

RUCH PEDAGOGICZNY

CIASOPISMO

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

Zainteresowanie jako istotny czynnik nauczania w szkole twórczej.

Pojęcie i teorie zainteresowań — Geneza zainteresowań — Ewolucja zainteresowań — O zainteresowaniach naturalnych i sztucznych. — Znaczenie zainteresowań.

Człowiek dorosły stawia sobie w ważniejszych chwilach swego życia pytanie: Jaka praca najwięcej mnie zajmuje? Jaki zawód odpowiada najbardziej moim upodobaniom? Na podstawie samoobserwacji uświadamia sobie kierunek swoich zamiłowań, i w miarę sprzyjających warunków życiowych obiera sobie właśnie ten rodzaj pracy, który najbardziej odpowiada jego upodobaniom i skłonnościom. Atoli dziecko, a nawet starszy uczeń nie uświadamia sobie swoich zamiłowań i skłonności tak, jak człowiek inteligentny i dorosły, i dopiero po wpływie wychowania i nauki nawpół świadome upodobania i dążenia stają się dlań jasne, tak, że mogą wywierać wpływ na jego dalszy rozwój duchowy.

W duszy dziecka tkwią pewne skłonności w stanie potencjalnym i wyzwają się w sprzyjających warunkach, przybierając różnorakie formy. Dziecko, podobnie zresztą jak i dorosły, oddaje się godzinami ulubionemu zajęciu, i wciąż doń powraca ochotnie. Nasuwa się tu zagadnienie, co jest owym czynnikiem, wyzwalającym w jaźni człowieka energje, sprawlającym, że jakaś rzecz lub jakieś działanie stają się nam bliskie i ściśle związane z potrzebami naszego życia. Czynnikiem tym jest zainteresowanie, które stanowi jedno z najważniejszych zagadnień psychopedagogicznych w nowej szkole. Nowoczesne wychowanie i nauczanie opiera się bowiem na dwu głównych podstawach: na zasadzie aktywności i na zainteresowaniach. Rozpatrzmy więc z kolei istotę zainteresowań, ich genezę i rozwój, tudzież ich rolę w kształtowaniu się psychiki dziecka.

Problem zainteresowania (interes od łac. *inter-esse*, być w czym, być obecnym przy czym, brać w czym czynny udział) zwrócił już od dawna uwagę filozofów i psychologów. Nie wszyscy jednak nadają temu pojęciu jednakową treść. Jedni widzą w zainteresowaniach wrodzone skłonności duchowe, wyzwalające uczucia przyjemne, Inni zaś świadome poczucie obowiązku, pobudzające do wysiłku i przymusu moralnego. Stąd rozróżniamy dwie teorie zainteresowań: zamiłowania czyli przyjemności i teorię wysiłku. W duchu teorii zamiłowania ujmuje zainteresowanie *Locke*, a przede wszystkim *Rousseau*, który widzi w niem samorzutne objawy psychiki dziecka, wrodzone skłonności jego natury. Do tych poglądów nawiązuje psychologia pedagogiczna doby obecnej, opierając teorię zainteresowań na naturze dziecka i na jego potrzebach. Do przedstawicieli teorii wysiłku zaliczyć można *Kanta* i *Herbarta*.

Kant rozwija ten problem ze stanowiska filozoficznego i określa zainteresowanie jako czynnik, dzięki któremu rozum staje się przyczyną, określającą wolę. Zdaniem *Herbarta* tkwią w zainteresowaniu pierwiastki etyczne, jak poczucie obowiązku, wysiłek i przymus moralny, które przyczyniają się do wzmożenia sił duchowych i umożliwiają samoprzezwyciężenie. Ma ono tedy charakter normatywny, jest wartością moralną. Obok pierwiastków etycznych zawiera też zainteresowanie elementy poznawcze. Mówiąc o niem, ma *Herbart* na myśl głównie materiał naukowy i nauczanie, których zadanie polega na obudzeniu w duszy ucznia uważnego zajęcia się przedmiotem. Wyraz „zainteresowanie” określa w ogólności pewien rodzaj funkcji psychicznej wywołanej nauczaniem, nieograniczającą się tylko na samej wiedzy. Wiedzę wyobrażamy sobie jako pewien zasób, którego może zabraknąć i wtedy człowiek nie staje się innym, nie rozwija się. Kto jednak utrwała sobie swą wiedzę i stara się ją rozszerzyć, ten się nią interesuje. Skoro się czemś interesujemy, jesteśmy wewnątrznie czynni, ale zewnątrznie dopóty pozostajemy beczynni, dopóki zainteresowanie nie przekształci się w pożądanie albo chcenie. Rozwija się ono w chwili aktualnej i dotyczy postrzeganej teraźniejszości, a tem tylko góruje nad zwykłym postrzeganiem, że rzeczy postrzegane przy zainteresowaniu opanowują ducha, wysuwają się niejako na plan pierwszy i stają się bardziej wartościowe niż reszta wyobrażeń. Powyższe wywody wskazują, że *Herbart* ujmuje zainteresowanie głównie ze stanowiska intelektualistycznego, że widzi w niem czynnik zewnętrzny, istniejący niejako poza jaźnią ucznia.

Nieco szersze pojęcie tego zagadnienia daje *Meumann*, który rozróżnia ogólny kierunek zainteresowań, opanowujący stale psychikę jednostki, tudzież stan chwilowy zainteresowania, odnoszący się do poszczególnej czynności. W tem ostatniem znaczeniu zainteresowanie określa stosunek spółdziałania uwagi i uczucia przy danej czynności. Uczymy się z zainteresowaniem, jeśli się uczymy z uwagą i jeśli przedmiot budzi w nas uczucie przyjemne. Uczymy

się zaś bez zainteresowania, jakkolwiek z uwagą, jeśli pomimo doznawania uczuć przykrych i niechęci zmuszamy się do uwagi.

Głębszą i bardziej subtelną analizę zainteresowania podają *Dewey, James, Claparède* i inni psycholodzy współcześni, którzy, nawiązując do poglądów Rousseau'a, jako punkt wyjścia w swych rozważaniach przyjmują potrzeby dziecka. Zastanawiając się nad różnymi poglądami na rolę zainteresowania w nauczaniu i wychowaniu, wykazuje *Dewey*, że ani teoria wysiłku, ani teoria przyjemności nie ujmują istoty zagadnienia. Zwolennicy teorii wysiłku utrzymują naogół, że uwaga dowolna, zmuszająca do spełniania czynności nieprzyjemnych, powinna mieć pierwszeństwo przed uwagą mimowolną, samorzutną. Przeciwno takiemu pojmowaniu występują zwolennicy drugiego poglądu, twierdząc, że wszelki przymus działa zgnębnie, że niemożliwością jest, by praca była wartościowa, gdy brak zamiłowania. Uczeń udaje, że jest zajęty nauką, a w rzeczywistości jego myśli i uczucia zwrócone są gdzieindziej i tylko obawa przed nauczycielem lub też nadzieja nagrody utrzymuje go w korbach. W atmosferze przymusu wychowują się ludzie ciałni i zmechanizowani.

Zbijając te zarzuty, podnoszą zwolennicy teorii wysiłku, że w życiu nie wszystko jest zajmujące, a jednak musi być wykonane. Chcąc dziecko przygotować do życia poważnego, trzeba je stale ćwiczyć w różnych kierunkach bez względu na to, czy będą się w niem uczucia przyjemne, czy też przykre. Życie nie jest zabawką, a więc i w nauczaniu nie można wszystkiego cukrem posypywać i podawać dziecku przedmioty tylko w formie powabnej, w formie rozrywki, czy zabawki. Dwa a dwa, to cztery — jest to nagi fakt, który ująć należy w jego własnej treści. Przez to, że się go ubierze w zajmujące powiatki o ptaszkach i kwiatkach, dziecko nie nabeździe o nim pojęcia dokładniejszego, ani prawdziwszego. Lepiej więc będzie podawać fakty i wykazywać konieczność wysiłku, aniżeli zajmować uwagę dziecka stroną zewnętrzną, barwnymi przedmiotami, nie wchodzącymi w istotę rzeczy.

Dyskusja ta między zwolennikami obu teorii ma — jak widzimy — charakter negatywny; wykazują oni nie rację swego stanowiska, ale wzajemnie zbijają poglądy przeciwne. Nieświadomie jednak wysuwają jedni i drudzy pewne czynniki, stanowiące istotę zainteresowania, czyli u podstawy teorii przeciwnych, wykryć można wspólną zasadę. Nie rozumieją oni tylko, że czynniki owe, t. j. myśli i cele, które chcemy realizować, lub czynności, które zamierzamy wykonać, nie są w stosunku do naszej jaźni czemś zewnętrznym, ale tkwią w nas. Prawdziwą zasadą zainteresowania — mówi *Dewey* — jest ta, która uznaje, że pomiędzy danym faktem lub czynnością, a chęcią w duszy dziecka zachodzić powinna odpowiedniość i zgodność — zasada, którą widzi w fakcie lub czynności coś, czego rozwijający się ustrój pożąda, czego się podmiot domaga natarczywie, aby sam siebie mógł urze-

czywistni. Zainteresowanie polega więc na istnieniu w duszy jednostki energii potencjalnych, które zmierzają do ujawnienia się w postaci działania i myślenia.

