

# 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
--	--

## Autorytet a wolność w wychowaniu.

### I.

Uchodzi dziś za pewnik, że stara, dawna szkoła się przeżyła, że miejsce jej zająć musi nowe wychowanie, że nieodwołalnie skończyła się epoka jedna a zaczyna druga. Przeciwstawiany sobie te dwie wartości i najczęściej określamy je symbolami, jako epokę autorytetu i epokę wolności. Autorytet jest narzuceniem swej woli drugiemu, ograniczeniem swobody, jest więc zaprzeczeniem wolności; a zatem, jeżeli etykieta autorytetu słusznie została nadana dawnej szkole, to nowa szkoła musi być przeciwieństwem dawnej. Mimo pozornej słuszności tego twierdzenia budzą się w nas wątpliwości, czy w rzeczach wychowania można tak kategorycznie kwestję stawiać i czy rzeczywiście autorytet wyklucza wolność, czy my mamy tu do wyboru między dwoma wyłączającymi się systemami.

Zastanowienie się nad tem, czem jest autorytet i jaką może być jego woła w wychowaniu, jak również rozważanie istoty wolności może i musi doprowadzić do ujęcia różnicy między dawnym a nowym wychowaniem i przez to do tem pewniejszej realizacji nowych ideałów. Nie będziemy tu abstrakcyjnie ujmować autorytetu, lecz w związku z wychowaniem, aby dojść do wskazań praktycznych. Od istoty wychowania bowiem będzie zależeć, czy wybierzemy tę czy inną normę naszego postępowania.

### ISTOTA WYCHOWANIA.

Gdy analizujemy proces wychowania, t. j. całą sumę działania, wykonywanego przez rodziców, opiekunów, otoczenie żywe a częściowo i martwe na dziecku od pierwszego dnia jego życia, to widzimy, że wszystkie wysiłki skierowane są: a) ku utrzymaniu dziecka przy życiu i b) doprowadzeniu go do samodzielności. Te dwa zasadnicze cele wpływają świadomie lub nieświadomie na wszystkie czynności matki zarówno w pałacach, jak izbach ubogich.

Troska o zdrowie dziecka, o jego rozwój fizyczny dyktuje wszystkie wskazania higieny. Dążenie do wyrobienia samodzielności, niezależności każe znowu dbać zarówno o ciało, jak o rozwój ducha. Nie można twierdzić, aby każda matka miała świadomość tego dążenia, ale nie ulega wątpliwości, że każda matka odczuwa cały ciężar wychowania i jedynym jej pragnieniem jest „odchowac“ dziecko, tj. zmniejszyć ciężar zaletności dziecka od siebie. Chce więc doprowadzić dziecko do tego stopnia rozwoju, aby sobie samo dawało radę, choćby przez czas krótki, aby nie musiało być ciągle nadzorowane. Z chwilą, gdy dziecko swobodnie się porusza, gdy już orientuje się w otoczeniu i nawet samodzielnie załatwia pewne czynności, dumy i szczęście rozpierają serce matki i pozwalają jej spokojniej w przyszłość patrzeć! Wszystkie wysiłki wychowawców idą więc w tym kierunku, aby uczynić się zbędnymi dla dziecka.

Jakimiś środkami dąży wychowanie do osiągnięcia tych celów? W pierwszym okresie życia przeważa przymus bezapelacyjny. Protesty dziecka, jego płacz i krzyki, a nawet wysiłki fizyczne nie są bynajmniej uwzględniane, gdy chodzi o jego zdrowie, o wskazania czystości. Równoległe idą różne pouczenia i przyzwyczajenia, przypominające w zadziwiający wprost sposób tresurę zwierząt. Budzimy w dziecku drzemiące zmysły, zabawką i pieśczołą, uczymy drogą niezliczonych prób używania rąk i nóg, podniecamy ciekawość i zmysł obserwacyjny i każdy sukces cieszy nas niezmiernie, jako objaw zdolności a nawet genialności małego. Gdy dziecko jest rozbudzone, gdy zaczyna używać mowy, jako środka porozumiewania się i zbierania wiadomości, gdy zaczyna zadawać pytania, wtedy następuje druga charakterystyczna cecha wychowywania, a mianowicie okres przelewania doświadczeń naszych na dziecko. Gdy bronimy dziecku zbyt wychylać się z okna, gdy odbieramy nóż z rączki, gdy odsuwamy je od rozpalonego pieca, gdy nie pozwalamy ściągać obrusa z stołu, a rzucać szklanej zabawki czy naczynia na ziemię, to nie robimy nic innego, jak tylko przekazujemy nasze wiadomości, otrzymane podobną drogą od naszych wychowawców, albo też zdobyte własnym doświadczeniem, aby dziecko tem łatwiej się w życiu orientowało, aby stawało się samodzielne.

Naturalnie istnieje ogromna różnorodność używanych środków przy przekazywaniu naszych doświadczeń dziecku. Jest tu także stosowany przymus, jest namowa, jest dopuszczanie eksperymentu w wypadkach, gdy to nie grozi całości dziecka, jest stwarzanie pewnego środowiska, w którym dziecko w pożądanym kierunku iść musi itd. Zdrowy instynkt każe otaczać dziecko atmosferą zadowolenia i radości, gdyż wtedy rozwój dziecka jest szybszy. Uśmiech dziecka jest naszym szczęściem, jest oznaką zadowolenia i zdrowia, smutek dziecka jest naszym smutkiem i niepokojem, gdyż oznacza on, że rozwój dziecka natrafia na jakieś przeszkody. W całym tym procesie dominuje ponad

wszystko wola wychowawcy, narzucana w imię misji wychowania dziecku.

Dalsze wychowanie i nauczanie nie jest także czemś innym, jak tylko przekazywaniem wiadomości, a więc doświadczeń, już nie naszych własnych, ale doświadczeń całych pokoleń i wieków naszym dzieciom. Wola wychowawcy opiera się tu na autorytecie pokoleń. Cel tego wychowywania zaczyna się nieco rozszerzać, gdyż chodzi nam także o wartości idealne, o zachowanie tych skarbów, doświadczeń duchowych, które stanowią sumę kultury narodu, a bezpośrednio nie odgrywają już roli w materialnym bycie człowieka. Obok celu utrzymania wartości nabytych jest jeszcze pragnienie, wrodzone czy pod wpływem kultury wieków nabyte, aby powiększać dorobek wieków. W codziennym języku wyraża się to życzeniem, by dzieciom lepiej było w życiu niż rodzicom, by dzieci czemś więcej były, niż są rodzice.

Reasumujmy więc. W całym procesie wychowania są dwa światy, dwa czynniki, dorośli, doświadczeni, mądrzy i mali, nie-doświadczeni, potrzebujący pouczenia. Treścią tego oddziaływania jest przekazywanie doświadczeń pokolenia starszego młodszemu. Celem, utrzymanie stanu posiadania i wyrobienia zdolności jego rozwoju. Środkiem przymus, w różnych formach i z różnym nasileniem stosowany, najkorzystniej w atmosferze zadowolenia, radości, szczęścia.

Wychowanie polega więc na autorytecie, który przedstawiają starsi indywidualnie i jako spadkobiercy autorytetu przodków, i w który młodzi wierzą. Im ta wiara w autorytet jest głębsza, im autorytet rzeczywistszy, tem wychowanie skuteczniejsze.

Dochodzimy więc do twierdzenia, że autorytet jest istotą wychowania, że bez niego niema wychowania.

Jakżesz więc pogodzić z tą prawdą, hasło nowego wychowania, które domaga się wolności w wychowaniu, usunięcia autorytetu, które w przeciwieństwie autorytetu widzi zbawienie ludzkości? Starajmyż się poznać, na czym ta sprzeczność dążeń polega i dlaczego autorytet w wychowaniu uznają teoretycy, a często i praktycy nietylko za zbędny, lecz nawet za szkodliwy.

### ISTOTA AUTORYTETU.

Dla lepszego oświetlenia tego pojęcia przypatrzmy się, w jakiej postaci występuje autorytet w życiu.

Dla dziecka jest niewątpliwym autorytetem matka; jej słowa, wyjaśnienia są najwyższą mądrością, ale do pewnego czasu. Później wyrasta obok autorytetu matki i domu autorytet szkoły. Niejednokrotnie słowa nauczycielki nie kryją się z słowami matki. Powstaje konflikt dwóch autorytetów i często zwycięża autorytet szkoły z oportunistycznym, lub z przekonania. W miarę rozwoju dziecka następuje wśród danych okoliczności częściowe ograniczenie autorytetu matki do spraw natury moralnej, towarzyskiej.

Autorytet ojca wobec syna ulega także fluktuacjom; niekiedy niknie zupełnie wobec nowo uznanych autorytetów, czyto w dziedzinie polityki, nauki, sztuki itd., czyto i w dziedzinie ekonomji.

Często kolega szkolny staje się autorytetem nieomylnym dla całej klasy lub jej części, dlatego, że jest silniejszy, że jest brutalny, że jest uświadomiony więcej niż inni, że bez skrupułu i obawy popełnia rzeczy niedozwolone, albo też dlatego, że jest bogatszy, mądrzejszy, idealniejszy, czystszy itd.

Policjant, pełniący służbę na placu publicznym jest autorytetem bezwzględny dla przechodniów i pojazdów. Jeden ruch ręki zatrzymuje auta i powozy, jedno słowo wystarcza, by kierować ruchem pieszych.

Często wystarcza napis, wskazówka a wszyscy stosują się do jej treści; posiada więc siłę autorytetu osoby.

Innym autorytetem jest przełożony w pracy zawodowej. Ulegamy mu bez sprzeciwu.

Ukazanie się dygnitarza państwa czy kościoła wywołuje w nas poczucie jego autorytetu, chociaż nas nic z nim nie łączy i staramy się dać temu wyraz przez pełne szacunku zachowanie się.

Jeszcze silniejsze wywołuje w nas wrażenie religja, nawet nam obca, a miejsca kultu religijnego czcimy zawsze odpo-wiednio.

Przykłady możnaby mnożyć w nieskończoność.

Istotą autorytetu we wszystkich wymienionych przypadkach jest pewna władza, siła, która zmusza do uległości, która narzuca swą wolę drugiemu, a zatem posiada egzekutywę. Źródło tej siły jest rozmaite, jak i jej znaczenie. W stosunku dziecka do rodziców działa przyzwyczajenie, automatyczne uleganie ich woli z czasów, kiedy rozum nie był czynnikiem decydującym w życiu. Posłuch woli rodziców był lub mógł być wymuszony, a dziecko było tego na każdym kroku świadome. Autorytet był władzą połączoną z egzekutywą. Z biegiem czasu zacierała się w dziecku świadomość siły i możności egzekutywy u rodziców, a potężniało uczucie miłości i wdzięczności za tyle doświadczonego dobra i przede wszystkim ufności, że każde zarządzenie z ich strony jest dla dobra dziecka. Występuje tu więc dwojakie źródło autorytetu. Raz jest niem świadome lub podświadome poczucie siły fizycznej, której musimy być posłuszni, drugi raz nasze uczucie, jako czynnik moralny. Z czasem zaniknie pierwszy czynnik, a wzrośnie drugi i przetrwa wszelkie ewolucje, które życie wprowadzi w naszym stosunku do rodziców.

Autorytet rodziców do pewnego czasu jedyny, spotyka się dość wcześniej z innymi autorytetami, które obok niego wyrastają a nawet go swoją potęgą przysłonią. Należy do nich w pierwszym rzędzie szkoła, później społeczeństwo i pewne ideały, które przez naukę, nasze myślenie, nasze uczucie, za autorytet uznamy.

W stosunku do szkoły małą, znikomą rolę odgrywa autorytet fizyczny; dominuje natomiast w całej pełni czynnik moralny. Szkoła bowiem uchodzi w oczach ucznia, dzięki sugestji ogólnej,

za instytucję społeczną, za którą stoi autorytet całego społeczeństwa. Nauczyciel, jakkolwiek on się zewnątrznie przedstawia, jest wyobrazicielem tego autorytetu, zastępcą woli społeczeństwa i rodziców, co początkowo więcej przemawia do przekonania dziecka, wykonawcą pewnej misji, której poddają się bez szermowania zarówno rodzice, jak dzieci. Przez szkołę powstaje w dziecku zrozumienie autorytetu moralnego, który teraz w miarę rozwoju duchowego dziecka coraz większej nabiera potęgi, usuwając w cień autorytet fizyczny. Siła fizyczna, poparta nawet bezwzględna egzekutywą, nie zmusi do posłuszeństwa, jeżeli za nią niema siły moralnej. Tem tłumaczyć możemy fakt, że dla ideału ponieść możemy wielkie ofiary a nawet śmierć.

Przy analizie przykładu z życia szkolnego, gdy kolega zły wywiera wpływ na całą klasę, lub pewną grupę kolegów, widzimy mieszaninę dwóch elementów. Jest tu niewątpliwie, czynnik fizyczny, siła brutalna, pięść kolegi, która zmusza do uległości lub przynajmniej dyskrecji wobec przełożonego. Ale obok niego występuje równie silnie, albo i silniej, czynnik drugi, moralny, choćby nawet w ujemnym, tego słowa znaczeniu. Zły kolega posiada bowiem pewne przymioty w wymiarach znacznie wyższych, a zatem wznosi się na poziom, niedosiężny dla zwykłego ucznia. Obojętne tu jest, czy przymiot ten jest cnotą, w właściwym tego słowa znaczeniu, czy też wadą, złem. Siła jego imponuje, a właściciel jego staje się bohaterem. Małe wyrobienie duchowe, jeszcze mniejsze doświadczenie życiowe, ułatwiają wzrost tego autorytetu.

