzień. Materiał leksykalny jest trochę za obszerny (około 1200 wyrazów do zasymilowania w ciągu około 180 lekcji). Sądzę, że niepotrzebna jest lekcja 46 i 47, w której autor przeprowadza faktycznie regułę gramatyczną o „accord du particip passé avec avoir“, zwłaszcza, iż w bardzo poważnych kołach pedagogów francuskich zastanawiają się nad zupełnym usunięciem tej przestarzałej i niczem nieuzasadnionej reguły. (Dyskusja w *Revue pédagogique* — kwiecień—wrzesień 1926). Zresztą ministerstwo oświaty dało wyraz, jak pojmuje te reguły, przez ogłoszenie błędów popełnionych na skutek niewzraccania na nią uwagi w spisie „*tolérance des fautes*“ jeszcze przed 20 z górą laty. Zresztą cała reguła uczniom 11-letnim dostępną nie jest. Przyznać atoli trzeba, iż lekcja ta przeprowadzona jest pod względem metodycznym znakomicie i wzorowo i wprost zachwycać się można, jak Kielski tę trudną bądź co bądź partję gramatyki francuskiej ujął w sposób zgrabny i popularny.

Należy żałować, iż nazwy przedmiotów, przedstawionych na obrazkach, są bez rodzajników. Dziecko nauczy się ewentualnie nazwy przedmiotu w języku obcym, nie będzie atoli nigdy pewne rodzaju. Unikać też należy oznaczania przedmiotów w liczbie mnogiej (np. „*gants*“, „*bottines*“, ponieważ przez częste spoglądanie na nazwę, uczeń mylnie zrozumie ortografię wyrazów, a to, jak zresztą autor sam zaznacza, jest częstą wadą naszych uczniów. Do bardzo korzystnych inowacyj należy zaliczyć uwydatnienie nowych słów tłustym drukiem. Coprawda w lekturze mimowolnie podkreśla się takie miejsca niezawsze logicznie słuszne, ale na tym stopniu nauki nie o lekturę przecie głównie chodzi, a o zdobywanie największej możliwie wprawy i biegłości w mowie.

Druga część odznacza się wielką ilością opowiadań i anegdot, ale nie wszystkie malują dostatecznie geniusz rasy francuskiej. Jeżeli już autor pozwolił sobie na tak dalekie odstępstwo od metody bezpośredniej, jak umieszczenie wierszyków i piosenek, czyż nie szkoda, iż nie unieścił „*La cigale et la fourmie*“ bajki Lafontaine'a. Wybór pieśni jest bogaty i różnorodny — przeważają pieśni szkolne. Może należałoby usunąć „*Chanson de chasse*“ ze względu na niehumanitarną radość na widok ginącego, trojonego zwierzęcia. Nie jest to zbytek sentymentalizmu — ale w dzisiejszych, powojennych czasach i taka nawet piosenka podtrzymuje instynkty krwiożercze.

Obrazki ilustrujące materiał są bardzo liczne, wyraziste, duże. Cwiczą znakomicie zmysł obserwacyjny. Technicznie może nienajlepiej wykonane, natomiast dla uczniów bardzo dostosowane, nawet do ich dyspozycji naśladowczych. Niestety, są one tak poprzyklejane, iż uczeń nie ma obrazka pod ręką gdy czyta ustęp lub pytania. Należałoby je umieścić w osobnej torebce.

Naogół biorąc, jest książka Kielskiego znakomitym podręcznikiem, wymagającym od nauczyciela bardzo poważnego traktowania przedmiotu, a od ucznia gruntownej pracy. Wraz z książkami J. Szaroty są to najlepsze nasze podręczniki do nauki języka francuskiego, dostosowane do dzisiejszych wymagań i do psychiki dziecka.

Edmund Semil.

Kronika pedagogiczna.

Z Zarządu Głównego Sekcji Kształcenia Nauczycieli. Dnia 1 lutego b. r. odbyło się posiedzenie Z. Gł. przy udziale delegatów Kół, na którym nakreślono program pracy na przyszłość, postanawiając:

1. Zreorganizować Sekcję na zasadzie decentralizacji, powołać do życia Komisję Wojewódzkie, celem planowego rozłożenia prac Sekcji.
2. Zwrócić się imiennie do nauczycieli Seminarjów warszawskich o wzięcie udziału w pracach Sekcji.
3. Zwrócić się do nauczycielstwa Seminarjów wszystkich z prośbą o organizację Kół na terenie Rzeczypospolitej.
4. Zwrócić się do poszczególnych wybitniejszych i znanych członków Sekcji na terenie województw, aby zajęli się organizacją pracy, nakreśloną przez S. K. N.
5. Połączyć Sekcję S. K. N. z Sekcją Pedagogiczną.
6. Zwołać Zjazd Redaktorów pism pedagogicznych, wydawanych przez Związek P. N. S. P.
7. Organizować Zjazdy nauczycieli poszczególnych przedmiotów, a w szczególności pedagogicznych, polonistycznych i Nauki o Polsce.
8. Dążyć do zniesienia ustawy sanacyjnej krzywdzącej Szkołę i nauczycielstwo.
9. Przedstawić Ministerstwu WR. i OP. potrzebę zwołania Zjazdu naucz. polonistów oraz Nauki o Polsce współczesnej i organizowanie Kursów doszkalających pedagogicznych dla nauczycieli szkół ćwiczeń.
10. Opracować program współpracy nauczycielstwa seminarjów z nauczycielstwem szkół ćwiczeń.
11. Wystąpić do Ministerstwa WR. i OP. o nieudzielanie zezwoleń na otwieranie prywatnych seminarjów, niższych pod względem naukowym od państwowych.
12. Umieścić w „Ruchu pedagogicznym” organie S. K. N. sprawozdania z działalności Sekcji i Kół oraz Zjazdów.

Na zakończenie przewodniczący Dyr. Makuch zaznaczył, że Sekcja na pierwszy plan swej pracy wysunie zagadnienie pracy wychowawczej w Seminarjach a równocześnie pracą organizacyjną. Na zapytanie przedstawicieli Kół Sekcji w sprawie udziału w pracach Sekcji nauczycieli nie-członków Związku, wyjaśniono, że udział ten jest dopuszczalny.

Sprawozdanie z działalności Koła Sekcji Kształcenia Nauczycieli Związku P. N. S. P. we Lwowie za czas od 1 I, 1927 r. do 31 XII, 1927 r.

W okresie tym praca Koła szła w następujących kierunkach: 1) prowadzenie kursów doszkalających dla nauczycielstwa, 2) ocena programów minis-

terjalnych, 3) referaty i dyskusje na tematy pedagogiczne, 4) kontakt z kołami prowincjonalnymi i praca organizacyjna na terenie innych Kół. Kursy prowadziło Kolo następujące: dwuletni matematyczno-fizyczny, humanistyczny i geograficzno-przyrodniczy. W czasie wakacyj w Skolem odbyły się dwa kursy kwalifikacyjne — jeden kurs rysunkowy również w Skolem, oraz kurs oświaty pozaszkolnej dla słuchaczy seminarjum. Po omówieniu programu języka polskiego, odbywały się posiedzenia dla oceny programu przyrody i matematyki. Ukończono omawianie programu przyrody, rachunki są na ukończeniu.

Referaty wygłoszono następujące: 1) „O szkole twórczej we Wiedniu”. (P. Goldfarbowa), 2) „W sprawie nauczania języka polskiego”. (Dyr. Jaworska), 3) „Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa w Polsce” (P. J. Smulikowski). Poza tem poszczególni członkowie Kola podjęli się referowania i sprawozdania z lektury najnowszych dzieł pedagogicznych.

W zakresie prac organizacyjnych usiłowało Kolo nawiązać kontakt z Ogniskami Związku P. N. S. P. na terenie Malopolski Wschodniej celem rzucenia inicjatywy do założenia nowych Kół. Udało się założyć Kolo w Krośnie, oraz Stanisławowie. Nawiązano również kontakt z Sekcjami Pedagogicznymi w miejscowościach: Brzezany, Buczacz, Przemyśl, Lisko, Jarosław.

Sekcjom tym posłano żądane tezy z języka polskiego i przyrody, jako substrat do dyskusji. Na żądanie tych Sekcji wysyłano prelegentów, którzy mówili na tematy pedagogiczne: np. P. Smulikowska referowała w Jarosławiu na temat „Nowoczesne prądy pedagogiczne..