Poglądy Dewey'a na zainteresowanie, opierają się na teorii biologiczno-pragmatycznej. Ujęcie pragmatyczne zainteresowania polega na tym, że jest ono dla nas niejako sprawdaniem tego, co życiu sprzyja, co się przyczynia do jego wzmoczenia i rozwoju. Wynika ono ze zdolności samorzutnych dziecka, z jego wrodzonej potrzeby realizowania w czynle własnych popędów, które nie dadzą się niczem przytłumić. Jeśli dziecko nie może zaspokoić swych dążeń instyktowych, jeśli n. p. nie może się wypowiedzieć w zajęciach, wyznaczonych programem szkolnym, potrafi wówczas w jakiś cudowny wprost sposób udzielać nazwewnątrz tylko tyle uwagi, ile potrzeba, by zaspokoić wymagania nauczyciela, resztę zaś energii zachowuje dla siebie, dla swych umiłowanych zajęć. Jednakże konieczność takiego dzielenia uwagi budzi niechęć do pracy i nauki, której nie można się oddać w zupełności, która nie pochłania całkowicie naszej jaźni. Dzieje się to wówczas, jeśli brak istotnego zainteresowania, któremu towarzyszą uczucia przyjemne i które pobudza nas do działania. Działanie połączone z uczuciami przyjemnymi, wpływa na wzmoczenie się strony fizycznej i duchowej jednostki. Przy zainteresowaniu się prawdziwym jaźń utożsamia się z daną myślą lub danym przedmiotem, które stanowią środki wypowiedzenia się, wyrażenia treści duchowej jednostki. Ze stanowiska biologicznego i pragmatycznego ujmuje też zainteresowania *W. James*, który twierdzi, że pozostają one w związku ze zdolnością przystosowania działalności do każdorazowej sytuacji życiowej. Stąd też po każdym wrażeniu i doświadczeniu nastąpić powinna ekspresja, pozostająca z niem w stosunku korelacji. Te zainteresowania są wartościowe, które pobudzają nasze własne działanie oraz oddziaływanie na innych.

Analizując zainteresowanie pod względem psychologicznym, zauważa *James*, że doświadczenia dawniejsze wracają do świadomości, ale w ich odzyciu nie wszystkie jej składniki biorą równomierny udział w określeniu tego, co ma nastąpić w danej chwili. Zawsze jeden składnik góruje nad innymi. Górujące składniki świadomości są właśnie te, które najsilniej pobudzają nasze zainteresowania. Ze stanowiska fizjologicznego zaś prawo zainteresowania tłumaczy w ten sposób, że jeden z procesów w ośrodkach mózgowych góruje zawsze nad innymi w pobudzaniu aktywności nerwowej i psychicznej.

Podobnie jak *Dewey* i *James* ujmuje zainteresowanie *Edw. Claperède*, według którego pojęcie to oznacza zupełną łączność i wzajemny stosunek zgodności między podmiotem a przedmiotem. Przedmiot sam przez się nie jest dla nas interesujący; wyrażenie bowiem takie, że nas dana rzecz interesuje, oznacza właściwie, że istnieją w naszej jaźni

dyspozycje psycho-fizjologiczne, pobudzające nas do zwrócenia uwagi na daną rzecz czy też czynność, które w życiu naszym mają znaczenie praktyczne. Można by powiedzieć, że żyć znaczy dla jednostki tyle, co każdej chwili działać po linii największych swoich zainteresowań.

* * *

Rozpatrzywszy różne poglądy na istotę zainteresowań, zastanowimy się z kolei nad ich pochodzeniem i ich głównymi cechami.

Pierwotnie każde zainteresowanie wyływa z jakiejś potrzeby jednostki, z odczuwanego braku i pozostaje w związku z popędami fizycznymi lub psychofizycznymi. Według James'a i Thorndike'go zainteresowania i instynkty wykazują wspólne pochodzenie i dopiero z czasem dokonuje się ich różnicowanie. Źródłem zainteresowań są tedy energie potencjalne w psychice jednostki, wrodzone skłonności, które są czynnikiem rozstrzygającym w ich późniejszym rozwoju. Obok odziedziczonych skłonności duży wpływ na ujawnienie się i kierunek zainteresowań ma środowisko. Sprzyjające warunki otoczenia pobudzają siły wewnętrzne i przyczyniają się do udoskonalenia i rozwoju zainteresowania. Niezawodnie w psychice dziecka istnieją zawiązki różnorodnych zainteresowań i każde z nich posiada tendencje do ujawnienia się na zewnątrz w odpowiedniej formie, ale to z nich rozwinię się w całej pełni, które natrafi na najbardziej sprzyjające warunki. Dzieci młodsze zapytane n. p., czym chciałoby zostać w przyszłości, wymieniają zazwyczaj kilka różnych zawodów. Dopiero w okresie dojrzewania uświadamia sobie jednostka kierunek swoich zainteresowań i podaje jedno określone zajęcie. Zainteresowania początkowo nie-różnicowane poczynają się wyodrębniać, następuje niejako ich kryształizacja, co pozostaje w związku z wyborem zawodu.

Zainteresowanie jest zjawiskiem psychicznym złożonym, na które składa się bogata treść, jak ideały i nabyte doświadczenia jednostki, uczucia i wzruszenia, pierwiastki woli i elementy poznawcze. Uczucia podtrzymują zainteresowanie, nadając mu charakter dynamiczny. Jednostka tak długo nie może zaznać spokoju, dopóki nie uczyni zadość swym energjom wewnętrznym, dopóki jej zamiłowania nie przyobleką się w kształty realne. Budzi się coraz silniejsze przywiązanie do pracy, która nas interesuje i która staje się istotną treścią życia i największą jego wartością. Istotną cechą zainteresowania stanowi przyjemność, rozkosz działania i tworzenia. Zainteresowanie staje się ogniskiem motywów działania i określa kierunek woli. Pobudza ono jednostkę do powtarzania ulubionych czynności, podtrzymuje chęć ćwiczenia i tendencję do urzeczywistnienia pewnych wyobrażeń i idei. Zainteresowanie wiąże się zawsze z jakimś przedmiotem, z jakąś ideą lub jakąś czynnością. Ucznia mogą interesować

wać rysunki, doświadczenia fizyczne lub chemiczne, zbiory przyrodnicze lub etnograficzne, książki odpowiedniej treści itp. Rzemieślnika interesuje materiał i narzędzia potrzebne do pracy, rolnika i ogrodnika jakość gleby, nawozy, nasiona, maszyny rolnicze, artystę-malarza pomysły artystyczne, historia sztuki, płótno, pędzle, farby, autora obserwacje i dzieła, będące w związku z jego tematem, nauczyciela szkoła i dziecko, zagadnienia metodyczne, problemy wychowawcze i t. d.

Wspomniałem już, że w duszy dziecka tkwią zarodki różnorodnych zainteresowań, które ujawniają się w mlarę sprzyjających warunków. To wyjaśnia nam fakt, że istnieje zmienność i ewolucja zainteresowań, która dokonuje się pod wpływem otoczenia, wychowania, doświadczenia i w związku z rozwojem duchowym dziecka. Zagadnieniem ewolucji zainteresowań w poszczególnych okresach życia jednostki zajmowali się między innymi *Claparède, Lobsien, Hutchinson, Nagy, Ferrière, Lunk*, którzy badali ten problem zapomocą metody obserwacyjnej i ankietowej. Poznanie zainteresowań uczniów ułatwiają nam ich zabawy, rysunki, prace ręczne, ulubiona lektura i t. p. Zainteresowania uczniów, pozostające w łączności z ich pragnieniami i ideałami, badamy również zapomocą ankiety, która nadaje się szczególnie do badań zbiorowych w klasie. Dajemy też tu młodzieży podobne pytania, jak przy badaniu jej ideałów, n. p. „Czem pragniesz zostać i dlaczego?“ „Który z przedmiotów nauki najbardziej lubisz, najwięcej cię interesuje i dlaczego?“ i t. p.

Na podstawie licznych badań stwierdzono, że istnieją pewne okresy w rozwoju zainteresowań i w każdym z nich jedno zainteresowanie góruje nad innymi, *Claparède* rozróżnia: a) fazę nabywania i eksperymentowania, która obejmuje zainteresowania postrzegawcze, mowne, intelektualne w wieku pytań, i wreszcie specjalne; b) fazę organizacji i wartościowania, w której ujawniają się zainteresowania etyczne i społeczne; c) fazę wytwarzania, w której jedno zainteresowanie głównie góruje nad innymi podrzędnymi. Te ostatnie są środkami, służącymi do osiągnięcia najwyższego celu. Ewolucja ta zdaniem *Claparède'a* zmierza od zainteresowań prostych do złożonych, od konkretnych do abstrakcyjnych, od biernej wrażliwości do samorzutności, od nieokreśloności do specjalizacji.

Angielski psycholog *Hutchinson* stawia hipotezę, że między rozwojem zainteresowań dzieci a rozwojem rasy ludzkiej istnieje pewien związek i w myśl tej „zasady biogenetycznej“ rozróżnia on kolejno pojawiające się zainteresowania u dzieci.

Dziecko małe z widocznym zadowoleniem zwraca uwagę na szmery i tony, bawi się promieniami świetlnymi; potem zauważyć można jego zainteresowanie się mową, usiłuje naśladować i odtwarzać dźwięki mowy. Nieco później budzi się popęd do wspinania się na meble, płoty, drzewa i t. p.

W pewnym wieku okazuje dziecko zainteresowania myśliwskie i pasterskie. Chętnie hoduje zwierzęta, buduje schronienia, lubi przebywać w grotach i jaskiniach. W okresie szkolnym pojawiają się zainteresowania rolnicze; dzieci ochotnie pracują w ogrodzie. Dzieci uprawiają w szkole handel zamienny. Odbywa się na szeroką skalę wzajemna wymiana tak drogocennych skarbów, jak guziki, znaczki pocztowe, kredki, stałówki, barwne ołówki i t. p., z czym połączone jest zamlłowanie do kolekcjonerstwa, do gromadzenia przedmiotów na pozór bezużytecznych. W kieszeniach chłopca znaleźć można nieraz gwoździki, kolorowe szkiełka, kamyczki, kawałki drzewa, sznurki, kit i t. p. rzeczy bezcennej dlań wartości, które mogą mu się przydać do różnych doświadczeń. W okresie dojrzewania budzą się zainteresowania społeczne, kiedy młodzież tworzy różne kółka towarzyskie, kluby sportowe, drużyny harcerskie, a wreszcie pojawiają się zainteresowania naukowe, religijne i filozoficzne.