Dla człowieka o niskim poziomie intelektualnym i moralnym policjant jest autorytetem, bo ma władzę karania i wymuszania posłuszeństwa. Dla wyżej stojących policjant jest przedstawicielem i wykonawcą siły moralnej, którą jest prawo. Autorytet dygnitarza państwa albo kościoła wynika nie z ich osoby fizycznej, lecz z siły moralnej, którą przedstawiają. Za nimi bowiem stoi państwo lub kościół, jako wyobrażenie idei moralnej, potężnej przez nasz moralny do niej stosunek.

Stosunek nasz do autorytetu musi jednak opierać się na wierze w jego moc. Gdy przestaniemy wierzyć w jego potęgę, gdy zaczniemy powątpiewać w jego siłę moralną, nie istnieje dla nas więcej. Historia kultury dostarcza nam tysiące przykładów zaniku autorytetu, uznawanego przez pokolenia. Jest to moment pierwszorzędno znaczenia.

Autorytet policjanta płynie przeważnie z wiary w jego siłę fizyczną, w możność natychmiastowej egzekutywy. W uregulowanych stosunkach, gdy autorytet władzy niejako w krew wchodzi całego społeczeństwa, może policjant pełnić służbę nawet bez broni. W czasach rewolucji, więc zachwiania autorytetu władzy, nawet jego broń nie wzbudza tego respektu, który dla utrzymania porządku jest niezbędny.

Autorytet państwa i kościoła płynie z wiary w ich siłę moralną. Gdy jednak w państwie coś psuć się zaczyna, gdy prawo

przestaje być prawem dla wszystkich, niknie szybko autorytet państwa i kościoła, a obok nich powstaje natychmiast inny lub najczęściej inne autorytety, starające się opanować umysły i serca.

W stosunku do rodziców występuje obok wiary w ich moc jeszcze czynnik uczucia. Dziecko wierzy w mądrość i wszechwiedzę ojca i matki, rodzice są dla niego źródłem wszystkich pouczeń. Później jednak niejednokrotnie uświadamia sobie dziecko, że wiadomości i władza rodziców są ograniczone, że często wiadomości dziecka, nabyte przez szkołę, kształcenie się lub życie, są większe i pewniejsze niż wiadomości rodziców, a jednak autorytet ich nie zachwieje się. Są oni nadal czemś prawie świętem, poszanowania godnym dla dziecka. Pochodzi to stąd, że tu czynnik uczucia łagodzi pewne niedomagania i przechodzi nad nimi do porządku.

Jakkolwiek najmniej cenimy autorytet fizyczny a najwyżej autorytet moralny, to jednak najsilniejszą spójnią pozostanie uczucie; autorytet, który obok czynnika siły, czy wartości moralnej, opiera się na czynniku uczucia, wykaze największą trwałość, a zatem największą wartość. I to musimy zapamiętać w odniesieniu do pracy wychowawczej.

W pojęciu autorytetu tkwi uznanie jego siły, wyższości, a przez to równocześnie naszej słabości, niższości. Ulegamy silniejszemu koledze, bo fizycznie lub moralnie czujemy się słabsi i mamy świadomość bezcelowości oporu. Wobec przełożonego odczuwamy również naszą słabość, niższość, płynącą z braku doświadczenia, wiedzy, władzy wreszcie. Wobec państwa odczuwamy naszą małość, bezsilność jednostki wobec społeczeństwa. Wobec Boga odczuwamy naszą nicość zupełną, zależność od jego łaski. Ale i w odczuwaniu naszej małości w porównaniu z potęgą autorytetu odróżniamy różne stopnie i różne zabarwienia uczuciowe. O ile uczucie naszej nicości wobec Boga nie sprawia nam przykrości żadnej, owszem napęła pewną ufnością, dającą nawet zadowolenie, to już uczucie naszej słabości wobec przemocy, budzi w nas odruch buntu, niezadowolenie, przykrość. Wobec przełożonego możemy raz odczuwać naszą zależność jako przykrość, jako jarzmo, które tylko z trudem znosimy, innym razem dominuje uczucie radości, płynące z współpracy. Wobec rodziców nigdy nie odczuwamy przykrości, gdy uznajemy ich autorytet a przez to naszą niższość.

Gdy łączy nas z autorytetem uczucie miłości, wdzięczności (wobec rodziców), szacunku (wobec przełożonego), koniecznej a dla nas pożytecznej zależności (jednostka wobec społeczeństwa), świadomość niezmiernej wartości moralnej autorytetu (uczucie religijne), wtedy stosunek nasz do autorytetu nie jest przykrym ciężarem.

Poczucie własnej niższości, malej wartości czy nicości może więc dwojaki wpływ wywierać. Jeżeli autorytet, wobec którego mamy to uczucie, wyposażony jest rzeczywiście w wielką siłę i wartość moralną, to uczucie naszej niższości nie niszczy w nas.

poczucia godności ludzkiej, ono nas nawet podnosi i uszlachetnia, wzbudzając chęć podnoszenia się na wyższy stopień doskonałości, aby stać się godnym naszego ideału. Jeżeli zaś autorytet, przed którym się korzemy, nie ma tej wartości moralnej, wtedy uniżanie się nasze odbywa się kosztem naszej wartości i zamiast podnosić i uszlachetniać, wtrąca nas na coraz niższe szczeble, aż do zatracenia poczucia własnej godności. Płaszczenie się przed kimś równym lub nisko stojącym, a tem bardziej przed kimś bezwartościowym jest stanem niebezpiecznym, moralnie złym.

Powtórzmy więc. Autorytet moralny ma większe znaczenie niż fizyczny. Autorytet musi posiadać rzeczywistą wartość moralną. Stosunek nasz do niego opierać się musi raczej na wierze w jego wartość niż na poczuciu naszej niższości. Zabarwienie uczuciowe dodatnie, przyczynia się do zwiększenia autorytetu.

Któryż rodzaj autorytetu winniśmy uznać jako najpożądany dla celów wychowawczych? Naturalnie ten, który nie zabija godności własnej, który wypływa z uznania wyższości moralnej. Autorytet, narzucony nam przez siłę brutalną, jest autorytetem niemoralnym, znaczenie jego upadnie, gdy zniknie siła zewnętrzna. Prawdziwy autorytet powstaje dopiero przez dobrowolne uznanie go i to wskutek jego wartości wewnętrznej. Autorytet moralny może uznać i zrozumieć jedynie istota moralna, więc mająca poczucie prawdziwe swej moralnej wartości. Budzenie świadomości moralnej, szacunku przed sobą samym jest więc warunkiem uznania autorytetu poza i nad nami.

Z natury jesteśmy nastawieni egocentrycznie; aby więc uznać autorytet poza nami, musimy nastawiać się heterocentrycznie, musimy uznawać wartości wyższe nad jednostkę, więc społeczeństwo i dążyć do uduchowienia całego naszego stosunku do autorytetu.

Autorytet jest w wychowaniu konieczny, może być narzucony lub uznany; pierwszy jest przemijający i bez głębszej wartości a nawet niebezpieczny, o ile zabija poczucie ludzkiej godności; drugi uznany dobrowolnie, z poczucia jego wielkiej wartości lub uczucia miłości i wdzięczności jest trwały i moralnie wartościowy, gdyż od własnego „ja“ prowadzi do drugich, do społeczeństwa.

To jest rezultat naszych rozważań. Zestawmy z tym wynikiem zasady „starego“, tj. dotychczasowego wychowania.

Opierając się na psychologii, wynikającej z introspekcji dorosłych i spekulacji filozoficznej, pedagogika przyjmowała za pewnik, że dziecko jest dorosłym człowiekiem w miniaturze. Nie znała dziecka i wcale go znać nie chciała. Autorytet, wydedukowany z światopoglądu ludzi dorosłych, uznany za jedynie wartościowy, narzuciła dzieciom, sądząc, że one również go przyjmą. Nie uznając indywidualności i swobodnego rozwoju dziecka, nie chciała i nie mogła pedagogika uznawać prawa dziecka i do niego się stosować. Młody ma słuchać tak długo, póki go starsi nie uznają za dojrzałego, za dorosłego. Stąd jednolitość postępowania wobec wszystkich i większy lub mniejszy nacisk, by

zmusić do posłuszeństwa. Opornych należało łamać, aby autorytet nie ucierpiał.

Tesame programy szkolne, tesame metody nauczania, udoskonalane nie przez doświadczenie lecz logiczne abstrakcyjne rozumowanie. Rozwój życia politycznego i społecznego a w niemałym stopniu i militarizm ułatwiał i usprawiedliwiał to równanie wszystkich.

System ten musiał w konsekwencji prowadzić do niwelacji indywidualności, do ich ubożenia. Szablonowe uczenie i stałe narzucanie autorytetu musiało prowadzić do niesamodzielności myślenia i, co jest tego następstwem, do niesamodzielności działania. Narzucanie autorytetu i groźba kary za wyłamywanie się z pod niego zabijały inicjatywę i poczucie odpowiedzialności moralnej i pozwalały zasłaniać się narzuconym szablonem. Gdyby ten stan trwał długo i bezwzględnie, musiałyby zabić wszelką inicjatywę i uniemożliwić przez to jakikolwiek postęp.

To były niebezpieczeństwa, które groziły drugiej funkcji wychowania a mianowicie wyrobienia zdolności rozwijania, powiększania dorobku kulturalnego. Natura sama musiała więc przeciw temu niebezpieczeństwu się bronić.

A jeżeli zestawimy ponadto normy tego wychowania z tem, cośmy wyżej o autorytecie i warunkach jego wpływu mówili, to znajdziemy jeszcze inne powody, dla których skuteczność wychowania musiała stawać się coraz mniejsza.

Wychowanie szkolne pierwszej połowy XIX wieku miało swe źródło w neohumanizmie, w dążeniu do stworzenia doskonalszego, idealniejszego człowieka. Ideał ten był wyrozumowany i był realizowany z pomocą nauki języków klasycznych. Idealizm, panujący wszechwładnie w pierwszych dziesiątkach tego wieku, był naturalnem podłożem systemu wychowania szkolnego i dostarczał potrzebnego autorytetu szkole. Było to tem łatwiejsze, że szkoła była tylko dla wybranych, przeznaczonych niejako przez samo urodzenie do kroczenia drogą, wytkniętą przez szkołę. Autorytet panującego prądu w życiu duchowem Europy, autorytet warstwy społecznej, dla której szkoły te istniały, był wystarczający, aby sugestywnie oddziaływać na młodzież.

Koło połowy XIX wieku następuje zmiana. Pozytywizm i materializm wypierają dawny ideałizm i romantyzm. Rozwój nauk przyrodniczych i technicznych dopominają się o swe prawa i chcą znaleźć odpowiedni wyraz w wychowaniu. Walka trwa kilka dziesiątków lat i prowadzi pod koniec wieku XIX do równouprawnienia formalnego kierunku idealistycznego, klasycznego i realnego, przyrodniczego. Uprawnienia były tylko formalne, bo jednak istniała nadal przepaść niezgłębiona między obu kierunkami. Rezultatem tego dwoistość ideału wychowawczego a raczej zachwianie autorytetu dawnego.

Ponadto zmieniła się rola szkoły w życiu społecznem. Dawniejsza szkoła stała poza życiem codziennem, ale znajdowała swój odpowiednik w ideałizmie kulturalnym. Nowsza, realna, wy-



rosłała z potrzeb życia i do niego prowadziła.<sup>3</sup> Dawniejsza była dla jednej warstwy społecznej, nowsza stała się powszechną. Co było ideałem jednej warstwy, nie mogło pozostać ideałem ogółu, szukającego w szkole przygotowania dla życia. Ścieranie się tych prądów wprowadza pewien zamęt w życie szkolne i podkopuje autorytet dawnych ideałów. Brakło mu siły przekonywującej wobec potrzeb rzeczywistości.

Brak wiary w twórczą moc ideału wychowawczego jest najistotniejszym powodem zmniejszenia się autorytetu.

W życiu wewnętrznym szkoły zaważyły ponadto zmiany, które powstały pod wpływem nauk biologicznych. Wychowanie fizyczne, sporty, wprowadzane jako przeciwwaga pracy umysłowej, uczy młodzież cenić ruch, swobodę, odwagę, samodzielność, wszystko przymioty przeciwne narzucanemu systemowi wychowawczemu. Życie wymagało samodzielności, szkoła uległości. Programy szkolne, tkwiące jeszcze w dawnych założeniach, mało liczyły się z rosnącymi potrzebami życia; musiały więc stać się coraz więcej obcymi młodzieży, która często w podawanej wiedzy nie widziała żadnego związku z życiem. Nie rozumiejąc istotnej wartości uczonych wiadomości, nie mogła ich cenić; nie mogła też zdobyć się na miłość i przywiązanie do szkoły, która tak różną była od otaczającego życia i jego dążeń.