Przewodnicząca: *Jaworska Marja.*

Sekretarka: *Smulikowska Marja.*

Sekcja Polska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, utworzona przez uczestników z Polski na Kongresie w Locarno, urządziła 1 II. 1928 zebranie z udziałem zaproszonych członków i przedstawicieli zrzeszeń pedagogicznych zarówno polskich, jak i mniejszościowych. Zebranie odbyło się w Warszawie, w lokalu Wolnej Wszechnicy Polskiej. P. Zapolski odczytał protokół zebrania organizacyjnego, odbytego w Locarno. Prof. H. Radlińska złożyła sprawozdanie z działalności w Locarno, (Wystawa przedszkoli, referaty polskie, zebranie wszystkich pedagogów słowiańskich, zbliżenie z sekcją francuską). Plan przyszłej działalności przedstawiła na tle całości prac światowych na polu wychowania, podejmowanych przez instytucje międzynarodowe, które dążą do współdziałania i do oparcia się o komitety krajowe, wyrażające opinię szerokich sfer pedagogicznych. Niezmiernie aktualne dziś są sprawy następujące: współpraca z Międzynarodową Komisją Pomocy szkolnych, koordynowanie przygotowań do licznych zjazdów międzynarodowych, (z uzyskaniem wpływów na tematy), wydawnictwa. Pomimo różnic w poglądach, możemy się połączyć dla celów: informowania się o prądach i dorobku światowym i informowania innych o całości dorobku polskiego. Sekcja polska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania powinna się stać federacją zrzeszeń pedagogicznych Rzeczypospolitej.

W długiej ożywionej dyskusji pp. Myślicki i Hellman, dowodzili, że To warzystwo, którego są przedstawicielami, Zwolenników Nowego Wychowania, (dawniej tow. Zwolenników Szkoły Pracy Samorozwojowej), obejmuje swą działalnością wszystkie wymienione sprawy i chętnie przyjmie jako członków osoby interesujące się nimi. Pp. Rowid, Grzegorzewska, Mirski, Sikorowska, Gordon, Michałowska, Skawińska wypowiedzieli się za koniecznością zorganizowania prac Sekcji na podstawie współdziałania istniejących organizacji. P. Zapolski przed-

stawili projekt statutu, który uchwalono rozesłać zainteresowanym i odłożyć przyjęcie do dn. 18 marca, urządzając w dniu tym dalszy ciąg zebrania.

Państwowo Wyższe Kursa Nauczycielskie. W roku szkolnym 1928/29 czynne będą na Państwowych Wyższych Kursach Nauczycielskich następujące grupy: a) humanistyczne w Torunlu, Warszawie, Wilnie, (język polski i historia), oraz w Krakowie (język polski, język niemiecki); b) geograficzno-przyrodnicza we Lwowie, w Warszawie i w Cieszynie; c) fizyko-matematyczna w Lublinie, Poznaniu i Warszawie; d) robót ręcznych i ryśunków w Warszawie i Mysłowicach; e) śpiewu i wychowania fizycznego w Poznaniu. Oprócz urlopów płatnych przewiduje się dla uczestników urlopy bezpłatne i płatne za zwrotem kosztów zastępstwa.

Termin wnoszenia podań upływa z dniem 15 marca b. r.

„Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ Berlin, Potsdamerstr. 120 prosi o przesyłanie polskiego czasopism i wydawnictw pedagogicznych celem wyczerpania ich w swej Czytelni, pod powyższym adresem. Wydawcy, życzący sobie recenzji wydawnictw pedagogicznych w czasopiśmie niemieckich i austriackich, zechcą przysłać egzemplarze recenzyjne pod adresem: Dr M. Friedländer, Gimnazjum. Borysław.

Zapiski bibliograficzne.

Z. Borek - Rytłowa. Działalność Towarzystwa do ksiąg elementarnych za czasów Dyrekcji Edukacji Narodowej 1812—1815. Warszawa 1927 (Praca naukowa seminarjum organizacji wychowania Wolnej Wszechnicy Polskiej pod kierunkiem Prof. Dra Józefa Lewickiego).

Jan Gołąb. Wyształcenie człowieka na podstawie dzieł Hoene-Wrońskiego. Chełm 1926.

Franciszek Mittek. Idea spółdziałania w szkole nowoczesnej. Włocławek 1928. (Biblioteka Życia szkolnego Nr 2).

Stanisław Belzecki. Udział nauczycieli w badaniach ftorystycznych na prowincji. Włocławek 1927 (Biblioteka Życia Szkolnego Nr 2).

Wydawnictwa „Naszej Księgarni“ Związku P. N. S. P.

R. Lubodzińska. Rośliny pnące i ścielące się. Warszawa 1928.

Dr J. Żabiński. Atlas szkicowy pięciu pozaeuropejskich części świata. Warszawa 1927.

B. Pawłowicz. Franek na szerokim świecie. Warszawa 1928.

E. Selous. Przymierze Tomcia ze zwierzętami. Warszawa 1928.

E. Szelburg. Najmilsi. Warszawa 1928.

K. Konarski. Opowieści słoneczne. Wyd. „Płomyka“. Warszawa 1928.

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 Sieńko.**

Drukarnia „Szkolnicy“ w Krakowie, Grzegórzecka 30 — pod zarządkiem W. Jarosza.