Badaniem zainteresowań uczniów zajmował się psycholog węgierski *Wład. Nagy*, który problemowi temu poświęcił specjalną monografię opracowaną na podstawie bardzo obfitego materiału. Zebrał ok. 40 tysięcy odpowiedzi wśród młodzieży szkolnej obojga płci w wieku od 8 do 18 lat. Podał on uczniom następujące pytania: Który przedmiot najbardziej lubisz, a który najmniej i dlaczego? — Czem się najchętniej zajmujesz w domu, a czem niechętnie i dlaczego? — W co się najchętniej bawisz? — Jaki podarunek chciałbyś dostać na Boże Narodzenie? — Czem chciałbyś zostać i dlaczego? — Do kogo chciałbyś być podobny? Nagy rozróżnia kolejno pojawiające się fazy zainteresowań zmysłowych czyli spostrzegawczych, subiektywnych, obiektywnych, stałych i logicznych. Między 10 a 15 rokiem życia rozwijają się zainteresowania stałe, ujawniające się w trwałem zajmowaniu się pewnym przedmiotem. W okresie dojrzewania ujawniają się też zainteresowania z dziedziny wartości idealnych.

Zagadnienie ewolucji zainteresowań rozpatruje też pedagog szwajcarski *A. Ferrière*, którego poglądy zbliżone są pod tym względem do poprzednio wspomnianych. W okresie szkolnym, t. j. w wieku od 7 — 18 roku życia rozróżnia on: a) fazę zainteresowań bezpośrednich do 9 roku życia. Z punktu widzenia socjologicznego jest to „wiek klanu lub plemienia“, dominują zainteresowania pasterskie i rolnicze. b) Fazę zainteresowań konkretnych do 12 roku życia. Jest to „okres monografij“ — okres rękodzielniczy i podziału pracy, c) W fazie zainteresowań abstrakcyjnych nieskomplikowanych do 15 r. życia, ujawniają się tendencje konstrukcyjne, poprzedzające okres organizacji. d) Wreszcie w fazie zainteresowań abstrakcyjnych złożonych następuje rozkwit wyższych zdolności oraz przygotowanie się do życia społecznego.

Z przedstawienia powyższego widzimy, że jedni z psychologów przyjmują trzy okresy w indywidualnym rozwoju zainteresowań (*Claparède*), inni cztery (*Ferrière*), lub jeszcze więcej (*Hutchinson, Nagy*). Na podstawie doświadczenia możemy rozróżnić

naogół trzy główne fazy w rozwoju zainteresowań jednostki. W okresie pierwszym, który trwa malejwięcej do początków nauki szkolnej, przeważają zainteresowania zmysłowe i fantazyjne (okres zabawy). W okresie szkoły powszechnej do 14 r. życia zaznacza się kierunek zainteresowań indywidualnych, w szczególności w początkach dojrzewania a wkońcu następuje wybór zainteresowania specjalnego i jego pogłębienie.

* * *

W kształtowaniu się zainteresowania specjalnego spóldziałają dwa czynniki, a mianowicie wrodzone skłonności i naśladownictwo otoczenia. Pod wpływem wrodzonych dyspozycji ujawniają się według określenia James'a zainteresowania naturalne, pod wpływem zaś otoczenia i naśladownictwa zainteresowania sztuczne. W miarę rozwoju dziecka ujawniają się, jak widzieliśmy, różnorodnie zainteresowania w sposób samorzutny w związku z wrodzonymi skłonnościami. Z doświadczenia wiemy, że w pewnym wieku n. p. zazwyczaj między 12—14 r. ż. budzą się u chłopców zainteresowania dalekimi podróżami, tudzież zainteresowania techniczne, które ujawniają się samorzutnie, wynikają głównie z wrodzonych tendencji. Chłopiec czasami znika nagle z domu, pchany jakąś siłą wewnętrzną w świat daleki. Znaleziony wreszcie po uciążliwych poszukiwaniach oświadcza, że się wybrał „w podróż do Afryki środkowej lub do Ameryki”. Uczniowie w tym wieku zapytani, jakie są ich pragnienia, odpowiadają często, że chcieliby przejechać cały świat, że upragnionym ich celem są wyprawy do bieguna pn. i pd., podróże do Chin, wyprawy na Himalaje i t. p. Wprawdzie działa tu wpływ lektury, ale ten wpływ natrafia na grunt podatny, na zainteresowania naturalne.

W okresie między 12 a 14 r. ż. żywe są również zainteresowania techniczne u uczniów. Wielu jest wtedy wśród nich amatorów na Edisonów o czym świadczą między innymi wyniki ankiety, przeprowadzonej wśród naszych uczniów 11—13 letnich jeszcze przed wojną w r. 1912. „Pragnąłbym wynaleźć maszynę którąby podziwiał cały świat”, pisze jeden. Inny znów chciałby „zostać wynalazcą przyrządu, ażeby mógł swobodnie bujać w powietrzu”. Trzeci rozpisuje się o swoich rysunkach, planach i modelach: „pragnąłbym — mówi — mieć wiele przyrządów fizycznych jak n. p. dynamomaszynę, wiele induktorów i rozmaitych przyrządów elektrycznych, później aeroplany, wiele robię przygotowań do tej nauki i staram się o wiele książek o balonach i aeroplanach, rysuję najrozmaitsze plany, robiłem najrozmaitsze modele, które mi wprawdzie nie latały... Mam wiele maszyn mojej roboty, n. p. do przecinania papieru i maszyny parową, lecz zawsze mi czegoś do niej brakuje”. — „Moim największym ideałem — brzmi odpowiedź jednego — jest myśl o aeroplanie, ażebym kiedy mógł zrobić aeroplan własnego pomysłu i mógł się

unosić w powietrzu bez zadnej katastrofy". Zainteresowania podobne, powstające samrzutnie, są znakomitą sposobnością do nawiązania zainteresowań sztucznych.

W związku ze skłonnością do podróŜowania można obudzić w duszy ucznia zainteresowania geograficzne i historyczne, w związku ze skłonnością do „majstrowania“ zainteresowania z dziedziny fizyki, matematyki, dziejów kultury i t. p. W ten sposób zainteresowania sztuczne stają się uzupełnieniem naturalnych, przyczyniają się do ich pogłębienia i doskonalenia. Czynności naśladowcze i tendencje wrodzone stapiają się wówczas w harmonijną całość, będącą wyrazem osobowości.

* * *

Z teorią zainteresowań łączy się zagadnienie programów i metod nauczania. Program nauki i zajęć wyływać powinien z potrzeb życiowych dzieci, z ich przeżyć i czynności. W szkole tradycyjnej istnieją programy naukowe zgóry ułóŜone o formie stałej, jakgdyby skostniałej. Natomiast programy w szkole twórczej mają charakter dynamiczny, powstają i rozwijają się w ścisłym związku z potrzebami i przeżyciami ucznia. W ogólnych ramach i zarysach programowych możliwe są tu zmiany i przekształcenia, wynikające z warunków środowiska i zdarzeń życia współczesnego, tudzież z ewolucji zainteresowań młodzieŜy. Ponieważ zainteresowania ulegają zmianie, należy korzystać z odpowiedniej chwili, należy pobudzać i rozwijać zręczności i umiejętności, pozostające właŝnie w związku z ujawnionymi zainteresowaniami w poszczególnych okresach życia jednostki. Pedagogiczna zasada zainteresowania — mówi *Dewey* — wymaga, aby wybierać przedmioty i tematy, uwzględniające przeżycia dzieci, ich potrzeby i czynności, oraz jeŝli dziecko nie dostrzega lub nie ocenia naleŜycie tego związku, aby nauczyciel przedstawił mu i podał nowe wiadomości w sposób, pozwalający uczniowi zrozumieć ich doniosłość i konieczność, oraz zobaczyć, co je łączy z jego potrzebami. Uczynić jakiś nowy przedmiot naprawdę interesującym i pożytecznym, udaje się tylko wtedy, kiedy się osiągnie to, że uczeń wobec niego postawiony, uŝwiadomi sobie w związku z przedmiotem samego siebie. Prawdziwym pedagogiem jest ten właŝnie, kto dzięki swej wiedzy i doŝwiadczeniu zdoła dojrzeć w zainteresowaniach dziecka nietylko punkty wyjścia dla jego wychowania, ale i funkcje pełne przyszłych możliwości, prowadzące do idealnych celów.

Właŝciwa metoda pracy w szkole polega na wynajdywaniu możliwie jak najwięcej punktów stycznych między potrzebami ucznia i jego wrodzonymi skłonnościami a przedmiotem nauki. Wówczas budzi się zainteresowanie, które wpływa na wzmocnienie się innych funkcji psychicznych, jak zdolności obserwacji, uwagi, pamięci, fantazji, inteligencji i działania. Między temi funkcjami psychicznymi bowiem a zainteresowaniem istnieje korelacja. Podczas obserwacji zjawisk przyrody, dzieł ręki ludzkiej, w czasie

zwiedzania różnych pracowni, fabryk, instytucyj społecznych, muzeów, wystaw i t. p. ujawniają się zainteresowania, tkwiące w duszy jednostki w stanie potencjalnym, budzą się energie twórcze, będące wynikiem zainteresowań wrodzonych. One to wzniecają niepokój jaźni, wyzwalają potrzebę dążenia, szukania ciągłego, ćwiczenia danej funkcji, stają się czynnikiem dynamicznym w procesie inteligencji i działania.