Gdy brakło wiary w moralną moc autorytetu, gdy wygasło uczucie, które go jeszcze mogło ratować, pozostał jedynie przymus, siła, która mogła utrzymać autorytet systemu. Ale i tu nastąpiła zmiana w życiu społecznym. W rodzinie zmienił się stosunek dziecka do rodziców i z czysto autorytatywnego przeszedł na swobodny, oparty nawet na uznaniu osobowości. Wyrazem zewnętrznym tego, przejście od „panie ojcze“, „pani matko“ poprzez formę nieosobową do serdecznego choć poufalego „ty“. Ta ewolucja jest wynikiem zmian, które zaznaczyły się w szerokim życiu społecznym. Znikło poddaństwo, znikły przywileje stanowe, a równouprawnienie wszystkich warstw znalazło silną ochronę w ustawodawstwie. Wzmoczone poczucie własnej godności i wartości objawia się nie tylko w cenieniu samego siebie, lecz nawet wyradza się w lekceważenie drugiego. Utrzymanie autorytetu dawnego staje się coraz trudniejsze, a nawet niemożliwe; autorytet musi opierać się na silnym podłożu prawa albo życia społecznego. Odbiciem tego w życiu szkolnym zanik karności bezwzględnej, nie rozumującej.

Także metody nauczania, dawniej stosowane, nie mogły zadowolić młodzieży. Narzucanie wiedzy i sposobu uczenia się nie odpowiadały więcej rozbudzonej potrzebie samodzielności pracy i respektowania zainteresowania. Młodzież wprawdzie uczyła się, ale rezultaty nauki nie były współmierne z wysiłkami nauczyciela. Gdzie stosunek osobisty wychowawcy do młodzieży był dobry, tam uczucie przywiązania ułatwiała pokonywać trudności. Gdzie stosunek ten pozostawiał wiele do życzenia, tam skargi na nieuznawanie autorytetu wychowawców były coraz częstsze.

Młodzież szukała nowych autorytetów poza szkołą, w organizacjach i związkach, starając się tam znaleźć pełnię życia i odpowiednik zmienionych warunków.

Zanik wiary w moc autorytetu dawnego z jednej strony, potrzeba stworzenia nowego autorytetu, odpowiadającego więcej zmienionym warunkom życia i nowo odkrytej osobowości człowieka z drugiej strony, wywołują uczucie niezadowolenia z istniejącego stanu rzeczy i pragnienie radykalnej zmiany. Stąd hasło odrzucenia autorytetu w wychowaniu wogóle a wprowadzenia zasady wolności. Narzucony autorytet nie ma siły wychowawczej, twórczej, zastąpić go trzeba wolnością dobierania i tworzenia autorytetu, gdyż tylko autorytet oparty na wewnętrznym uznaniu ma siłę. Jednak wspomnienie ucisku ze strony nieuzasadnionego autorytetu było tak silne, że hasło wolności, wzywające do odrzucenia wszelkiego autorytetu nabrało rozpędu i stało się podstawą wysiłków reformatorskich w wychowaniu. (Dok. nast.).

*Dr Mieczysław Ziemnowicz.*

## Kształcenie nauczycieli szkół początkowych we Włoszech<sup>1)</sup>.

Reformę faszystowską szkolnictwa włoskiego przeprowadził w bardzo krótkim przeciągu czasu — od 31. X. 1922 do 1. VI. 1924 r. — minister Giovanni Gentile, dzięki szerokim pełnomocnictwom, jakie król i rząd Benita Mussoliniego otrzymali w r. 1923 od parlamentu w celu „zmniejszenia funkcji rządu, zorganizowania administracji i instytucyj publicznych, aby uczynić ich działalność szybszą, zmniejszyć wydatki“ i t. d.<sup>2)</sup>

Stan szkolnictwa włoskiego był według wyników ankiety statystycznej, zebranej przez ministerstwo na początku działalności Gentilego, istotnie zatrważający i wymagał zarządzeń rychłych i planowych dla usunięcia panującego chaosu i rozprzężenia. Tak np. w szkolnictwie średnim na porządku dziennym były strajki uczniów. W Pawji w jednym półroczu 1921 r. było 6 strajków uczniów szkół średnich, np. przeciw pewnemu nauczycielowi, przeciw projektom reformatorskim ministra Croce i t. d. W szkolnictwie powszechnem obowiązek szkolny nie był wykonywany

<sup>1)</sup> Część odczytu wygłoszonego na Zjeździe członków Sekcji kształcenia nauczycieli Związku P. N. S. P. w Warszawie 31 I. 1928.

Materiały Ministerstwa WR. i OP., opracowane przez p. Marię Górską i p. Helenę Niemyską, nadto:

Henri Goy: *La politique scolaire de la nouvelle Italie*, Paris, 1926.

Najnowsze prądy myślowe zachodniej Europy. II Maurycy Mann. Włochy. Wyd. Koła Historyków U. Ź. W. Warszawa, 1928.

R. Szkolnictwo powszechne w dzisiejszych Włoszech. Szkoła Powszechna, r. 1927, zes. III—IV.

<sup>2)</sup> Goy, str. 24.

należycie, zwłaszcza na południu kraju, gdzie np. w Kalabrii zaledwie 41% dzieci w wieku szkolnym uczęszczało do szkół i to tylko przez 3 lata zamiast przez 6 lat. Analfabetyzm był zastraszający, procent analfabetów dochodził na południu do 70<sup>1)</sup>. Nauczycielstwo szkół początkowych zaniedbywało swe obowiązki do tego stopnia, że w roku 1921/22 z jednej prowincji 93% urlopowano się ciągle. Liczba dni nauki — teoretycznie 200 w roku — spadała dla dość poważnej liczby nauczycieli do niewielu dziesiątków! Ze wszystkich stron wołano o reformę szkolną, wydawano silnego człowieka, któryby ją przeprowadził.

Człowiekiem tym stał się minister *Giovanni Gentile*, profesor filozofii i pedagogiki w uniwersytecie w Rzymie. Przeprowadził on swą reformę przy pomocy głównie 2 ludzi: Giuseppe Lombardo Radice i Ernesta Codignoli. Oparł zaś swą reformę na doktrynie idealizmu, „absolutnego“ i „czynnego“ (*attuale*), w której bardzo silny jest wpływ Benedetto Crocego, a przezeń Hegla.

„Myśl tworzy rzeczy i idee, systemy i teorie“<sup>2)</sup> — oto motto Gentilego. Myśleć — to działać, tworzyć samego siebie, walczyć ze światem zewnętrznym, brać go w posiadanie z jego teraźniejszością, przeszłością i przyszłością. Teoria Gentilego to zgodna z tendencjami współczesnego życia włoskiego, *doktryna działania*, czynu, entuzjazmu, wymaga intensywne życie wewnętrzne, ale zarazem to doktryna autorytetu, arystokratyzmu, *przeciwna w polityce idei demokratycznej*, którą uważa za szkodliwą.

W pedagogice doktryna ta jest przeciwniczką pedagogiki jako samodzielnej nauki lub sztuki. *Filozofja nie różni się od pedagogiki*, obie mają za przedmiot kształtowanie człowieka, jego rozwój przez jego własne ciągle, różnorodne czynności psychiczne. Nic może być mowy tylko o nauczaniu, ale jedynie o *wychowaniu* człowieka. Odbiega to od dotychczasowych pojęć o pedagogice. To też Gentile mówi wyraźnie: „jestem wrogiem pedagogiki, która była udęką naszych szkół normalnych, która chce być udęką uniwersytetów i wszystkich przyszłych nauczycieli, uczyć ich pedagogicznie tego, czego nie można nauczyć, co jest sztuką spontaniczną w naszym sercu wychowawczem, co jest genialnością w człowieku, który wchodzi w kontakt z młodszymi od siebie, i który z nimi posuwa się naprzód po idącej wzwyż drodze życia i ducha“<sup>3)</sup>. Problem wychowania jest problemem filozoficznym, a pedagogika i religja podwładnymi filozofji. *Wychowanie — to swobodny rozwój indywidualności ucznia według praw ducha, to nieustanne samowychowanie wzajemne ucznia i wychowawcy, a nie czynność zewnętrzna w stosunku do ucznia*. Kształtowanie i rozwój ducha, to cel filozofji i pedagogiki, to cel wychowania. Pe-

<sup>1)</sup> Goy, str. 109—110.

<sup>2)</sup> Goy, str. 35.

<sup>3)</sup> Discours au Sénat le 5 février 1925 — Goy: str. 238.

dagogika taka wysuwa osobę wychowawcy na plan pierwszy, stawia mu jednak ogromne wymagania, aby ciągle pracował nad sobą i szedł naprzód, niema bowiem i nie może być stałych formułek i gotowych recept wychowawczych.

Najwyższym wyrazem woli zbiorowej i aspiracji ducha jednostek jest silne państwo, w którym zawierają się inne idee „drugorzędne”. kierujące narodem: religja, moralność, ojczyzna, przed którym korzy się wola jednostki. To też Gentile stawia za cel swej reformy utrwalenie i jak najdalsze rozszerzenie autorytetu państwa, przystosowanie szkolnictwa do potrzeb życia dla państwa, wyrobienie ścisłej dyscypliny wewnętrznej, rozwój zbiorowej woli narodowej, podniecaniej przez wiarę w przeznaczenie państwa-ojczyzny.

Program faszystowski w zakresie wychowania najlepiej odzwierciedlają tezy ogólne, ułożone przez wybitnego współpracownika Gentilego — Ernesta Codignolę: „Szkoła ma mieć za najwyższy cel tworzenie i wzmacnianie świadomości narodowej i ludzkiej we wszystkich klasach nowych pokoleń; wolność nauczania średniego i wyższego w granicach powyższego programu; rozwój charakteru wszystkich sił fizycznych i umysłowych młodzieży szkolnej, aby wzmocnić w niej poczucie odpowiedzialności; dobór do wyższych przeznaczeń tylko jednostek najbardziej na to zasługujących przy pomocy surowych środków kontroli, stosowanych do uczniów i nauczycieli; reakcję przeciw obecnemu demagogicznemu systemowi doboru, który często całkowicie odjął szkole jej charakter narodowy.

Przyjrzyjmy się teraz, jak te poglądy odbijają się w reformie kształcenia nauczycieli szkoły powszechnej. Nie wdając się w szczegóły, zaznaczę jeszcze dla jasności obrazu, że obowiązek szkolny ma trwać od 6 do 14 roku życia, a szkoła elementarna we Włoszech po reformie dzieli się na stopień niższy trzyletni, wyższy 2-letni, a nadto 3 klasy dopełniające, które mają orientację zawodową, dostosowaną do potrzeb lokalnych.

Reforma szkolnictwa średniego dla młodzieży od 10 do 18 lat, do którego we Włoszech należy kształcenie nauczycieli szkół elementarnych, miała na celu zerwanie z tradycją dopuszczania do szkół średnich mas uczniów i stwarzania dla nich coraz nowych szkół lub klas dodatkowych przepelnionych, a mających bardzo mierne siły nauczycielskie. Szkoły średnie zwłaszcza pewnego typu mają być teraz przeznaczone dla kształcenia tylko przyszłej elity społecznej, która nie może być nigdy liczna, wystarczy więc rekrutacja z ograniczonego terenu społecznego. Zatem idzie oczywiście dążenie do utrzymania obecnych klas społecznych i rozdział wczesny — zaraz po 10 r. życia — uczniów na klasę przyszłych kierowników i klasę pracowników podwładnych. Stąd wyniknie ograniczenie liczby szkół średnich państwowych, które mają być tylko wzorowemi i przeznaczonemi dla wybranych. Szkoły prywatne mają naśladować szkoły państwowe i rywalizować z nimi w myśl zasady wolności nauczania.

Szkolnictwo średnie państwowe dzieli się teraz na 3 sekcje: 1) klasyczną, obejmującą na stopniu pierwszym pięcioletnie gimnazjum i na stopniu drugim trzyletnie liceum lub czteroletnie liceum matematyczno-przyrodnicze lub trzyletnie liceum żeńskie; 2) techniczną, obejmującą czteroletni stopień niższy i czteroletni wyższy i 3) siedmioletnią sekcję „normalną“ odpowiadającą u nas seminarjum. Nadto istnieje jeszcze jakgdyby czwarta sekcja — 3-letnia szkoła dopełniająca, odpowiadająca stopniowi niższemu szkół poprzednio wymienionych.

Ze wszystkich tych szkół *jedynie pięcioletnie gimnazjum łącznie z trzyletnim liceum prowadzi do matury*, otwierającej drogę do *wszystkich* wyższych zakładów naukowych. Wszystkie inne szkoły średnie tego prawa nie dają, bo nawet skończenie czteroletniego liceum matematyczno-przyrodniczego daje prawo wstępu tylko na wydziały matematyczne, przyrodnicze i medyczne.

Nie wdając się dalej w ogólną reformę szkolnictwa średniego, zaznaczę tylko jeszcze, że reforma nie zdołała — mimo usilnych dążeń w tym kierunku — zgromadzić całokształtu szkolnictwa średniego pod zarządem Ministerstwa Oświaty, któremu nie podlegają np. szkoły handlowe, przemysłowe i t. d.

Przyjrzyjmy się obecnie bliżej owej *sekcji normalnej*.

Sekcja ta do czasu reformy składała się z istniejących zwykle oddzielnie trzyletniego kursu dopełniającego i trzyletniej szkoły normalnej. Kurs dopełniający przeznaczony był wyłącznie dla dziewcząt, chłopcy uczęszczali zwykle do gimnazjum lub sekcji technicznej, szkoła normalna zaś była już dla chłopców i dziewcząt. Przygotowanie nauczyciela trwało przeciętnie lat: 4+3+3 t. j. lat 10 Zakłady te gromadziły jednak nie tylko przyszłych nauczycieli, a zwłaszcza nauczycielki, ale także przyszłe kandydatki na urzędniczki i t. p., co odbierało tym zakładom charakter uczelni zawodowych.

Gentile przedłużył okres przygotowania nauczycieli do 11 lat, zaprowadzając zamiast kursu dopełniającego i szkoły normalnej siedmioletni *instytut nauczycielski „instituto magistrale“*. Zgodnie z wspomnianymi uprzednio założeniami zamknięto niemal połowę dawnych szkół normalnych, zamiast 153 tych szkół stworzono 87 instytutów nauczycielskich ze ściśle ograniczoną liczbą uczniów, jednakową dla wszystkich klas, przeznaczając te zakłady tylko dla przyszłych nauczycieli i nauczycielek. Powiększenie liczby instytutów rozmyślnie utrudniono, bo nowy instytut może powstać tylko w drodze ustawodawczej.

Instytuty nauczycielskie są przeznaczone dla obu płci, składają się z kursu niższego czteroletniego i wyższego trzyletniego, które mają stanowić jedną całość. Instytut jest szkołą zawodową ma na celu przygotowanie nauczycieli dla szkół elementarnych.

Na kurs niższy przyjmuje się uczniów na mocy egzaminu wstępnego jednakowego dla wszystkich, przy którym dokonywa się doboru uczniów zdolnych do dalszej nauki. Egzamin ten ma być badaniem nie zasobu wiedzy, ale uzdolnienia ucznia. Na

kursie niższym uczy się: włoskiego, historii, geografii, matematyki, jednego języka obcego, rysunku, elementów muzyki i śpiewu chóralnego, gry na instrumencie i, począwszy od drugiego roku, łaciny.

Na kurs wyższy uczniowie przechodzą znów na mocy *egzaminu*. Uczy się tu: tych samych przedmiotów, co na kursie niższym, prócz języka obcego, a nadto jeszcze literatury włoskiej i łacińskiej, filozofji i pedagogiki, fizyki, nauk przyrodniczych i higieny. Liczba przedmiotów jest ograniczona, chciano bowiem uniknąć encyklopedyczności. Przewaga dana jest studjom o charakterze ogólnym, przytłacza wszystko filozofja i literatura. Pedagogiki właściwie prawie wcale nie ma, zamiast niej jest filozofja wychowania bowiem, jak wspomniałam poprzednio, uważa się za problem filozoficzny. Ćwiczenia pedagogiczne, to co my nazywamy praktyką pedagogiczną, nie istnieją, niema wcale szkół ćwiczeń, które Gentile zniósł. Jest tylko przy instytucie dom dziecięcy „*casa dei bambini*” czyli ogródek dziecięcy.

Program instytutu nauczycielskiego podobnie jak i innych szkół średnich dąży do rozwinięcia samodzielności umysłu, wyrobienie własnego sądu ucznia, przy pomocy czynnej metody nauczania i studjowania rzeczywistości. Przygotowanie człowieka nowoczesnego, człowieka czynu — oto wspólny cel główny wychowania na poziomie średnim. Dla charakterystyki przytoczę urywek z tego, co mówi program o nauczaniu filozofji: „Uczyć się filozofji to nie znaczy uczyć się określonego materiału, ale wznieść się do filozoficznego rozważania pewnych zagadnień, to przede wszystkim ćwiczyć swobodę myślenia, tworzyć ją, poznając i ustalając wewnętrzne prawo umysłu<sup>1)</sup>”.

Dyscyplina w zakładach średnich ma być surowa, aby uczniowie przyzwyczajali się do ciągłego wysiłku, do pracy intensywnej.

Wyniki pracy w instytutach państwowych i prywatnych będą dawane *na egzaminie końcowym* „*abilitazione*”, który jest egzaminem państwowym i odbywa się od czasu reformy Gentilego zawsze w siedzibie regionalnych władz szkolnych przed specjalnymi komisjami, złożonymi w trzeciej części z przedstawicieli szkolnictwa wyższego, w dwóch trzecich z nauczycieli szkół średnich, z reguły jednak z nauczycieli ze szkół innych miast niż kandydaci zdający.

„*Abilitazione*” daje prawo nauczania w szkołach elementarnych, nie zapewnia natomiast dostępu na uniwersytet, instytut jest więc „ślepa ulicą”.

Reforma Gentilego zniósła doksztalcające kursy dla nauczycieli, które istniały przy niektórych uniwersytetach, pozostawiając jedynie zreformowane 3 państwowe i 2 prywatne wyższe instytuty nauczycielskie, które są przeznaczone dla nauczycieli i nauczycielek, posiadających „*abilitazione*” i przygotowują ich na

<sup>1)</sup> Goy str. 246—247.

nauczycieli łaciny, włoskiego, historii i geografii na niższym stopniu szkół średnich wogóle, a nadto filozofji, pedagogiki, historii i geografii na wyższym stopniu instytutu nauczycielskiego. Instytuty te przygotowują również inspektorów elementarnych i dyrektorów dydaktycznych. Dostęp do uniwersytetów dla nauczycielstwa szkół powszechnych został więc ostatecznie zamknięty. Zgadza się to zresztą całkowicie z ogólnymi tendencjami reformy faszystowskiej.

Z tego krótkiego obrazu kształcenia nauczycieli szkół początkowych we Włoszech jasno wynika, że reforma włoska poszła po linii wręcz odmiennej od tej, jaka zaznaczyła się w całym szeregu krajów Europy<sup>1)</sup>. Niema tu mowy o oddzieleniu kształcenia ogólnego nauczycieli od zawodowego, bo i to ostatnie jest zupełnie inaczej ujęte we Włoszech, niż wszędzie indziej. O kształceniu nauczycieli szkół początkowych w szkołach wyższych nie mówi się nawet, pozostawia się nadal kształcenie to szkole, będącej oddziałem szkoły średniej. Nadto podobnie jak we wszystkich innych działach szkolnictwa opiera się kształcenie nauczycieli na systemie egzaminów: na kurs niższy instytutu, na kurs wyższy, na zakończenie studjów, przytem te egzaminy odbywają się zawsze przed innymi nauczycielami niż ci, którzy przygotowywali ucznia do egzaminu. Ma to podobno zapewnić utrzymanie odpowiedniego poziomu wymagań, który spadł bardzo nisko w okresie przed reformą.

Trudno też nam, stojącym zupełnie zdala od współczesnego życia Italji, o sprawiedliwą ocenę włoskiej reformy szkolnej, bo musielibyśmy przedewszystkiem wyjaśnić sobie, czy odpowiada ona istotnie włoskim potrzebom i warunkom.

W zestawieniu z naszymi dążeniami jest ta reforma w wielu punktach czemś wręcz przeciwnem do tego, co pragnęlibyśmy widzieć u siebie.

*Marja Dzierzbicka.*

## Reforma studjów nauczycielskich.

(Zjazd członków Sekcji kształcenia nauczycieli).

(Dokończenie).

Trzeci referat na temat: „Organizacja pracy wychowawczej w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych” wygłosiła Dyr. Marja Jaworska ze Lwowa.

Europa jest obecnie — mówi referentka — w poszukiwaniu ideału wychowawczego. Wśród wielu też w tym względzie można zauważyć dwa wybitne prądy. Jeden zdąża do wychowania doskonałego człowieka, drugi doskonałego oby-

<sup>1)</sup> Por. art. mój w Głosie Nauczycielskim z roku b. Nr. 8 i 9 pt. Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych zagranicą.

wateł a. Któremu z nich ma społeczeństwo polskie oddać pierwszeństwo? Jakiego ideału wychowawczego domaga się rzeczywistość polska?

Prelegentka omawia pierwszy typ. Zdaniem jej zbyt wysoko wydoskonalony człowiek — zbyt odcina się od gromady. Wysooko postawione narody intelektualnie i moralnie mogą sobie pozwolić na zbytek taki — Polska należy do tych drugich. Przez długi okres niewoli — wśród bohaterskich walk o wolność — wytworzył się typ bohatera, męczennika, ofiarnika, żołnierza. Z chwilą gdy Polska odzyskała niepodległość, zabrakło jej szarego cichego pracownika, któryby umiał i chciał dobrze przeżyć szary dzień.

Bohater-ofiarnik, nie potrafi żyć w obecnej chwili, czuje się źle. Zbyt wielką jest przepaść między jego ideałem a rzeczywistością. Polsce trzeba przedewszystkiem obywatela. Na bohatera i żołnierza zawsze się zdobędziemy, na obywatela trudniej. Prelegentka rozróżnia dwa typy obywatela: rządzącego i rządzonego — którego z nich mamy wychować, czy też ich obu razem. W Prusiech wychowano tylko typ obywatela rządzonego. Doprowadziło o państwo pruskie do dyscypliny i zwartości — do drillu.

W historii polskiej mieliśmy wiele do czynienia z obywatelem drugiego typu, któremu słuchać było trudno. Stąd tyle w historii naszej warcholstwa.

Ideałem prelegentki jest wychować takiego obywatela, który ma być rządzony, lecz który sam miałby zdolności rządzenia, nie zabić w nim pierwiastka indywidualnego, lecz nauczyć go słuchać.

Jakim ma być ideał wychowawczy dla zakładów kształcenia nauczycieli? Jakim ma być nauczyciel, którego mamy wychować? Powinien on być 150% obywatelem, to ma być rządca dusz, musi sam słuchać i umieć rządzić drugimi. Do celu tego zmierzamy przy pomocy następujących środków: po pierwsze dbać musimy o dobór uczniów, a więc tylko najlepszy materiał uczniowski należy przyjmować do seminarjów. Przy ocenianiu postępów należy kierować się zupełną bezwzględnością, mając na względzie ideał nauczyciela.

Dyrektor i nauczyciele seminarjów muszą być wychowawcami pierwszorzędnymi, tych wyszukać może i ma obowiązek wśród ogółu nauczycielskiego — wizytator sam wychowawca i znawca dusz oraz społecznik, którego obchodzi życie społeczne narodu. Nauczyciel seminarjum musi mieć dobre uposażenie, aby troska materialna nie krępowała jego pracy wychowawczej, aby nie potrzebował zarabiać w innym zakładzie.

Wśród przedmiotów naukowych należy szczególniejszą opieką otoczyć przedmioty o wysokich wartościach wychowawczych — jak przedmioty pedagogiczne — język polski, historję oraz naukę o Polsce współczesnej. Do tych przedmiotów muszą być pierwszorzędne siły zaangażowane.

Do walnych środków wychowawczych należy zaliczyć sa-



morząd szkolny — szczególnie w żeńskich seminarjach potrzebny. Inne organizacje jak harcerstwo, sodalicja — nie powinny mieć miejsca poza szkołą, gdzie dozór wych. jest utrudniony. Hufiec szkolny jest potrzebny z wyłączeniem szermierki dla kobiet, którą prelegentka uważa dla nich za niewłaściwą. Obchody narodowe należy ograniczyć, aby nie nabrały charakteru konwencjonalnego. Ze względu na małą kulturę towarzyską wśród uczniów seminarjów należy urządzać zabawy towarzyskie, co niestety zakazały niektóre kuratorja. Aby zaprawiać młodzież seminarjów do pracy społecznej, należy ją wcześniej wciągać do pracy wychowawczej, na terenie szkoły ćwiczeń.

System daltoński sprzyja samowychowaniu się młodzieży, dlatego system ten powinien jaknajszybciej przyjąć się na terenie seminarjów.

Co do czynników wychowawczych pozaszkolnych trzeba stwierdzić; że jest ich niewiele. Życie społeczne nasze chroma — partyjne zaognienie nie pozwala na wprowadzenie młodzieży w krąg tych zmagani. Gdy reforma kształcenia nauczycielstwa nastąpi, gdy otrzymamy młodzież starszą, będziemy mogli bez szkody dla niej wprowadzić ją na teren pracy społecznej pozaszkolnej, tymczasem czytamy z nią dzienniki, omawiamy aktualne sprawy na lekcjach o Polsce współczesnej oraz urządzamy dla niej kursy oświaty pozaszkolnej. — Dom nie spełnia tych zadań wychowawczo-kulturalnych, które spełniać powinien — zastąpić go musi internat, dobrze zorganizowany. Koła rodzicielskie o ile nie wyubijają i nie zechcą sięgać po ingerencje im nie należne, mogą spełnić ważną misję na polu humanitarnej współpracy ze szkołą — celem ułatwienia trudnych warunków, w jakich młodzież obecnie się znajduje.

Koreferaty na powyższy temat wygłosili Dyr. Kisielewska z Płocka i P. Benedykt Kubski z Siennicy.