Ruchliwy i lotny umysł interesuje się równocześnie różnemi objawami życia, kilkoma przedmiotami i wtedy zachodzić może obawa powierzchowności, może się okazać brak zdolności skupienia się i wytrwałości. W podobnych wypadkach ma właśnie ważną rolę do spełnienia odpowiednia metoda i wychowanie, które budzić muszą poczucie obowiązkowości, przymus moralny, zdolność powściągu — słowem hart woli. Bez tych czynników zarówno wrodzone zainteresowania, t. zn. kierunek skłonności, jak i wrodzone uzdolnienia, t. zn. siła skłonności, dominującej w jaźni wśród wielu innych, nie będą miały warunków rozwoju, nie doprowadzą do żadnych wyników konkretnych. W zainteresowaniu tkwić muszą obydwie zasadnicze jego pierwiastki, t. j. przyjemność działania i wysiłek i wtedy dopiero jednostka będzie miała warunki „stwarzania się własnego“. Tak więc zainteresowanie wchodzi organicznie w strukturę jaźni indywidualnej, staje się jednym z jej czynników dominujących, nadaje jej swoisty charakter i wpływa temsamem na tworzenie się osobowości. Równoległe z rozwojem i doskonaleniem się osobowości rozwijają się i zmieniają zainteresowania. Osobowość ujawnia się w coraz to nowych formach zewnętrznych, jakkolwiek istota jej pozostaje wciąż ta sama. Po rodzaju zainteresowań poznać też możemy dążności człowieka, jego ideały i jego wartość duchową. Stąd wynika rola wychowania, które nadawać powinno odpowiedni kierunek zainteresowaniom uczniów, wpływać na ich uwznioślenie i przekształcenie w idee i ideały. W tym celu konieczne jest poznanie zainteresowań wrodzonych dziecka, z pośród których wychowawca uwzględni najbardziej wartościowe, normuje je i wpływa na ich pogłębienie, nawiązuje do nich zainteresowania sztuczne i w ten sposób przygotowuje jednostkę do życia produktywnego, do tworzenia nowych wartości społecznych i kulturalnych.

H. Rowid.

Międzynarodowe Biuro Wychowania.

Geneza — Powstanie M. B. W. — Cele i charakter — Program działalności — Statut i organizacja wewnętrzna — Informacje, ankiety i konferencje — Kongresy i publikacje — Sekcja polska.

Od szeregu lat liczne Stowarzyszenia i osoby zalecały utworzenie instytucji międzynarodowej, poświęconej zagadnieniom wychowawczym w najszerszym ich zakresie. W 1901 r. *Dr F. Zol-*

Jinger wnosi projekt o tej sprawie do Rady Federacyjnej Szwajcarskiej, następnie w 1904 r. na Międzyn. Kongres Higieny Szkolnej, w 1911 na Radę Narodową Szwajcarską, 1912 na II. Kongres Międzyn. Wychowania Moralnego (Haga) i w 1922 r., na II. Kongres Międzyn. Wych. Moraln., którego uczestnicy, przedstawiciele różnych krajów, ustalają wytyczne dla takiego Międz. B. Wych. (powinno być źródłem dokumentów i wskazówek w sprawach wychow., powinno współpracować z instyt. narodowymi i międzynarod. o podobnym charakterze i za cel winno sobie postawić dążenie do rozwoju kultury Ludzkości).

F. Kemeny, członek Międzyn. Biura Pacyfistów (*de la Paix*) wnosi na XIV Kongres Wszechświatowy Pacyfistów w Lucernie w r. 1905 projekt międz. instytutu pedagogicznego. W następnym roku Kongres Medjolański postanawia zakomunikować projekt *Kemeny*'ego wszystkim ministrom oświaty publ., a Kongres Londyński w 1908 r. uchwala szeroki program wychowania w duchu pokoju, obejmujący także i utworzenie instytutu pedagog. według projektu *Kemeny*'ego. Na Kongresie Wychowania Rodzinnego w *Siège A. Binet*. pojawia się wniosek za utworzeniem stałej międzynarodowej komisji o charakterze psycho-pedagogicznym.

Na Międzynar. Konfer. Wychow. w 1914 r. w Hadze uczestnictwo zapowiedziało 16 krajów, a przedmiotem obrad miało stanowić utworzenie M. B. W. popierane przede wszystkim przez Międzynarod. Federację Narodowych Związków Nauczycielskich. Po wojnie p. *Andrews* nawiązała stosunki z licznymi organizacjami dla zrealizowania idei M. B. W., jako organu Ligi Narodów. W 1919 Konferencja Międzystowarzyszeniowa Przyjaciół Ligi Narodów w Paryżu pod przewodnictwem *Leona Bourgeois* uchwaliła wniosek, dotyczący konieczności powstania międzynarodowej instytucji dla spraw wychowawczych, a w r. 1920 na IV Konferencji tychże przyjaciół L. N. postanowiono zwrócić się do Ligi Narodów, domagając się bezzwłocznego utworzenia M. B. W. — analogicznego do Międzynarodowego Biura Pracy.

W r. 1921 — Związki Pedagogiczne i Pacyfistyczne Japońskie zwróciły się do II. Zgromadzenia Ligi Narodów, domagając się utworzenia Międzynarodowej Rady dla spraw wychowania, podkreślając ważkość i nagłący charakter rewizji podręczników. Pomijając już wiele innych głosów (Kongres Międzynar. Pracowników Umysłowych, Bruksella 1921, Związek Nauczycieli Francuskich z departamentu Ain w 1924 r. Międzynar. Biuro Związku Nauczycieli Szkół średnich, Międzynarodówka Pracowników w dziedzinie nauczania, Kongres Wszechświatowy Pokoju, Związek Wszechświatowej przyjaźni międzynarodowej po przez kościoły, Wszechświatowa Konferencja Chrystjanizmu w praktyce i inne), wypowiadających stale powszechnie odczuwane pragnienie, dodać jeszcze należy do tego chóru wystąpienie Międzynar. Ligi Nowego Wychowania podczas jej II kongresu w 1923 r. (w *Montreux*), zwrócone do Komisji współpracy Intelktualnej, z prośbą o utworzenie M. B. W. w Genewie, poświęconego zbieraniu i udzielaniu

informacji i pracy naukowej w dziedzinie wychowania; Kongres Heideberski z 1925 r. ponawia tę prośbę, kładąc nacisk na współpracę przyszłego M. B. W. z Ligą Narodów. Powstanie więc M. B. W. było powszechnie pożądane, co wyżej — zgóry wyznaczono mu wytyczne działalności, wskazano instytucje, o które ma się ideowo, a po części i w metodach pracy oprzeć (Liga Narodów, Międzynarodowe Biuro Pracy, międzynarodowe Komisje pedagogiczne, wreszcie Międzynar. Instytut Bibliograficzny w Brukselli, pod kierownictwem P. Otleta i H. Fontaine'a).

Kto miał je ostatecznie stworzyć i zorganizować?

Do tej roli poczuł się powołanym Instytut J. J. Rousseau w Genewie, istniejący od 1912 r., będący wyższą szkołą studiów psychologicznych i pedagogicznych. Międzynarodowy charakter tego instytutu, czy to dzięki pochodzeniu jego uczniów (35 narodowości), czy to dzięki świadomej i przestrzeganej dążności w tym kierunku, objawiającej się w zwoływaniu i organizowaniu różnych kongresów międzynarodowych (np. w faktycznym objęciu roli organizatora Kongresu Wychow. Moraln. w Genewie 1922) i publikowaniu prac autorów różnej narodowości, z drugiej strony — jego niezmiernie liczne stosunki ze stowarzyszeniami, związkami, wybitnymi osobami w dziedzinie nauk pedagogicznych i szkolnictwa, wreszcie z trzeciej — stałe dążenie, by wypełniać jeden z zasadniczych punktów swego programu, a mianowicie być źródłem informacji i ogniskiem propagandy — wszystko to zdawało się predestynować go do roli twórcy M. B. W.

Z chwilą, gdy Międzynar. Biuro Nowych Szkół, założone w 1898 r. przez *A. Ferrière'a*, stało się jedną z sekcji Instytutu, wnosząc w posagu ogromną ilość dokumentów źródłowych, publikacji itd. — Instytut poparty moralnie przez Szwajc. Tow. Przyj. Ligi Narod. i przy współdziałaniu Konwentu założycieli (*A. Oltramare* — dyrektor depart. Ośw. Publ. Kantonu Genewskiego, *A. Thomas* — dyrektor Międz. Biura Pracy, *A. Einstein* — członek Międz. Komisji Współpracy Intel. i około 50 osób z pośród ciała uniwersyt. Genewy i różnych stowarzyszeń międzynarodowych z siedzibą w Genewie), otworzył w kwietniu 1926 r. Międzynarodowe Biuro Wychowania (*B. I. E.*). Celem M. B. W. jest rozwój międzynarodowych stosunków w dziedzinie pedagogii, a to przez utworzenie związku między wychowawcami wszystkich krajów i przyczynienie się tym sposobem do ogólnego postępu w wychowaniu. Aby odpowiedzieć zadaniom swoim Biuro powinno być w pełni niezależne, stać zdala od kierunków politycznych, wpływów partyjnych i kwestyj wyznaniowych. Niezbędne jest, by prace jego opierały się na materiałach naukowych, doniosłych dla wszystkich.

Działalność M. B. W. jest trojaka: Informacje. Zbierać będzie materiały, tyżące się wychow. prywatnego i publicznego w wieku dziecięcym, a szczególnie pacholęcym, psychologii wychowawczej, poradnictwa zawodowego. Jako środki informacyjne służyć mu będą wiadomości i materiały dostarczane przez różnorodne ośrodki

wychowawcze, artykuły drukowane w prasie, korespondencja osobista, wywiady u osób kompetentnych, ankiety przeprowadzane przez współpracowników.