Dyr. Kisielewska. Warnkiem pracy wychowawczej jest mistrz i uczniowie. Jeżeli ktoś ukocha ideę wychowawczą, będzie dla niego praca wychowawcza w zakładzie wszystkim. Naszym celem winno być również bliższe poznanie, większe zbliżenie się nauczycielstwa seminarjów w pracy zawodowej. Dobre Ognisko wychowawcze (szkoła) zależy od entuzjazmu personelu nauczycielskiego, jego zgodnego między sobą współżycia. Jeżeli personel nauczycielski pracuje zgodnie, wyników można spodziewać się dobrych. Jako przykład współżycia koleżeńkiego przytacza stosunki panujące w Instytucie Rousseau w Genewie. Seminarja posiadające internaty mają lepsze warunki, niż te seminarja, które ich nie posiadają. Za dobre warunki wychowawcze uważa warunki istniejące w dzisiejszych szkołach rolniczych, gdzie praca praktyczna wychowanków połączona jest z nauką. Wychowanie w mniejszych grupach daje wyniki daleko lepsze niż w dużych. Jako odpowiedni środek wychowawczy uważa opiekowanie się wychowanków seminarjów nauczycielskich dziećmi szkoły ćwiczeń — łączne zabawy i t.d.

Samorządy szkolne mają duże znaczenie w życiu wychowawczym, o ile są dobrze prowadzone. Udział uczenia w życiu oświatowo społecznym, zwłaszcza tam, gdzie są mniejsze skupienia ludności, dla celów wychowawczych jest pożądane, Uczniowie, spotykając się na tym terenie z różnymi zagadnieniami życia codziennego daleko lepiej będą umieli sobie radzić w przyszłości, niżby to zagadnienie rozwiązywali w seminarjach teoretycznie, a widziane jedynie przez pryzmat literatury. Samorząd musi być taki, aby wychowawcy dawali wychowankom konkretnie określone zadania. Internatowe życie płynie dobrze tam, gdzie personel nauczycielski oddaje się pracy wychowawczej tak, jakby się oddawał własnym dzieciom. Uważa za stosowne wciągać uczennice seminarjów w kłopoty gospodarcze internatu; zachęcać uczniów od zabaw towarzyskich i do życia towarzyskiego. Trzeba jednak nad tem mieć dobrą pieczę, by nie było ujemnego wpływu. Rzecz ta dobrze postawiona daje wiele walorów wychowawczych. Obchody narodowe, umiejętnie i poważnie organizowane, dają również wiele walorów wychowawczych i przytem uczą wychowanków, w jaki sposób należy je urządzać. Nie obojętną jest rzeczą organizowanie przedstawień amatorskich celem przygotowania przyszłych nauczycieli do umiejętnego prowadzenia teatrów ludowych na wsi. Teatr jest ważnym czynnikiem w rozwoju kultury, więc jemu należałoby poświęcić również sporo uwagi. Ważną jest rzeczą wyrobić w wychowanku odporność na ciężkie warunki ich przyszłej pracy nauczycielskiej na wsi. Nastawić wychowanków optymistycznie do tej pracy. Z praktyki wie ona, że wszystkie nauczycielki, które kształciły się w jej seminarjum, a które ustosunkowały się optymistycznie do swojego zawodu, z zadowoleniem i z dobrymi skutkami pracują na wsi. Pożądane, też jest utrzymanie łączności z byłymi uczennicami.

Selekcja kandydatów do seminarjów nauczycielskich jest dzisiaj dość trudna, szczególnie tam, gdzie jest ich mniejszy napływ. Nie można jednak tem się zrażać. Niski rozwój uczniów, zgłaszających się do seminarjów, należy tłumaczyć warunkami, w jakich oni od dziecka się wychowali. Dużą pomocą dla uczniów, zdolnych, a niezamożnych byłyby internaty bezpłatne.

Co do nauczycielstwa seminarjów zaznacza, że dobór jego jest przypadkowy, gdyż dyrektor nie ma dzisiaj najmniejszego wpływu na nominacje swoich współpracowników, a mimo to żądają od niego odpowiedzialności za ogólny stan nauki i wychowania w seminarjum. Jest to bardzo niekorzystne i powinno ulec zmianie.

Skutkiem niewoli jesteśmy opóźnieni w dorobku kulturalnym, chcemy dogonić narody zachodnie; to się ujawnia w każdej dziedzinie naszego życia publicznego. Zawiele jednak wymagamy od uczniów, a nie zwracamy uwagi, czy oni tym wymaganiom podoleją. Praca dzisiaj jest gorączkowa. Uczniowie nie mają nawet czasu w takich warunkach swobodnie przemyśleć wiele za-

gadnień. Wymagania winny być dostosowane do warunków, w jakich żyjemy, a praca nasza da lepsze wyniki.

Następnie P. Kubski z Siennicy wygłosił swój referat na temat organizacji pracy wychowawczej:

I. Co powinno decydować o formie organizacji pracy wychowawczej w zakładzie kształcenia nauczycieli?

1) Które powiedzenie jest słuszne: „Jakie społeczeństwo, taki nauczyciel“, czy „Jaki nauczyciel, takie społeczeństwo“? adaptacja i rekonstrukcja. 2) Cechy, stanowiące istotę „duszy nauczycielstwa“, niezależne od czasu i przestrzeni: „potrzeba doskonałości, poczucia odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tem wszystkim miłość dusz ludzkich“ (Dawid). 3) Cechy zależne od czasu, i przestrzeni — potrzeby życia społecznego i państwowego: a) nowa Polska — stosunek do Państwa b) ustroj demokratyczny — społecznienie, c) zaradność życiowa — przedsiębiorczość (drobny rolnik i młody nauczyciel).

II. Czy słusznem jest, że mówiąc o organizacji pracy wychowawczej, oddzielać lekcje od organizacji młodzieży?

1. Niebezpieczeństwo stąd płynące. a) Brak harmonji między pouczaniem a zaprawianiem. b) Pozostawianie na uboczu najpewniejszego, najwszechstronniejszego środka wychowawczego, jakim jest nauczanie.

III. Co może dać dobrze zorganizowane nauczanie?

a) Zapoznaje z dorobkiem kulturalnym, jakiego część przyszły nauczyciel będzie musiał przekazać innym. b) Rozwija inteligencję, samodzielność i tak ważną w życiu zaradność. c) Budzi wiarę we własne siły. d) Przyzwyczajają do obiektywizmu myślowego, pokonywania trudności, systematyczności, sumiennego wykonywania pracy itp. e) Pozwala młodzieży wejrzeć w głąb własnego „ja“, co jest podstawą i nieodzownym warunkiem uspołecznienia itd.

Wszystkie próby, jakie obserwujemy na Zachodzie, zmierzają właśnie do takiej organizacji nauczania, by stało się ono naprawdę czynnikiem wychowawczym.

IV. Celowość organizacji pozalekcyjnych — potrzeby przyszłego zawodu:

1) Koło krajoznawcze — cel: poznanie środowiska przyszłej pracy, obserwowanie zjawisk życia społecznego i przyrody, gromadzenie ciekawych okazów i pocztówek, jako środków poglądowych w przyszłym zawodzie itd.

2) Koło pracy społecznej — cel: rozbudzenie instynktu społecznego przez bezpośrednie zetknięcie uczniów z pracą w kołach młodzieży wiejskiej, na kursach dla dorosłych, w strażach pożarnych, spółdzielniach itp.

3) Bratnia pomoc, której nazwa wskazuje cel istnienia: kształcenie instynktu opiekuńczego, organizowanie pomocy słabszym w nauce, pomocy materialnej biedniejszym, normowanie życia w internacie i t. p.

#### V. Zadanie internatu:

1) Tworzyć harmonijną całość ze szkołą, pouczania z zaprawianiem;

a) przyzwyczaić młodzież do przestrzegania zasad higieny osobistej, tudzież umiejętnego wykorzystania czasu,

b) zapoznać wychowanków teoretycznie i praktycznie z zasadami życia towarzyskiego.

VI. Zagadnienia doboru personelu nauczycielskiego w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. „Przez pewien czas wierzone — mówi Ziemnowicz — że wystarczy, gdy nauczyciel posiada dostateczną wiedzę naukową w swym przedmiocie, i do dzisiaj jeszcze uczonego profesor jest ideałem nietylko Francji, a lekceważono zupełnie wiedzę pedagogiczną, sądząc, że ona nie jest potrzebną, lub że sama przez praktykę przychodzi. Dziś wiedza fachowa jest normalnym żądaniem, ale obok niego wyrasta drugie silniejsze może żądanie, by nauczyciel-wychowawca zdawał sobie rachunek z swego zawodu, z swej odpowiedzialności, żeby przyczyniał się do tworzenia i bogacenia życia szkolnego. w którym nie marnieją duchowe skarby społeczeństwa i ludzkości“. O ile uwagi te należałoby mocniej podkreślić w odniesieniu do nauczycielstwa tych zakładów, które wychowują przyszłych nauczycieli-wychowawców.

Nad referatami wywiązała się ożywiona dyskusja, w której zabierali głos:

Dyr. Aleksander Patkowski. Najważniejszym zagadnieniem doby dzisiejszej jest wychowanie odpowiedniego obywatela. W tym problemie jest zagadnienie ustrojowe państwa. Mało zwracamy uwagi na techniczne środki wychowawcze. Brak u nas zbiorowej skoordynowanej pracy wychowawczej, choćby wziąć np. samorząd szkolny. Nie operujemy badaniami właściwości rasowych uczniów. Wobec tego żąda gruntownej rewizji dzisiejszego stanowiska w dziedzinie wychowania. Omawiając sprawę wprowadzenia na teren szkoły organizacji zewnętrznych, zwraca uwagę, że harcerstwo zeszło na niewłaściwe tory, a nasze władze szkolne i społeczeństwo nie zwracają na to żadnej uwagi. Na potwierdzenie swoich słów przytacza dane, jak nieodpowiednie artykuły w czasopismach harcerskich.

Rodzina i szkoła. Problem ten nie jest wypróbowany u nas, jednak uważa, że współudział w pracy wychowawczej domu rodzicielskiego istnieje i zaleca łączenie rodziców w mniejsze grupy np. rodziców dzieci jednej klasy. Uważa, że w ten sposób pokierowana rzecz dałaby dobre wyniki. Poza wychowaniem młodzieży szkolnej pozostaje jeszcze obszerna dziedzina wychowania dorosłych. Dzisiaj mało zwraca się na to uwagi. Jeżeli chcemy ruszyć z martwego punktu w dziedzinie wychowawczej, musimy zmienić dotychczasowe stanowisko.

P. Rowid niezupełnie zgadza się z wywodami referentki, w szczególności w sprawie ujęcia przez nią ostatecznego celu

wychowania. Ideały pedagogiczne, stawiane przez wielkich myślicieli w ciągu wieków były różne.

Platon żądał wychowania obywatela państwa, Ojcowie Kościoła stawiali jako cel, wychowanie wiernego członka społeczności chrześcijańskiej, wieki późniejsze — wychowanie człowieka „dworskiego“ (*galant homme*), wychowanie estetyczno-literackie i t. d. Cel wychowania obywatelskiego, państwowego powtarza się w dziejach od czasów Platona i dzisiejsza doba głosi tensam cel. Ale wszystkie te cele mieszczą się w jednym i muszą być podporządkowane najwyższemu ideałowi, którym jest wychowanie człowieka. Ten ideał pedagogiczny przekazali nam nasi myśliciele Hoene-Wroński i Trentowski, i temu ideałowi, mającemu cechę wieczności, charakter uniwersalny musimy zostać wierni, bez względu na przejściowo istniejące prądy społeczno-polityczne. Pojęcie „dobry obywatel“ musi się mieścić w pojęciu „dobry człowiek“ i tej zasadzie wychowawca nigdy nie może się sprzeniewierzyć. Musimy wychowywać nauczycieli na dobrych i karnych obywateli, ale którzyby zarazem mieli własny sąd o rzeczach i umieli samodzielnie myśleć i działać. Takie ujęcie skieruje pracę wychowawczą w seminarjach na właściwą drogę.

P. Smulikowska. Ideał wychowawczy w odniesieniu do obywatela trzeba rozszerzyć do wyższego, ogólniejszego pojęcia człowieka. Nauczyciel powinien być wychowany tak, aby umiał przelać kulturę duchową na swoich wychowanków.

Koła rodzicielskie uważa za pożądany czynnik w pracy wychowawczej. Usuwać one wiele braków w sprawach materialnych, a mianowicie pomagają niezamożnym uczniom, dożywają ich, oraz wysyłają na kolonje letnie i t. d. Internat odpowiednio postawiony oddałby wielkie usługi, szczególnie niezamożnej młodzieży. Dzisiejsze internaty wobec nieodpowiedniego uposażenia nie spełniają swojej roli. Uważa, że gdyby została ustanowiona pełna opłata od wszystkich uczniów na cele internatowe na wzór opłat administracyjnych, wiele braków zyskanymi stąd środkami dałoby się usunąć.

Jednym z ważnych czynników wychowawczych uważa koedukację, która według jej zdania ma zbawienny wpływ, zwłaszcza w odniesieniu do chłopców. Chłopcy dzięki obcowaniu na terenie szkoły ze swojemi koleżankami nabierają ogłady towarzyskiej.

P. Somorowski. Zastanawiając się nad zagadnieniem poruszonem przez referentkę, jakim typem winien być nauczyciel, tylko tym karnym obywatelem, czy też takim, który będąc karnym, jednakże będzie umiał w każdej chwili podjąć się roli rozkazodawcy. Według jego zdania nauczyciel raczej winien być wychowany w tym duchu, aby umiał rządzić, ponieważ w jego zawodzie jest to konieczne, gdyż wychowanie powierzonych mu uczniów tego wymaga. Od wychowanków seminarjów musimy żądać obok dobrego rozwoju umysłowego również i należytego rozwoju fizycznego. Harcerstwo i samorządy na terenie szkoły, jeżeli ich działalność rozgraniczy się, dają dobre rezultaty. Koe-

dukacja jest unikana dzisiaj wskutek trudności pracy wychowawczej w szkołach, której jakby z lenistwa nie chce podjąć nauczycielstwo. Twierdzenie referentki, że tylko seminarjum względnie inna szkoła bez współdziałania społeczeństwa może dobrze wychować jest niezgodne z rzeczywistością, albowiem otoczenie w jakim uczeń żyje ma wielki na niego wpływ. Można jednak rozwiązać wiele zagadnień wychowawczych w tym wypadku, jeżeli wychowawca posiada zaufanie młodzieży. Uważa, że udział uczniów w życiu społecznym jest pożądany, ponieważ rozwija ich i przygotowuje do przyszłej pracy nauczyciela - obywatela. Ujemny wpływ na młodzież ma dzisiaj pesymizm zwłaszcza starszego społeczeństwa, które twierdzi, że dawniej było lepiej. Tymczasem obserwujemy silny rozwój techniki, który prowadzi do dobrobytu, więc należy walczyć wśród młodzieży z nieusprawiedliwionym pesymizmem. Zgłasza propozycję: 1) wydrukować referat p. Dzierżbickiej, uzupełniony danymi o ustroju kształcenia i wychowania w Japonii, Ameryce i krajach Skandynawskich, 2) urządzić wycieczkę do Niemiec i Szwajcarii, celem zwiedzenia tamtejszych zakładów kształcenia nauczycieli, 3) wyłonić Komisję celem opracowania form i programów przyszłych studjów pedagogicznych oraz internatów, 4) zwołać zjazd działaczy społecznych celem omówienia kwestyj wychowawczych.

P. Makarawicz. Kwestja wychowania w seminarjach ściśle łączy się z odpowiednim przygotowaniem i doбором personelu nauczycielskiego i na to trzeba zwrócić baczną uwagę. Uważa, że trzeba wszcząć dyskusję przy pomocy prasy na temat wychowawczy wśród społeczeństwa. Dopilnować i wywrzeć nacisk na władze szkolne, aby kwestje wychowawcze więcej były poruszane. Przytem proponuje szereg zjazdów celem omówienia tych kwestyj. Z kwestją wychowawczą łączy się obciążenie nauczyciela pracą w seminarjum. Nauczyciel nadmiernie obciążony w żaden sposób nie może podolać obowiązkom wychowawcy, skutkiem czego strona wychowawcza bardzo wiele cierpi. Zgłasza wniosek w sprawie podjęcia organizacji zjazdów nauczycieli seminarjów w sprawach wychowawczych.

P. Szczawińska zgadza się z wywodami p. Rowida i uważa zarazem, że wychowanków seminarjum nie można oddzielić od życia społeczeństwa. Nie należy ograniczać się tylko do samorządu szkolnego, lecz trzeba raczej zachęcać młodzież do udziału w życiu oświatowo społecznym, aby w przyszłości mogła ona podolać roli nauczyciela-wychowawcy. P. Ciskówna uważa, że należałoby pomyśleć nad tem, co by można uczynić, by mniej wychowywać, a uczeń był lepiej wychowany, gdyż dzisiejszy stan rzeczy, gdzie krzyżują się różne narzucone poglądy, nie prowadzi do celu. P. Syska, omawiając sprawę wychowania młodzieży w seminarjach, stawia postulat aby nauczyciel przedmiotów ogólnokształcących miał jedną godzinę przeznaczoną na omówienie z uczniami sprawy samodzielnej ich pracy. P. Zubelewiczówna zwraca uwagę, że skutkiem przeciążenia nauczy-

cielstwa nie może ono zająć się pracą wychowawczą w internatach, wobec czego Ministerstwo W. R. i O. P. zaangażowało wychowawców, którzy do tej pracy nie mają przygotowania, a przytem są źle usposażeni. Wyniki pracy wychowawców internatowych są minimalne. Stawia wniosek w sprawie podwyższenia uposażenia wychowawców w internatach.

P. Ogiegłowa, zwraca uwagę na przeciążenie pracą nauczycieli seminarjów. Żąda, aby na nauczycieli seminarjów byli powoływani ludzie o wybitnych zdolnościach umysłowych i pedagogicznych. Proponuje powołanie specjalistów do poszczególnych zagadnień wychowawczych. Uważa, że praktyczne przygotowanie wychowanków seminarjów do pracy oświatowej poza-szkolnej jest konieczne. Obchody narodowe mają znaczenie o tyle, o ile są zorganizowane poważnie i w zależności od warunków miejscowych. Dyr. Tyrankiewicz, omawiając kwestję wychowawczą, proponuje skreślenie lub uzupełnienie celem jaśniejszego sformułowania sprawy, niektórych ustępów rezolucyj zgłoszonych przez referentkę.

Referentka, odpierając zarzuty postawione w sprawie referowanej przez nią kwestji wychowawczej, uważa, że chodzi o zogniskowanie pracy wychowawczej w rękach personelu nauczycielskiego, a nie rozpraszanie jej. Przytem młodzież winna więcej się uczyć, a nie brać udziału w życiu społecznym i politycznym, na co będzie jeszcze miała czas po ukończeniu seminarjum.

Przewodniczący Zjazdu Dyr. Makuch, reasumując dyskusję nad referatami o zagadnieniach wychowawczych, podkreśla, że niesłusznym byłby pogląd wyrażony przez niektórych mówców, jakoby różnorodność spraw poruszanych w związku z referatami wprowadziła powierzchowność ich ujmowania, a temsamem sam zjazd w tej części uczynił mało pożytecznym. Zarząd Sekcji, wprowadzając na obrady temat „Organizacja pracy wychowawczej...”, miał na celu zapoczątkowanie dyskusji nad zagadnieniami wychowawczymi, szczególnie w seminarjach nauczycielskich. Uważa bowiem, że zakłady przygotowujące zastępy nauczycielstwa szkół powszechnych nie mogą pracować bez busoli w dziedzinie wychowawczej. Referaty i dyskusja tę busolę wskazały, a jest nią idea: wychowanie nauczyciela obywatela-państwowca, dla którego celem w jego przyszłej pracy nauczycielskiej będzie również wychowywanie dobrych obywateli państwa. Państwowe zakłady kształcące nauczycieli szkół powszechnych muszą mieć poczucie odpowiedzialności za przygotowanie przez swą pracę wychowawczą świadomych w swej państwowej roli nauczycieli-wychowawców szkół powszechnych. Co do tego Zjazd wyraził swą niedwuznaczną opinię, mimo zwrócenia uwagi i na ważność pierwiastków ogólnoludzkich w wychowaniu.

Zapoczątkowana praca S. K. N. nad zagadnieniami wychowawczymi będzie dalej prowadzoną, gdyż problem ten dostarcza wiele bardzo szczegółowych tematów.

Po zakończeniu dyskusji uchwalono następujące rezolucje:

1) Zjazd wyraża opinię: iż przy przyjmowaniu kandydatów i kandydatek do seminarjów nauczycielskich, jak też i w ciągu ich pobytu w seminarjach należy dokonywać ścisłych selekcji pod względem stanu intelektualnego i moralnego, 2) iż na nauczycieli seminarjów powinni być powoływani ludzie o wybitnych zdolnościach i umiejętnościach pedagogicznych, 3) że nauczyciele seminarjów powinni być lepiej uposażeni ze względu na konieczność poświęcenia większej ilości czasu pracy wychowawczej. Przytem dzisiejsze obciążenie pracą musi być umniejszone, a to można skutecznie przez całkowite zniesienie ustawy sanacyjnej.

4) Należałoby sprawę stowarzyszeń i zrzeszeń, które nie mają swych centrali w murach szkolnych postawić w ten sposób, aby o wprowadzeniu danego zrzeszenia na teren szkoły decydowała Rada Pedagogiczna, przyczem na teren szkoły mogą wchodzić tylko te zrzeszenia, które są dozwolone okólnikami ministerjalnymi.

5) Należałoby w Ministerstwie W. R. i O. P. poczynić starania, aby władze szkolne zachęcały i popierały nauczycieli do pracy wychowawczej w seminarjach nauczycielskich na nowych podstawach wychowawczych (system daltoński i t. p.), 6) Ministerstwo W. R. i O. P. winno samo podjąć lub też przyjść z pomocą finansową nauczycielstwu seminarjów i organizacji nauczycielskim, które podejmą pracę nad zorganizowaniem zjazdów nauczycielskich celem omówienia i pogłębienia zagadnień wychowawczych w seminarjach zarówno ze strony teoretycznej jak i praktycznej.

7) Dotychczasowe wynagrodzenie wychowawców internatów w wysokości 225 punktów miesięcznie (bez utrzymania) jest niewystarczające za tak wyczerpującą i odpowiedzialną pracę, wobec czego ma nadzieję, że Ministerstwo W. R. i O. P. zwróci na to uwagę i piekącą tę sprawę jaknajprędzej rozstrzygnie w kierunku podniesienia uposażenia owych wychowawców.

Wnioski P. Somorowskiego w sprawie: 1) urządzeń wychowawczych członków Sekcji Kształcenia Nauczycieli do instytucji niemieckich i szwajcarskich, 2) wyłonienia ściślejszych Komisji do opracowania poszczególnych programów wychowawczych, oraz programu przyszłego studjum pedagogicznego i 3) zwołania zjazdu działaczy politycznych i społecznych w sprawach wychowawczych przekazano Zarządowi do załatwienia.

Na tem Zjazd został zamknięty po przemówieniu Przewodniczącego Dyr. Makucha, w którym dziękował zebrany za chętnie przybycie na Zjazd ze wszystkich stron Polski, co jest dowodem, jak żywo nauczycielstwo seminarjów interesuje się sprawami, które były przedmiotem dwudniowych obrad.



## Pomocnicze ćwiczenia stylistyczne.

Dokończenie.

Jak zatem widzimy, o charakterze pojęć wnioskować możemy już z cech zewnętrznych, pojęcia bowiem przeciwne wyrażamy przez dwa różne pod względem etymologicznym wyrazy, pojęcia zaś sprzeczne wypowiadamy wyrazami różniącymi się tylko budową etymologiczną, a mianowicie posiadaniem lub nieposiadaniem przedrostka o znaczeniu negatywnem (nie, a, bez, nad).

Wyrazy o znaczeniu krzyżującym się oznaczają takie pojęcia, w których zakres jednego jest zarazem częścią zakresu drugiego, np. *ssaki* — *zwierzęta mięsożerne*, *prawnik* — *Polak*, *duchowny* — *katolik*, *zwierzę* — *ptak*.

Wyrazy o znaczeniu współrzednym oznaczają pojęcia o równoważnych zakresach, np. *Polak* — *Francuz* — *Niemiec*, wyrazy natomiast o znaczeniu nadrzędnym i podrzędnym dotyczą pojęć, w których zakres jednego mieści się całkowicie w zakresie drugiego, ale zakres drugiego nie zawiera w sobie zakresu pierwszego pojęcia, np. *drzewo* — *dąb*, *woda* — *morze*, *świat* — *Europa*, *ptak* — *dzięcioł*, *szkoła* — *klasa*, *człowiek* — *uczeń*<sup>1)</sup>.

Ćwiczenia te odbywać się mogą w dwojaki sposób: albo do dowolnie wybranych wyrazów poleca się uczniom dorobić wyrazy o znaczeniu sprzecznym, przeciwnym i t. p., albo się w danej czytance wyszukuje odpowiednich wyrazów. W ćwiczeniach tych chodzić narazie będzie tylko o stosunki logiczne, o zbadanie wartości znaczeniowej, ale w ćwiczeniach stylistycznych istotnych wyrazy te odegrają swoją właściwą rolę, w użyciu ich bowiem łatwo się doszukać pewnych znaczeniowych czy uczuciowych odcieni, łatwo bowiem odczuć różnicę w użyciu wyrazów takich. np. jak *mądry*, *głupi* i *niemądry*, lub *pracowity*, *niepracowity* i *leniwy*.