2. Badania naukowe. Występując z inicjatywą przeprowadzania ankiet doświadczalnych czy statystycznych, M. B. W. zamierza przyczynić się do rozwiązania zagadnień, tyjących się psychologii dziecka, pedagogii, metod badania (np. przy poradnictwie zawodowym). Z chwilą, gdy fakty naukowe wykażą doskonałość lub braki pewnej metody naukowej, Biuro będzie mogło poinformować wychowawców o takich faktach.

3. Koordynacja. M. B. W. stanowić będzie ośrodek koordynacyjny między instytucjami czy stowarzyszeniami, zajmującymi się temi samymi zagadnieniami lub pracującymi w dziedzinach pokrewnych. Będzie organizować i popierać podróże naukowe nauczycieli i profesorów.

M. B. W. pracować będzie w duchu ściśle naukowym. Nie wywierając bezpośredniego wpływu na młodzież, ograniczy swe usiłowania do tego, by stać się ośrodkiem pracy wychowawców we wszystkich krajach, źródłem idei nowych. Nie dąży do narzucania norm w nauczaniu, przeciwnie dopomagać chce do swobodnego rozwoju geniuszu narodowego w każdym poszczególnym kraju. Mimo nazwy swej będzie „biurem“ o tyle tylko, o ile tego wymaga wszelka praca skoordynowana; pragnie jednak, by działalność jego pozostała gietką, łatwo naginającą się do zmieniających potrzeb chwili i miejsca.

Zebranie Konstytucyjne M. B. W. w czerwcu 1926 roku uchwaliło statut o 22 artykułach, który opiewa, że członkami M. B. W. mogą być osoby indywidualne, jak i zbiorowe (związki, instytucje), przyczem osoby indywidualne mogą być członkami-korespondentami, członkami stałymi lub członkami ofiarodawcami. Pierwsi wnoszą składkę roczną minimum 5 fr. szwajc., drudzy 250 fr. szwajc. jednorazowo, trzeci — 50 fr. szwajc. rocznie minimum, lub jednorazowo — 1000 fr. szw. Członkowie zbiorowi ustalają sami wysokość składki, zależnie od swego budżetu i ilości członków w własnym łonie, przyczem minimum — wynosi 20 fr. szwajc. rocznie. Organami M. B. W. są: Zgromadzenie ogólne, (zwoływane raz na dwa lata), Rada Administracyjna (od 15 do 25 osób; obecna składa się z 17 pochodzących z 9 różnych krajów), Komisją rewizyjną i Sekretarjat. Prezydjum Rady Administr. tworzą obecnie: *P. Dupuy* — przewodniczący, *M. Sokalowa* i *S. Mayeda* — wiceprzewodniczący, *Ch. Tait* — sekretarz, i *H. Fatio* — skarbnik. Sekretarjat składa się z pp.: *Piotra Bovet*, prof. Uniw. Gen. — dyrektora, *Dr Elżbiety Rotten* i dr. socj. *Ferrière'a* — dyrektorów-zastępców, *Marji Butts* — sekretarki generalnej i *J. L. Claparède'a* — sekretarza-archiwisty. *P. Bovet* i *p Butts* — to właściwe motory instytucji niezmordowani działacze.

Przez 2 lata swego istnienia M. B. W. zdobyło w 57 krajach około 490 członków, z których 51 członków zbiorowych

(stowarzyszenia niektóre po kilkadziesiąt tysięcy osób i instytucje) i przeszło 160 przedstawicieli. Przyjmuje liczne odwiedziny ze wszystkich kontynentów (około 60 miesięcznie w zimie, o wiele więcej w lecie); Prowadzi rozległą korespondencję (przeszło 480 listów miesięcznie), a więc styka się niemal z każdą falą wielkiego prądu, wie o wszelkich wysiłkach świata w dziedzinie wychowania i może odpowiadać na różne pytania, kierowane wciąż do Genewy, a dające obfity materiał do ankiet. Od pierwszej chwili swego istnienia M. B. W. otrzymywało szereg próśb o poradnictwo zawodowe Francja — o testy do badania uzdolnień moralnych, n. p. Szwajcaria — w sprawie wychowania a dziedziczności; Algier — o budownictwo szkolne. Belgja — o stosowaniu gier przy nauczaniu łaciny; dalej — o kinematograf jako pomoc naukową, w sprawie stworzenia międzynarodowych pomocy szkolnych, o kształceniu nauczycieli wychowania fizycznego w różnych krajach Europy i t. d. i t. d. M. B. W. prawie na wszystkie pytania jest w możności odpowiedzieć, czy to dzięki już zebranym i uporządkowanym materiałom, czy to opierając się na rezultatach ankiet.

Rezeszało ich kilka; o międzynarodowej korespondencji szkolnej, o patriotyzmie, o pomocach szkolnych auto dydaktycznych, według wzoru opracowanego przez p. M. Oderfeld z Inst. Międz. Ligi Nowego Wychow., o prawodawstwie szkolnem, dotyczącem dzieci, które opuściły szkołę powszechną przed 14 rokiem życia, — na żądanie Międz. Biura pracy, o stowarzyszeniach złożonych z rodziców i nauczycieli, o międzynarodowej wymianie uczniów. Pierwsza z wyżej wymienionych przyniosła najobfitszy materiał w odpowiedziach, i pozwoliła na opublikowanie interesującego raportu.

Na pierwszym zgromadzeniu ogólnem M. B. W. we wrześniu 1924 roku uchwalono zasadniczo projekt jednego z referatów, p. Goulda, sekretarza Międzynarodowego Wychowania Moralnego, który odczytał pracę o „moralnych zadaniach M. B. W.“, M. B. W. podjęto się corocznie posyłać wychowawcom kwestjonariusz, zawierający mniej więcej takie pytania:

1) Jaka idea religijna (poza dogmatem) panuje w kraju, na tyle żywota, że mogłaby wskrzesić legendy i poematy?

2) Co zrobiono, by przedstawić historję w sposób szeroki i podniosły (geogr., historję sztuki, rzemiosł, nauk, prawa, rozwój polityki, pracy, prądów religij, społeczn., wychow.). Czy istnieją biografje postaci, pobudzających młodzież do wzniosłości, czy istnieje pisana historja odwagi?

3) Jakie wysiłki się robi, by zainteresować młodzież ekonomją społeczną i obywatelską, kooperacją w przemyśle i samopomocy społecznej, hist. finansów i handlu?

4) Jak się naucza sztuki i podkreśla stronę estetyczną historji, geografji. Sprecyzowanie tych pytań nastąpi później. Uchwalono jedynie ogólny ich kierunek rzeczowy i konieczność stałego poruszania sumień wychowawców na całym świecie.

Genewa, jako międzynarodowe forum instytucyj politycznych, (Ligi Narodów), ekonomiczno-prawniczych (Międz. Biuro Pracy) i pedagogicznych, ściągą stale wielu wybitnych pedagogów-teoretyków z różnych stron świata, to też M. B. W. przy stosunkowo niewielkim wysiłku organizować może mnóstwo odczytów, konferencyj, wieczorów dyskusyjnych pierwszorzędnej wartości. Jednym z pierwszych był wygłoszony w 1926 roku przez p. *Beryl Parker*, delegatkę Międz. Instytutu Kolegium Nauczycielskiego w New Yorku — o wychowaniu postępowem w Stanach Zjednoczonych — na tle interesującej wystawy prac uczniowskich, fotografii i t. d. P. S. *Gruenberg* z *Child Study Association* (St. Zjedn.) wygłosiła odczyt p. t.: „Czy dziecko należy zmuszać do posłuszeństwa“, na olbrzymim materiale doświadczalnym, który zdobyła, ciesząc się nieograniczonym zaufaniem rodziców, żywo interesujących się pracami *Child Study Association*. Na prośbę p. *Gruenberg* M. B. W. pośredniczyło w nawiązaniu bliskiego stosunku między *Child Study Association* i Tow. Wychowania w Rodzinie (*Société d'éducation en Famille*).

Dyrektor tegoż instytutu p. *Monroe* (zwiedzał Azję i przeprowadzał tam liczne obserwacje) miał odczyt p. t.: „Wychowanie według programu międzynarodowego“, w którym twierdził, że postęp ogólny i postęp w wychowaniu polega na rozszerzaniu horyzontów intelektualnych — od lojalizmu wąskiego w stosunku do gminy ograniczonej — do lojalizmu szerokiego w stosunku do coraz szerszej organizacji społecznej.

Dr Dogelt, dyrektor I. M. C. A. mówił „O wychowaniu fizycznym w St. Zjednocz. w przeciągu ostatnich 40 lat“;

a p. *Jerome* z *Pestalozzi Froebel Training College* na t.: „Dziedzictwo przeszłości w dzisiejszem wychowaniu amerykańskim“;

P. *K. Jentzer*, prof. Uniw. J. J. Rousseau „O reformatorce wychowania fizycznego kobiet — Eli Björkstén“;

Dr Inazo Nitobé, gen. podsekr. Ligi Narodów „Ewolucja w wychowaniu japońskim“; p. *Butts*, sekr. M. B. W. „O szkole i pokoju“, „O współpracy rodziców i nauczycieli“ i „O kooperacji w szkole“;

Dr Prescott, z Harvard „Duch międzynarodowy w szkołach różnych krajów Europy“ na podstawie rezultatów ankiety, przeprowadzonej jednak głównie w szkołach angielskich;

Dr W. Paulsen, b. dyrektor szkół Berlińskich „Obecny stan kwestji szkolnej w Niemczech“;

P. *Karczewski*, z Biura Pedag. Rosyjsk. w Pradze „Ewolucja szkoły w Rosji Sowieckiej i szkoła rosyjska na obczyźnie“;

p. *Gail Harrison*, „O wychowaniu małych dzieci w Lincoln School, przy Kolegium Naucz. w New Yorku“;

prof. *Molina* z uniw. w Conceptrou — „Kilka zagadnień z wychowania w Chili“;

prof. *Carswelle*, — Wychowanie stosowane indywidualnie w szkołach typu „Winnetka“ w Stanach Zjednoczonych.