O materiał do tych ćwiczeń stosunkowo nietrudno. I tak np. w czytance na kl. I. p. t. „Dotrzymuj słowa“ znaleźć możemy następujące przykłady na wyrazy o znaczeniu przeciwnym lub sprzecznym:

*młody* — *niemłody* — *stary*; *grzeczny* — *niegrzeczny* — *uprzejmy*; *wada* — *zaleta*; *ślicznie* — *nieślicznie* — *brzydko*; *zmęczony* — *niezmęczony* — *wypoczęty*; *dotrzymać słowa* — *nie dotrzymać słowa* — *złamać słowo*; *biec* — *nie bieć* — *stać*; *wieczór* — *ranek*; *noc* — *dzień*; *zdolny* — *niezdolny*; *schludny* — *nieschludny* — *brudny*; *staranie* — *zaniedbanie*; *uśmiech* — *smutek*; *długo* — *niedługo* — *krótko* i t. p.

W tej samej czytance znajdziemy również przykłady na wyrazy wieloznaczne, np.: *słowo*, *ucho*, *plama*, *pismo*, *osłe uszy*.

<sup>1)</sup> Określenia i częściowo przykłady zaczerpnięte z „Zarysu logiki“ K. Sośnickiego, str. 17—20. Tam też znaleźć można poglądowe wyjaśnienia stosunku zakresów przy pomocy kół. Porównaj też K. Twardowski: „Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki“, Lwów 1901.

Do trudniejszych ćwiczeń należy wyszukiwanie i określanie wyrazów o znaczeniu współ pod- i nadrzędnym, należące do materiału kl. II. szkoły średniej, względnie V. oddziału szkoły powszechnej.

Weźmy np. czytankę z Cz. II. „Czytań“ M. Reitera p. t. „Zając i żaba“. Znajdziemy w niej następujące nazwy zwierząt: *zając, szarak, żaba, pies, lis, konik, kania, wrona, komar*, a obok nich wyrazy roślin: *kapusta, rzepa*. Nazwy zwierząt dają szereg wyrazów o znaczeniu współrzednym, które mieszczą się w pojęciu ogólniejszem w wyrazie o znaczeniu nadrzędnym: *zwierzęta*; podobnie dla kapusty i rzepy łatwo znaleźć wyraz nadrzędny: *rośliny*, a te dwa wyrazy „*zwierzęta i rośliny*“ tworzą dwa pojęcia współrzedne, dla których jednak na tym poziomie trudno szukać nadrzędnego, bo *świat organiczny* to za trudne dla nich pojęcie, jak również nieco przystępniejsze określenie, ale też niezupełnie zrozumiałe dla jedynastoletniej młodzieży: *istoty żyjące*. Z tego przykładu jasno jednak wynika, że ćwiczenia w tej dziedzinie należy ograniczać do zjawisk konkretnych, a unikać pojęć oderwanych, czyli że stopnie pod- i nadrzędności niezawsze być mogą zbyt bogate. Zresztą pożądanemby było raczej gromadzenie jak najbogatszego materiału z wyrazów o znaczeniu współrzednym, aby ułatwić zrozumienie wyrazu nadrzędnego przez jak najbogatsze wypełnienie zakresu pojęcia.

Takiego obfitego materiału dostarcza nam np. czytanka p. t. „*Hetman żórawi*“, w którym znajdziemy następujące nazwy ptaków: *żórawie, czajki, dzikie kaczkę, kurki, bekasy, nury, gęsi*.

Po wypisaniu tych nazw na tablicy łatwo dojść na podstawie rozbioru treści czytanki do wyrazu o znaczeniu nadrzędnym: *ptaki wędrownie*, a następnie do dalszego nadrzędnego: *ptactwo* czy *ptaki*, co ułatwi dopisanie do wymienionego szeregu *orła*, o którym też jest mowa w ustępie, a wreszcie do jeszcze wyższego nadrzędnego, jeśli się uwzględni wspomniane w ustępie: *ślizaki, ryby, szczeżuje, pijawki, płoszczyce, nartniki i pluskolce*. Podział zaś tych ostatnich wyrazów na *małże, owady, ryby* da nam w stosunku do *ptaków* wyrazy współrzedne. W ten sposób dochodzimy drogą indukcyjną do coraz ogólniejszych pojęć nadrzędnych, można jednak przeprowadzić ćwiczenia drogą dedukcyjną, polecając z przerobionej czytanki wypisać naprzód nazwy, mieszczące się w wyrazie nadrzędnym „*zwierzęta*“, następnie w wyrazach „*ptaki, owady, ryby*“, wreszcie w dziale „*ptaki*“, ptaki, należące do ptaków wędrownych.

Obok tych wyrazów znajdziemy jeszcze inne szeregi, które często łączą się z szeregami synonimicznymi. ale właśnie ułożenie szeregów synonimicznych zależy często od zdania sobie dokładnego sprawy ze stosunku współ- pod- i nadrzędności. Oto kilka przykładów do ćwiczeń:

*stado, drużyna, rodzina, zastęp, gromada, hufiec, klucz (żórawi);*

*ojczyzna, świat, kraina, kraj, okolica, wyraj, ląd, ziemia;*

wiec, narada, zebranie, zgromadzenie, sejm;  
hetman, wódz i t. d.

Równie bogaty materiał znajdziemy w czytance p. t. „Izba wiejska“. Oto szeregi wyrazów, które należy ułożyć, uwzględniając stosunek współ- pod- i nadrzędności:

komin, ściana, pułap, drzwi, okienko, okap, zapiecek;  
kapusta, sałata, ziemniaki, koper, buraki, bób, malwy, nogietki, groch;

barszcz, zacierki, kasza, mięso, ziemniaki, kapusta, polewka, mleko, masło;

cebrzyk, miotła, grabie, rydel, motyka, miśnik, garnek, łyżka, pokrywka, miska, rynka, warząchiew, konewka, kubetek, czerpaczka, solniczka, nożyk, skrobaczka, konew;

wełniak, chustka, fartuch, kaftan, trzewiki, pończochy, korale, koszulina, koszula, katanka, sukmana;

skrsynia, półskrzynek, łóżko, pierzyna, poduszka, ława, stół, zydelek;

drażek, prześlica, motowidło, kołowrotek;

żarna, warsztat; skobel, przetyczka, drzwi;

kura, prosię, królik, krowa,

Szeregi wyrazów uczeń musi ułożyć w grupy współ- nad- i podrzędne, do których oznaczenia bardzo często znaleźć może odpowiednie wyrazy w samej czytance. W ten sposób przez te ćwiczenia nie tylko uczeń uczy się określać wartości znaczeniowe poszczególnych wyrazów, ale mimowoli przez zastanawianie się nad poszczególnymi wyrazami przyswaja je sobie, wzbogaca swój słownik językowy. Rzecz zrozumiała, że ta metoda wzbogacenia słownictwa, oparta na dokładnej analizie znaczenia, znacznie lepsze wydać może i musi wyniki, niż mechaniczne wykuwanie wyrazów czy ustępów z czytanki.

Do najtrudniejszych ćwiczeń w tej dziedzinie ze względu na subtelną analizę pojęć i na niezbyt wyrobioną w tym wieku zdolność abstrahowania należą ćwiczenia w zakresie wyrazów o znaczeniu krzyżującym się, przeznaczone na kl. III. szkół średnich, względnie na 6 oddział szkoły powszechnej.

Metoda ćwiczeń ta sama, co w poprzednich, a więc albo szukanie wyrazów o znaczeniu krzyżującym się w tekście czytanki, albo samodzielne wyszukiwanie do danego wyrazu wyrazów o tem znaczeniu. Weźmy np. czytankę z kl. III. p. t. „Z zarańia dziejów“ (str. 14), w której znajdujemy wyraz „Polacy—rycerze“. Wyrazem o znaczeniu krzyżującym się będą „Niemcy—rycerze“, wyrazy bowiem „Polacy i Niemcy“ o znaczeniu współ- rzednem przez dodanie cechy „rycerze“ posiadają pewną część zakre- u wspólną. Polacy nie są Niemcami, nie wszyscy Polacy i Niemcy są rycerzami, ale niektórzy Polacy i Niemcy są rycerzami i na tle tej wspólności zakresu następuje skrzyżowanie pojęć. Podobnie da się zastosować przykład: Polacy — kupcy i Czesi — kupcy.

Na podstawie znów czytanki np. „*Umiłowanie koni*“ (cz. III, str. 113) możemy zadać następujące ćwiczenia, dotyczące wyrazów o znaczeniu krzyżującym się: w jakim stosunku pozostaje znaczenie wyrazów „*Polacy*“ — „*królowie*“, „*przyjaciel od serca*“, — „*towarzysz wypraw wojennych*“, „*koni biały*“ — „*rumak bojowy*“, „*obrona*“ — „*wyprawa wojenna*“.

Do pomocniczych ćwiczeń stylistycznych zaliczyliśmy wreszcie wyszukiwanie wyrazów dawnych, ludowych, obcych. Wyszukiwanie to ma również charakter słownikowy, przyczem zwrócić uwagę należy na cechy wyróżniające, względnie wyjaśnić je pod względem gramatycznym. Częściowo ćwiczenia te wchodzą w zakres wyjaśnień rzeczowych.

Np. w czytance „*Wilczek*“ (kl. I.) uczniowie zwracają uwagę na wyrazy staropolskie *jegomość*, *jejmość*. Ćwiczenie polega z jednej strony na wyszukiwaniu w języku współczesnym odpowiednika synonimicznego, z drugiej na zastanowieniu się nad budową etymologiczną (skrót z „*jego miłość*“, *Jej miłość*), ponadto uczniowie mogą też podać podobne znane im skróty, jak: *ichmość*, *jejmość*, *imość*, *jejmościny*, *jejmoścín*, *jegomościny*, *jegomoścín*, *waszmość*, *waszeć*, *waść*, *wasindziej*, *waćpan*, *wasze*, *waćpan*, *wacani*, *wacanna* i t. p.

W związku z poprzednemi pozostają wyrazy obce, używane w języku staropolskim, które dziś często już wyszły z użycia. Np. w czytance „*Ubiory w Polsce*“ (kl. II.) spotykamy się z następującymi wyrazami: *szuba*, *delja*, *kontusz*, *ferezja*, *zupan*, *biret*, *kołpak*, *kuczma*, *opuszka*, *krodyban*, *giezto*, *gargiele*, *kwef*, w czytance natomiast „*Wspomnienia szkolne*“ (kl. II) szereg wyrazów łacińskich, przytoczonych wprost, w innej wreszcie „*Z życia wiarusów*“ (kl. I), wyrazy zadomowione, wchłonięte przez język, jak *subordynacja*, *lazaret*, *humor*, *fastrygować*. Inny znów typ stanowią wyrazy, przytoczone w „*Igrzyskach olimpijskich*“ (kl. I.). owe *kwatery*, *amfory*, *lekythy*, *hydrje*, *ojnochoy*, *kylikсы* i t. p. Wyrazy te zależnie od treści i rodzaju utworu, różną odgrywają rolę, ale o tych walorach artystycznych na razie na tym stopniu ćwiczeń mówić nie można, lecz poprzestać jedynie należy na objaśnieniu, jak to wyżej wskazałem. To samo dotyczy wyrazów gwiarowych, do których materiał znajdziemy p. t. „*O chłopie, co osukał djabła*“ znajdziemy wyjaśnienie, w jakim kierunku powinny iść ćwiczenia, a mianowicie polegać winny na badaniu różnicy między językiem gwarowym, a językiem ludzi wykształconych, co do brzmienia samogłosek i spółgłosek i co do odmiany imion i czasowników. W ten sposób uczniowie określą gwara mazurzącą, podobnie jak w „*Sabałowej bajce*“ cechy gwary podhalańskiej. Znacznie uboższy materiał wydobędą z „*Legandy o grzechach*“, gdzie autor używa gwary jako stylizacji np. *przódzi*, *ciągiem*, *proszalny*, *przygnietły*, *wszycki*, *galanto*, *kaj*, *kiej* i t. p., lub w czytance „*Przez przełęcz nad Morskim Okiem*“, gdzie też znajdziemy tylko poszczególne wyrazy, jak: *ciupaga*, *złebek*,

*szczerbka, perć* i t. p. Ćwiczenia zatem na tle tych ustępów ograniczą się tylko do wyjaśnień rzeczowo-słownikowych. Wartość istotną użycia gwar w utworach literackich wyjaśnią dopiero istotne ćwiczenia stylistyczne.

Tadeusz Czapczyński.

## Recenzje.

Dr Franciszka Baumgarten. Kłamstwo dzieci i młodzieży. Na podstawie ankiety w szkołach łódzkich. Nakładem „*Naszej Księgarni*” Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa 1927. Biblioteka dzieł pedagogicznych. Nr. 12, str. 120.

Biblioteka dzieł pedagogicznych, mogąca się już dziś pochlubić poważnym dorobkiem w dziedzinie wydawnictw z zakresu psychologii i pedagogiki, uprzystępnia obecnie szerokim sferom czytelników znakomitą monografię Baumgartenówny o kłamstwie dzieci i młodzieży. Zagadnienie kłamstwa, jako zjawiska socjologicznego i psychologicznego od kilku dziesiątków lat zajmuje nie tylko pedagogów, ale także socjologów, psychologów i moralistów. Pierwszym, który starał się już w r. 1890 zbadać ten problem w sposób doświadczalny, był pedagog amerykański *Stanley Hall*. Drogą ankiety zgromadził dość liczny materiał i ogłosił studjum o kłamstwie. Z powodu niedość umiejętnej metody wyniki tej ankiety nie są zadawalające. W kilkanaście lat później wyszła rozprawa o kłamstwie, również na podstawie ankiety, w opracowaniu psychologa francuskiego *G. L. Duprat'a*. Ankieta tę urządziło „*Wolne Tow. Badań Psych. dziecka we Francji*”. Studjum Duprat'a jest dużym krokiem naprzód w poznaniu psychologii kłamstwa, jako zjawiska psycho-socjologicznego. Zagadnieniem tem zajmują się nadto *Pauthan, Stern, Foerster* i inni, a u nas *St. Karpowicz*, którego cenna rozprawa o kłamstwie znajduje się w *Encyklopedji Wychowawczej*, t. V z r. 1904.