Związki łączące M. B. W. z innymi instytucjami, o pokrewnym charakterze, czy to międzynarodowymi; czy narodowymi, są z natury rzeczy b. liczne i pogłębiają się coraz bardziej. W chwili swego powstania M. B. W. zostało obarczone przez stały Komitet Międzynarodowych Kongresów Wychowania Moralnego w Londynie dążeniem do zrealizowania uchwały, powziętej przez 3-ci Kongres Wychow. Moral. w Genewie. Chodzi o nauczanie historii w duchu sprawiedliwości i sympatii międzynarodowej. Należy, jak mniemano na tym kongresie, zachęcić wybitnych historyków, by teksty szkolne, popularne, czy ogólnokulturalne w tym właśnie duchu były opracowywane. Sądzono, że należy wyłonić specjalną stałą komisję, któraby zredagowała wspólny plan dla prac historyków, oceniała przedstawione jej przez autorów i wydawców prace historyczne, wyznaczała nagrody za najlepsze i zachęcała do ich tłumaczenia dla obiegu w całym świecie.

Jest to zadanie dotąd niespełnione całkowicie, jakkolwiek i w tym kierunku ma już M. B. W. pewną propagandową zasługę. Zaproszone w 1926 roku przez Unję Towarzystw Przyjaciół Ligi Narodów do współpracy w zorganizowaniu Szkoły Letniej; a przez Międz. Federację Naucz. Szkół Średnich, do opracowania zagańień dla dwóch pierwszych dni Kongresu tej Federacji, czuwało, czy kwestja nauczania historii była szeroko i gorąco traktowana podczas tych obrad. Wysłuchano wtedy i przedyskutowano żywo referat p. *M. Horsch'a* z Lille, który podkreślał konieczność selekcji faktów, naświetlanie tych, które świadczą o solidarności międzynarodowej, wykazywał najrozmajtsze komentowanie tych samych faktów i twierdził, że naucz. hist. w szk. powsz. i średn. powinno mieć przedewszystkiem cel praktyczny i wychowawczo-obywatelski, w żadnym jednak razie nie może odbiegać od obiektywizmu. O rewizji podręczników szkolnych mówił *J. Prudhommeau*, któremu Fundacja Carnegie'go powierzyła kierownictwo w przeprowadzeniu ankiety dotyczącej powojennych podręczników szkolnych. Podkreślał z wielkiem uznaniem akcję nauczycielstwa francuskiego, zmierzającą do oczyszczenia, lub do zastępowania starych podręczników do historii i książek do czytania, niezgodnych z duchem Ligi Narodów, nowymi. *P. Kawerau* stwierdził wielki wpływ ankiety Carnegiego na wybór podręczników niemieckich.

Przy obradach nad nauczaniem geografji, *prof. Bertey* z Genewy, podkreślał konieczność uwypuklenia niezależności nacyj i solidarności wśród narodów i popierał korespondencję międzynarodową, jako znakomity środek do ożywienia nauki geografji i uczynienia jej aktywną. Wystawa dotycząca tej korespondencji, a urządzona przez Czerwony Krzyż Młodzieży, — znakomicie ilustrowała wywody referenta, tak samo, jak i druga wystawa na tym zjeździe, urządzona przez M. B. W. — a dotycząca publikacyj historycznych i geograficznych, i nauczania o Lidze Narodów — uzupełniała i popierała wywody referentów tych zagadnień.

Ten bliski stosunek M. B. W. z Komitetem Ligi Wych. Moral. zacieśnia się coraz bardziej. Ostatnio podjęto się Biuro jaknaj-

wydatniej dopomóc Lidze Wych. Moral. w przygotowaniu kongresu, zapowiedzianego na rok 1930 w Paryżu.

Ze Światową Federacją Związków Wychowawczych (*World Federation of Education Association*) łączy M. B. W. prawie identyczność programu, lecz Federacja nie posiada stałego biura, urzęduje jedynie ogromne kongresy (San Francisco, Edinbourg, Toronto). M. B. W. zaprasza ją na następny kongres w 1929 r. do Genewy i zaprosimy te oraz obietnica współpracy zostały niemal już oficjalnie przyjęte.

Z Ligą Narodów stosunki M. B. W. są jak dotąd, niewielkie, lecz, niewątpliwie wzrosną, gdyż dyr. M. B. W., p. *Bovet* jest od niedawna jednym z delegatów do podkomisji Expertów w Lidze Narodów. Natomiast z Unją Tow. Przyjaciół Ligi Narodów, a w szczególności z niektórymi z pośród tych Towarzystw, istnieje stały kontakt i stały wspólny wysiłek w kierunku utrwalenia w wychowaniu.

Podobnie z Międzynarodowym Biurem Pracy. Powierzyło ono M. B. W. jedną ankietę do przeprowadzenia (o czym wyżej), a obecnie pracuje w osobie p. *Louchaire'a* nad statystyką szkolnictwa przyczem, oczywiście, korzysta b. wydatnie z usług M. B. W.

Może najściślejsze stosunki łączą M. B. W. z Ligą Nowego Wych., zwłaszcza od kongresu w Locarno w lecie 1927 roku. M. B. W. zebrało także materiał do ankiety psychologii-socjologicznej dotyczącej przesądów rasowych, antypatyj narodowych i uczucia obywatelskiego wśród dzieci i młodzieży i niezawodnie, w najbliższej przyszłości zużytkuje go, skorzystawszy z wiadomości, zebranych na kongresie w Pradze (*La paix par l'école*) i tych, których się spodziewa w wyniku prac zapowiedzianego kongresu w Luksemburgu na temat dwujęzyczności szkół.

Istnieje projekt złączenia tych dwóch instytucyj w jedną, którego stopniową realizację rozpocząć mają sekcje narodowe (np. w Polsce ta tendencja zaznacza się już wyraźnie). — M. B. W. wreszcie samo jest członkiem Międzystowarzyszeniowego Komitetu wielkich związków międzynar. (*Comité d'Entente des grandes associations internationales*). Prócz pomocy okazywanej innym instytucjom w organizowaniu zjazdów, M. B. W. zwołało samo rok temu, w kwietniu kongres w Pradze na temat: szkoła w służbie pokoju (*La paix par l'école*), na który zjechało około 450 uczestników z 18 krajów. (Dok. nast.).

Państwowe Pedagogja.

Z dniem 1 września 1928 roku zorganizowało Ministerstwo W. R. i O. P. nowe instytuty kształcenia zawodowego kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych. Są to *Państwowe Pedagogja*, w których studja trwają dwa lata i opierają się na przygotowaniu naukowem, jakie daje pełna szkoła średnia ogólnokształcąca. Na I-szy rok Pedagogjum przyjmuje się młodzież po

maturze gimnazjalnej. W b. r. szkol. uruchomiły władze szkolne trzy pedagogja w państwie, a mianowicie: w Warszawie, Krakowie i w Lublinie. W najbliższym czasie omówimy szczegółowo ten doniosły fakt w dziejach naszego szkolnictwa; teraz podajemy do wiadomości Czytelników treść statutu Państwowych Pedagogjów, ogłoszonego w myśl rozp. Ministra W. R. i O. P. z dnia 19 czerwca 1928 r. Rozporządzenie to brzmi, jak następuje:

Zgodnie z art. 1 ustawy o tymczasowym ustroju władz szkolnych z dnia 4 czerwca 1920 r. (Dz. U. R. P. Nr. 50 z dnia 23 czerwca 1920 r. poz. 304) wydają następujący statut państwowych pedagogjów.

I. Cel i organizacja państwowych pedagogjów.

§ 1. Celem państwowych pedagogjów jest kształcenie zawodowe kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych.

§ 2. Nauka w pedagogjach trwa dwa lata.

§ 3. Pedagogja mogą być zakładami koedukacyjnymi.

§ 4. Przy pedagogjach mogą być organizowane kursy do kształcające dla nauczycieli.

§ 5. Przy pedagogjach istnieje szkoła powszechna jako szkoła ćwiczeń. Nadto pedagogja korzystają w miarę potrzeby ze szkół powszechnych, wyznaczonych przez władze szkolne, jako z terenu praktycznych ćwiczeń kandydatów na nauczycieli.

§ 6. Liczba uczniów w poszczególnych oddziałach szkoły ćwiczeń nie może przekraczać 30.

§ 7. Kierownictwo pedagogjum sprawuje dyrektor przy współdziałaniu Rady Pedagogicznej.

§ 8. Dyrektora i nauczycieli pedagogjów mianuje Minister W. R. i O. P. na wniosek Kuratorjum Okręgu Szkolnego. Wnioski w sprawie nominacji nauczycieli Kuratorja Okręgów Szkolnych stawiają po wysłuchaniu opinii dyrektora pedagogjum.

II. Uczniowie.

§ 9. Od kandydatów, wstępujących do pedagogjów, wymaga się zdolności fizycznej do zawodu nauczycielskiego, stwierdzonej przez lekarza szkolnego, oraz świadectwa dojrzałości państwowej lub posiadającej prawa szkół państwowych szkoły średniej ogólnokształcącej lub świadectwa ukończenia takiej szkoły zawodowej, którą Minister W. R. i O. P. uzna za równoważącą do tego celu.

W razie dłuższej niż półroczna przerwy pomiędzy chwilą opuszczenia szkoły średniej a chwilą złożenia podania do pedagogjum wymaga się od kandydata przedstawienia świadectwa moralności, wydanego przez państwowe władze administracji ogólnej I instancji.

§ 10. Uczniowie pedagogjum opłacają taksy szkolne w wysokości, oznaczonej przez Ministra W. R. i O. P.

§ 11. Uczniowie pedagogjum są zobowiązani do regularnego uczęszczania na zajęcia szkolne i bez zezwolenia Minister-

stwa W. R. i O. P. nie mogą studjować równocześnie w innych uczelniach.

§ 12. Uczniowie pedagogjów, otrzymujący stypendja z funduszów państwowych, obowiązani są bezpośrednio po uzyskaniu dyplomu do dwuletniej pracy nauczycielskiej w szkole, wyznaczonej przez władze szkolne.

Uczniowie, którzy tego warunku nie dopełnią, winni zwrócić na rzecz Skarbu Państwa w całości kwotę, pobraną tytułem stypendjum.

III. Program i organizacja nauki.

§ 13. Program pedagogjów obejmuje:

- a) niezbędne przygotowanie do studjów pedagogicznych z dziedziny psychologii, filozofji i nauk społecznych;
- b) przedmioty pedagogiczne;
- c) praktykę zawodową;
- d) przedmioty artystyczno-techniczne;
- e) pewną liczbę przedmiotów naukowych, mających zastosowanie w programie szkoły powszechnej, z pośród których każdy uczeń wybiera jeden przedmiot;
- f) przedmioty pomocnicze.

§ 14. W szkole ćwiczeń obowiązuje program publicznych szkół powszechnych. Zmiany w tym programie mogą być robione na wniosek Rady Pedagogicznej za zezwoleniem Ministerstwa W. R. i O. P.

§ 15. Przy nauczaniu w pedagogjach stosuje się zarówno wykłady jak i pracę uczniów w seminarjach, pracowniach i w szkole ćwiczeń.

Wykłady mogą być organizowane dla wszystkich uczniów danego kursu, na seminarja zaś i zajęcia praktyczne dzieli się uczniów na grupy stosownie do potrzeby.

IV. Egzaminy, dyplom i uprawnienia.

§ 16. Uczniowie pedagogjum częściowo w czasie studjów, częściowo po ukończeniu kursu nauk zdają egzamin z przedmiotów, objętych przez program, obowiązujący w danym pedagogjum, i otrzymują dyplomy na nauczycieli szkół powszechnych.

W przedmiotach, w których głównym środkiem nauczania jest praca w seminarjach, w szkole ćwiczeń lub w pracowniach, egzamin może być zastąpiony przez ocenę pracy ucznia.

Przepisy w sprawie zakresu i przebiegu egzaminów, oraz wzór dyplomu określi osobne zarządzenie Ministra W. R. i O. P.

§ 17. Dyplomy, wydawane przez państwowe pedagoga, oprócz kwalifikacyj zawodowych do nauczania (§ 16), dają, po uzyskaniu kwalifikacyj zawodowych do ustalenia w publicznych szkołach powszechnych, uprawnienia, związane na mocy obowiązujących przepisów z posiadaniem kwalifikacyj dodatkowych, przewidzianych w art. 15 rozporządzenia Prezydenta Rzeczy-

spolitej z dnia 6 marca 1928 r. o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół powszechnych (Dz. U. R. P. Nr. 28, poz. 258 t Nr. 53, poz. 512).

V. Regulaminy organizacji wewnętrznej.

§ 18. Przepisy w sprawie organizacji pracy w pedagogjum, regulamin obowiązujący uczniów, regulamin Rady Pedagogicznej i programy, ustanawia Minister W. R. i O. P. na wniosek Rady Pedagogicznej danego pedagogjum, zaopiniowany przez Kuratorium Okręgu Szkolnego.

VI. Przepisy końcowe.

§ 19. Statut niniejszy wchodzi w życie od dnia 1 września 1928 r.

Warszawa, dnia 19 czerwca 1928 r. (Nr. I. 8935/28).

Minister Wyznań Religijnych
i Oświecenia Publicznego
(—) *Dr Dobrucki.*

O kształceniu nauczycieli języków obcych do szkół powszechnych.

Tworzenie szkolnictwa polskiego odbywało się pod dwoma hasłami: „Precz z werbalizmem!” i „Niech żyje przyrodoznawstwo!”. Nie były one bez uzasadnienia, werbalizm panoszył się zbyt szeroko w dawnej szkole, przyrody nie poznawano dostatecznie — ale ziszczając te hasła, przesadzono w drugim kierunku, wyrzucono bowiem dużo rzeczy pożytecznych, nawet niezbędnych, byle zyskać miejsca dla przyrody. Nie trzeba chyba udowadniać, że nauka języka nie ma nic wspólnego z werbalizmem, i że przy odnawiających się stosunkach międzynarodowych znajomość jedyne go języka polskiego nie wystarcza. Obecnie jest już ostatni czas, żeby społeczeństwu zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo, które mu grozi, na fakt, że lwia część narodu zdążyła prostą drogą do monoglotyzmu. Może niewielu jeszcze o tem wie, może niektórym znawcom będzie się to twierdzenie, odnoszące się do — niezbyt dalekiej wprawdzie — przyszłości, wydawało zbyt jaskrawem i przesadnem, a jednak udowodnię, że nazywa ono tylko po imieniu rzecz, o której dotąd jakby nie myślano.

W siedmioklasowej szkole powszechnej program przewiduje 3+3+3=9 lekcji języka obcego tygodniowo. Do szkół tych uczęszcza 82 6% młodzieży, mającej od 7 do 14 lat życia. Wyniki nauki języka są nikłe i nie mogą być lepsze, bo warunki pracy są złe. Klasy przepełnione, młodzież do pracy umysłowej niewprawna i niechętna, 3 lekcje tygodniowo na początek są

przydziałem zbyt szczupłym, a w dodatku nauczyciel tylko wyjątkowo stoi na wysokości swego zadania. To ostatnie nie jest zarzutem: jeśli komu dano warunki do nauczania się czegoś, a mimo to on się nie nauczył, potępion być może. Ale jeśli program seminarjum przewiduje $3+3+3+2+2=13$ lekcji tygodniowo, a w seminarjach dwujęzycznych nawet $5+2+3=10$ lekcji tyg.(!), czyli razem ze szkołą powszechną 19 do 22 lekcji tyg. w ciągu 8 lat nauki, to nikt nie może mieć pretensyj do nauczyciela, jeśli on języka obcego sam nie umie. Porównajmy to z programem gimnazjum humanistycznego, gdzie jest $6+5+4+4+4+4+3=30$ lekcji tyg. w ciągu 7 lat nauki, dodajmy wiadomy fakt, że abiturjenci tych gimnazjów są bardzo dalecy od doskonałości w tym przedmiocie, a przekonamy się, że nas od monoglotyzmu dzieli już tylko lata. Bo trzeba o tem pamiętać, że wśród starszego pokolenia nauczycieli posiadamy narazie jeszcze pewien zapas sił, które językiem niemieckim lub francuskim (o nie głównie chodzi) dość poprawnie władają. Jednak ten zapas topnieje, wśród młodszych obce języki są coraz rzadsze, a uczyć, jak wiadomo, można tylko tego, co się samemu umie.

Tu jest punkt ciężkości całego zagadnienia: jeśli nie chcemy stać się monoglotami, jeśli mas naszego ludu, które muszą poprzestać na wykształceniu powszechnem, nie chcemy narażać na wyzysk lub bezrobocie na emigracji, do której je zmusza przeludnienie kraju, to musimy je nauczyć jakiegoś obcego języka, choćby w skromnym zakresie. Ponieważ chodzi o miliony, zadanie nie jest łatwe.

Według urzędowego wydawnictwa „Szkoły powszechne R. P. w r. szk. 1925/6“ w tymże roku było 2390 szkół 6- lub 7-klasowych. Do nich uczęszczało 31,5% ogółu młodzieży (3.258.000), t. j. 1 milion z niewielką nadwyżką; licząc średnio na oddział po 40 młodzieży, otrzymujemy przeszło 25.000 oddziałów, z których około jedna trzecia pobiera naukę obcego języka. W rzeczywistości będzie ich więcej, bo w 5-klasowych szkołach powinna być również ta nauka, ale te już pomijamy. Przy średniej liczbie 27 lekcji tyg. na nauczyciela języków i 3 lekcjach tygod. na klasę (co jest minimum dopuszczalnym!), otrzymamy zapotrzebowanie niecałego tysiąca nauczycieli, a ponieważ nie wszędzie i nie zawsze będzie mógł nauczyciel udzielać jedynie lekcji języka obcego, a będzie musiał uczyć także pokrewnych przedmiotów, liczba 1500 nauczycieli wykwalifikowanych do nauczania języków obcych nie będzie zbyt wysoka. Normalny ubytek można liczyć na 5% rocznie, więc na 75 nauczycieli, na początek zaś, wobec dotychczasowego braku jakiegokolwiek akcji w tym kierunku, można cyfrę tę przez kilka lat śmiało podwoić.

Tego zapotrzebowania nie pokryje seminarjum, bo jest do tego niezdolne, choćby liczbę lekcji języka obcego nawet wydawnie podwyższono, nie pokryją kilkutygodniowe lub kilkumiesięczne kursy — a nawet tych do tej pory zupełnie niema! — bo nauka języka jest rzeczą trudną i wymaga najmniej kilku-

letniej wprawy. Jest rzeczą wiadomą, że nauczyciele języków obcych w gimnazjach, mimo intensywnych studiów, nawet mimo wyjazdu za granicę, często nie odpowiadają wymaganiom, więc tem trudniejsze będzie istotnie celowe wyszkolenie nauczycieli szkół powszechnych.