Studjum Baumgartenówny ukazało się najpierw w języku niemieckim w r. 1917 p. t. *Die Lüge bei Kindern und Jugendlichen*, jako dodatek książkowy do czasopisma „*Zeitschrift für angewandte Psychologie*”. Był to własny dosłowny przekład autorki z polskiego manuskryptu. Obecna publikacja polska jest zatem wydaniem oryginału pracy, szczególnie wartościowej i dlatego, że opiera się na badaniach dzieci i młodzieży polskiej w szkołach łódzkich. Badania te przeprowadziła autorka jeszcze w r. 1914 w szkołach średnich i początkowych w Łodzi i używała wcale obfity materiał. Dzięki zastosowaniu dobrze obmyślonej metody ankiетowej wyniki badania posiadają dużą wartość naukową. Dodać jeszcze należy, że autorka osobiście przeprowadzała ankietę i czuwała nad dziećmi w czasie, kiedy dawały odpowiedzi na postawione im pytania, które brzmią następująco:

1) Czy skłamałeś (aś) kiedy w domu? 2) Czy skłamałeś (aś) kiedy w szkole? 3) Daj przykłady swego kłamstwa. 4) Czy wsydziłeś (aś) się swego kłamstwa? 5) Czy żałowałeś (aś), że skłamałeś (aś)? 6) Czy przypominasz sobie swe pierwsze kłamstwo w życiu?

Odpowiedziało ogółem 553 dzieci i młodzieży w wieku od lat 9 do 18, w tem 284 chłopców i 269 dziewczynek. Opierając się na tym materiale, autorka przeprowadza w 12 rozdziałach subtelną analizę kłamstwa. Wskazuje, jakie są najczęściej motywy kłamania, jakie są rodzaje kłamstwa dzieci i młodzieży, jaki jest ich stosunek do kłamstwa i wreszcie jakie są źródła i przyczyny kłamstwa.

Podobnie jak poprzednie doświadczenia, tak i to stwierdza, że najczęstszą pobudką kłamstwa dzieci jest strach i obawa przed karą. Działa tu silnie instynkt samozachowawczy i dziecko, chcąc uniknąć złego stopnia, kary, wymyśla różne podstępny i wybiegi, z czego powstaje cały łańcuch kłamstw, znanych z życia dzieci w domu i w szkole. Inne motywy kłamania, jak łakomstwo, chciwość, próżność, wstyd, samochwalstwo i t. d. występują rzadziej. Odpowiedzi dzieci i młodzieży, dotyczące pobudek kłamania, licznie i dosłownie przytoczone w książce, cechuje szczerłość i prostota, tak że budzą zupełne zaufanie. Te wypowiedzenia są też nieocenionym źródłem poznania psychiki dziecka; z nich wiele nauczyć się może każdy wychowawca, który chce oprzeć swój stosunek do ucznia na zdrowych podstawach.

Rozważając przyczyny kłamstwa i jego zależność od różnych czynników, jak wiek, różnica płci, inteligencja, otoczenie, w którym dziecko żyje, dochodzi autorka do istotnego źródła tego destruktywnego zjawiska społecznego, jakim jest kłamstwo. Źródłem tem, jak to zresztą wskazał już St. Karpowicz we wspomnianej rozprawie, jest ustrój społeczny, oparty na współzawodnictwie. Gdzie istnieje współzawodnictwo, istnieje też sprzeczność interesów poszczególnych grup i w związku z tem ustawiczna walka i tendencja do świadomego wprowadzania drugich w błąd, do szkodenia bliźniemu. Rozwój oświaty i kultury wobec istnienia współzawodnictwa sprzyja coraz większemu rozpowszechnianiu się zła, miast tamować plenię się kłamstw. Główne źródło kłamstwa może być tedy usunięte przez oparcie stosunków społecznych na zasadzie kooperacji, wzajemnej solidarności i spółdziałania, jako wyższej formie życia zbiorowego. W społeczeństwie, w którym istnieje spółdziałanie, wspólność celów i zadań, zorganizowana praca, wytwarzająca wartości materialne i duchowe, z których wszyscy korzystają — w takim społeczeństwie kłamstwo staje się zbyteczne. Słusznie więc zwraca uwagę autorka, że świadome kłamstwa dzieci, podobnie jak i dorosłych są natury społecznej i nie mogą być usunięte jedynie pedagogicznymi, lecz i społecznymi środkami. Nowe wychowanie usuwa też współzawodnictwo o charakterze egoistycznym, a rozwija natomiast zmysł pracy dla wspólnego dobra ogółu.

Na końcu książki podana jest nader sumiennie opracowana bibliografia, dotycząca psychologii kłamstwa. Studium Baumgartenówny o kłamstwie dzieci i młodzieży jest dotąd najlepszą monografią nie tylko w polskiej, ale i w powszechnej literaturze psycho-pedagogicznej i zaznajomienie się z tą książką, którą się czyta z rosnącym wciąż zainteresowaniem, przyniesie każdemu wychowawcy prawdziwą korzyść.

H. R.

## Kronika pedagogiczna.

**Do Zarządów Kół Sekcji Kształcenia Nauczycieli.** Zarząd Główny S. K. N. na swym pierwszym pojazdowym posiedzeniu w dn. 10 lutego b. r. w związku z zapadłymi uchwałami na Zjeździe w dn. 31. I. i I. II. 1928 r. prosi Szan. Kolegów:

1) o stałe i częste przesyłanie bezpośrednio pod adresem Redakcji „*Ruchu Pedagogicznego*” (Kraków, Lelewela 6) sprawozdań z działalności Koła. W ten sposób ujawniona działalność i inicjatywa jednego Koła może być pobudką i zachętą dla innych.

2) o doniesienie, czy Koło mogłoby na terenie swojego województwa podjąć organizowanie w ośrodkach seminarjalnych nowych Kół, ponieważ pragniemy przeprowadzić decentralizację Sekcji, powierzając ruchliwym Kołom na terenie województw pracę organizacyjną i kierowniczą.

3) Prosimy również o napisanie nam, jakie zagadnienia w zakresie kształcenia nauczycieli uważaloby Koło za stosowne do poruszenia przez Sekcję i w jakiej formie, czy to przez interwencję u władz czy urządzanie Zjazdów itp., względnie jakich wskazówek lub pomocy oczekuje Koło od Zarządu Głównego S. K. N.

4) Przystępując do zbadania stanu prac wyższych kursów nauczycielskich, organizowanych samodzielnie przez nauczycielstwo, prosi o nadesłanie wiadomości, gdzie na terenie działalności Koła istnieją W. K. N. i jaka jest w nich współpraca Kół. — Prosi również o uwagi nasuwające się Kołom odnośnie do organizacji W. K. N.

5) Zarząd Główny proponuje zwołanie przed świętami Wielkiejnocy Zjazdu Redaktorów związkowej pedagogicznej prosi o nadesłanie spostrzeżeń Kół, względnie Członków w sprawie prasy pedagogicznej w Polsce, a specjalnie związkowej, oraz o podanie, z jakimi czasopismami przez swych członków Koło jest w stosunkach i, jakie miałyby wnioski w sprawie organizacji pracy wogóle.

6) Zarząd Główny ma zamiar zwołać Zjazd poświęcony nauce o Polsce współczesnej i obywatelskiej i prosi o podanie nazwisk osób, interesujących się temi zagadnieniami, które byłyby gotowe ewentualnie opracować referat na ten temat, względnie, które mają swe spostrzeżenia, oraz uwagi i byłyby skłonne jeszcze przed Zjazdem nadesłać je do Zarządu Głównego. Temat ten prosimy również wziąć pod obrady posiedzeń Kół. W związku z tym tematem omówić zagadnienia: wychowanie obywatelskie i państwowe w szkole wogóle, a seminarjach w szczególności. Powzięte uchwały, projekty, spostrzeżenia, prosimy nadsyłać do Zarządu Sekcji.

7) W związku z organizowaniem przez S. N. N. Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich, prosimy o uwagi, dotyczące programu kursów w Wejherowie i Zakopanem, które znajdują Koła w rocznikach „*Ruchu Pedagogicznego*”.

8) Prosimy usilnie o jaknajszysze uregulowanie zaległości wkładowych które wraz z wykazem za kogo i za jaki czas wpłacone, należy kierować na konto S. K. N. w P. K. O. Nr. 10209. Ponieważ wkładki są prenumeratą na „*Ruch Pedagogiczny*” prosimy o punktualne wpłacanie, celem umożliwienia niezwłocznego regulowania rozrachunków Sekcji z Administracją „*Ruchu*”.

9) Na zapytanie z kilku stron, wyjaśniamy, że członkami Sekcji K. N. mogą być nauczyciele Seminarjów bez konieczności należenia do Związku, po-

ciąga to za sobą jak u wszystkich członków Sekcji — prenumerowanie „*Ruchu Pedagogicznego*”. 10) Kola, które nie były reprezentowane na Zjeździe i zebraniu delegatów, prosimy o sprawozdanie z działalności.

Warszawa, dnia 2 marca 1928 r.

Zarząd S. K. N.

Sekretarz:

(—) Aleksander Patkowski

Przewodniczący:

(—) w/z. Karol Makuch.

**Centralny Instytut Wychowania i Nauczania** w Berlinie (*Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin WC 35 Potsdamerstr. 120*). organizuje w czasie ferij letnich 1928 szereg kursów i konferencyj pedagogicznych dla cudzoziemców, a mianowicie od 25 VI. do 9 VII., kurs wychowania fizycznego, kurs muzyczny i techniki mówienia. Od 16 VII. do 30 VII. kurs robót ręcznych, pisania. Od 31 VII. do 14 VIII.: kurs pedagogiki leczniczej, kurs techniczny w zastosowaniu do fizyki i przyrody, kurs nauki o odżywianiu, kurs geografii. Od 8 VIII. do 22 VIII.: Kurs rysunkowy i metodyczny. Kierownictwo kursów sprawuje *Dr F. J. Niemann*. Należytość za każdy kurs wynosi 40 mk. Zgłoszenia przyjmuje Centralny Instytut, którego adres podajemy w nagłówku.

**Uniwersytet w Nancy** organizuje kursy wakacyjne dla cudzoziemców od 1 lipca do 30 września. Program obejmuje: a) Konferencje z zakresu literatury, historii i kultury Francji współczesnej, a) ćwiczenia z zakresu artykulacji, dykcji i kompozycji. Uczestnicy otrzymują z końcem kursu dyplom studiów francuskich. Zgłoszenia przyjmuje i informacyj udziela: *L'Office de Renseignement de l'Université Nancy, Place Carnot 15*.

## Zapiski bibliograficzne.

*Marjan Falski*. Wyniki spisu dzieci z czerwca 1926 roku w zastosowaniu do badania potrzeb szkolnictwa powszechnego. Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P. Warszawa 1928. Skład Główny: „Książnica — Atlas”.

*Ellen Key*. Stulecie dziecka. Przekład *Izy Moszczańskiej*. Wyd. III. Biblioteka dzieł pedagogicznych. Nr. 14. Warszawa 1928. „Nasza Księgarnia” Zw. P. N. S. P.

*William Stern*. Inteligencja dzieci i młodzieży. Tłum. *Dr Tadeusz Klimowicz*. Warszawa 1927. Wyd. Komisji Pedagogicznej Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 9. Skład Gł.: Książnica — Atlas.

*Sprawozdanie z rocznej pracy systemem daltońskim w Państw. Semin. Naucz. żeń w Chelmie Lub.*: System Daltoński w szkole polskiej. Chelm. Skład Gł. w Sem. żeń.

*Józef Syska*. O traktowaniu uczniów szczególnie zdolnych. Katowice 1928.

*Hanna Pohoska*. Dydaktyka historii. Warszawa 1928. Wyd. m. Arcta.

*Jan Suchowiak*. Niemieckie szkolnictwo w Poznańskiem i na Pomorzu. Poznań 1927.

*Prof. Dr Ludwik Jaxa Bykowski*. O godności stanu nauczycielskiego. Kraków, 1928.

*Dr Jan Piątek*. Jak uczyć języka niemieckiego w szkole powszechnej. Warszawa 1928.

*Dr J. Rauch-Sobolewska*. Pogadanki o higienie. Warszawa 1928 „Nasza Księgarnia”.

*Jadwiga Wierzbńska*. Nauka śpiewu w szkole powszechnej. Warszawa 1928.

*Dr Marek Piekarski*. O zbliżeniu szkół ogólnokształcących i zawodowych. Warszawa 1927.

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 „Szkołnicy” w Krakowie, Grzegorzewska 20 — pod zarządkiem W. Jarosza.