Jedyną radą na tę bolączkę jest stworzenie dwuletniego instytutu języków obcych, obliczonego na około 300 słuchaczy, podzielonego na wydziały francuski i niemiecki, a poświęconego wyłącznie gruntownemu wyszkoleniu nauczycieli języków obcych. Wstęp do tego instytutu powinni mieć maturzyści seminarjów lub gimnazjów po złożeniu obszernego egzaminu wstępnego o wysokim poziomie wymagań. Tryb życia w instytucie powinien być internatowy lub co najmniej półinternatowy, językiem obcowania jedynie język obcy. Program nauk powinien obejmować teorię i praktykę, t. j. gramatykę, literaturę, sztukę i kulturę danego narodu, fonetykę i dydaktykę języka, oraz bardzo dużo ćwiczeń lektorskich. Rada profesorów powinna się składać z Polaków, Niemców i Francuzów. W czasie studiów słuchacze powinni odbyć choćby jedną dłuższą wycieczkę do Francji lub Niemiec. Kurs nauk kończyłby się również bardzo ścisłym egzaminem. W pewnych okresach (co 5 lat) nauczyciele powinni wracać na 4 do 6-tygodniowy kurs do instytutu, ażeby nie tracić nabytej wprawy.

Najlepsi absolwenci tego instytutu nadawaliby się również do szkół średnich, szczególnie do klas niższych. Bodźcem do odbycia dłuższych i żmudniejszych studiów jest artykuł 32 ustawy uposażeniowej, który się odnosi również do szkół powszechnych i daje poważne korzyści.

Zapewne, instytut taki nie może być tani, tem samem jeden nauczyciel kosztowałby Państwo bardzo wiele. Trudno oczywiście określić jakąkolwiek kwotę, ale można przyjąć, że ona raczej przekroczy Zł. 1000 rocznie na jednego słuchacza. Zdaje mi się jednak, że ten wydatek nie pójdzie na marne, bo podniesie znakomicie sprawność życiową i zarobkową szerokich mas ludowych. Dzisiejsza nauka języków obcych w szkole powszechnej kosztuje niewątpliwie znaczne kwoty, jest to jednak przeważnie pieniądze marnowane, bo nie osiąga celu, nawet skromnie wytyczonego. Największy wydatek celowy i rentujący się jest zawsze ekonomiczny, natomiast potępienia godne jest choćby najmniejsze marnotrawstwo!

Sprawa jest pilna. Jest rzeczą wręcz niepojętą, że dotąd nikt na ten wielki brak naszej edukacji narodowej nie zwrócił uwagi, tem bardziej, że zamiar zniesienia niższych klas gimnazjum brak ten jeszcze spotęguje. Powinniśmy wprost wszcząć propagandę języków obcych, by naród nas usłyszał i zawrócił z drogi do monoglotyzmu, którą już kroczy. Jeśli tego nie uczynimy, albo jeśli nas nie usłuchają, w wyścigu narodów o pracę i godziwe jej owoce zostaniemy jeszcze dalej w tyle niż dotąd.

Dr Karol Zagajewski.

Konferencja w sprawie systemu daltońskiego.

W dniach 6—7 sierpnia b. r. bawiła w Krakowie wycieczka naukowa pedagogów angielskich, która pod przewodnictwem delegatów Ministerstwa W. R. i O. P. zwiedziła większe środowiska polskie. Warszawa, Wejherowo, Kraków, Zakopane, to były poszczególne etapy tej pedagogicznej podróży po Polsce. Oprócz chęci zapoznania się ze szkolnictwem polskim, oraz wytwórczością młodzieży, właściwym celem podróży Anglików do Polski była propaganda systemu daltońskiego¹⁾. System daltoński wprowadziła do szkoły amerykańskiej miss Parkhurst. Obecnie rozszerza się w Anglii, gdzie propagatorką tej metody jest miss Rennie, sekretarka Towarzystwa „Dalton Association”. Wycieczka w liczbie kilkunastu osób, mężczyzn i kobiet miała przedstawicieli szkolnictwa średniego, powszechnego w swoim gronie oraz specjalistów w różnych gałęziach wiedzy. Na czele całego towarzystwa stał *Dr Kimming*, prof. uniwersytetu w Cambridge. Przyjmowali goście angielskich w Krakowie oprócz reprezentanta Ministerstwa p. *Janowskiego*, delegaci Kuratorjum p. *Michalski* i *Trepka*, przedstawicielką Rady Szkolnej miejscowej była *Dr Dłuska*, inspektorka szkół powszechnych w Krakowie. Goście zwiedzili w towarzystwie wymienionych osób wystawy robót ręcznych w gimnazjum matem. przyrodniczem im. Hoene-Wrońskiego, wystawę prac młodzieży szkół powszechnych w szkole im. św. Florjana, oraz wystawę uczenic wyż. szkoły przemysłowej żeńskiej. Wyjaśnień udzielali nauczyciele i nauczycielki odnośnych zakładów. Wystawy urządzone prawie „napoczekaniu” wypadły bardzo okazale; szczególnie prace dzieci naszych szkół powszechnych wzbudziły szczerze zainteresowanie swoją swoistością i oryginalnością. Kilkakrotnie zwracano się z zapytaniem do nauczycieli, czy to są rzeczywiście prace dziatwy szkół początkowych. Wystawy gimnazjalne i przemysłowe zyskały zasłużone uznanie.

Dużo naszych wzorów robót ręcznych i rysunków powędrowało do Anglii, jako typowe eksponaty polskie. W międzyczasie zwiedzali goście zabytki Krakowa pod przewodnictwem *Dr Dłuskiej* i p. *Dziedzica*, kierownika szkoły powszechnej. Punkt kulminacyjny całej wizyty stanowić miała wielka konferencja pedagogiczna z nauczycielstwem szkół średnich i powszechnych, na której miano omówić szczegółowo system nauki podług układu daltońskiego. Pomimo niefortunnie wybranej pory wakacyjnej, zebrało się dużo nauczycielstwa, przeważnie ze szkolnictwa powszechnego. Niestety rezultat konferencji zawiódł ogólne oczekiwania. Ogół nauczycielstwa nie zna języka angielskiego, a po-

¹⁾ O systemie Daltońskim pisał Henryk Rowid w kilku artykułach *Ruchu Pedagogicznego*. Osobna broszura p. t. System Daltoński w szkole powszechnej.

sługiwanie się tłumaczami nawet tej miary co p. *Mazurowska*¹⁾ nie mogło przedstawić sprawy nowej metody szkolnej we właściwym świetle. W dodatku nasi koledzy angielscy orjentowali się lepiej w zakresie szkolnictwa średniego niż początkowo, tymczasem na konferencję przybyło przeważnie nauczycielstwo szkół powszechnych. *Dr. Kimming*, witając zebranych dał wyraz swojej radości, że nauczyciele angielscy i polscy zapoczątkowali wspólną pracę. *Miss Rennie* przedstawiła techniczną stronę organizacji nauki w szkole daltońskiej, ilustruje swoje wyjaśnienia drukami i broszurami. Następnie obecni nauczyciele zadawali pytania, na podstawie których miała się rozwinąć dyskusja. Dyskusja miała wyjaśnić kwestje wątpliwe, bo fachowcy angielscy uzupełniali w swoich odpowiedziach wykład *miss Rennie* i dawali dokładniejszy obraz metody i jej zastosowania. Atoli wszyskie te sposoby byłyby zawiodły w zgromadzeniu nie obeznanem zgóry z nową metodą. Pytania naszych kolegów świadczyły o tem, że nietylko metoda nie jest im obcą, ale że nad nią dużo myśleli i zastanawiali się, jak ją dla naszej szkoły wyzyskać.

W Krakowie prowadzi się w niektórych klasach naukę systemem bardzo do daltońskiego zbliżonym²⁾. Całe seminarjum żeńskie w Chełmie zorganizowane już od dwu lat pod kierunkiem *Dr Jadwigi Młodowskiej* systemem daltońskim, rozwija się doskonale.

Na wiele pytań sięgających głęboko w istotę rzeczy nie dano zadawalającej odpowiedzi: widocznie inaczej przedstawiają się zagadnienia pedagogiczne w szkole angielskiej. Podczas gdy dla Anglików wszystko jest proste i jasne, nauczyciele polscy wyrażali wiele wątpliwości. Słusznie zatem na wniosek jednego z naszych nauczycieli zamknięto posiedzenie stwierdzeniem, że jednorazowa konferencja nie może doprowadzić do porozumienia. Należałoby obustronnie metodę badać i doświadczać praktycznie i dopiero na tej podstawie omówić poczynione doświadczenia.

Konferencję zakończyło przemówienie p. insp. *Dr Dłuskiej*, która, dziękując pedagogom za ich przybycie do nas, zaznaczyła równocześnie, że na polu wychowania jesteśmy narodem o bogatej tradycji. Nasze szkolnictwo opiera się na pracach Komisji Edukacyjnej i postępuje ciągle naprzód. W odrodzonej Polsce robimy doświadczenia na polu różnych metod, aby stworzyć szkołę postępową a odpowiadającą charakterowi polskiemu i celom ogólnoludzkim. Ostatecznym ideałem wychowania jest doprowadzenie do braterstwa ludów. Słowa p. *Dr Dłuskiej* przyjęto z zapałem jako wyraz ogólnej opinji.

Jakiż jest praktyczny pożytek zetknięcia się nauczycielstwa polskiego z angielskiem? Przedewszystkiem propaganda Polski zagranicą. Nauczyciele angielscy zobaczyli Polskę, widzieli na-

¹⁾ Polska kierowniczka szkoły angielskiej w Buffalo. Znana działaczka na polu społecznym i oświatowym, była tego roku w Polsce,

²⁾ Język polski w klasie 7 w szkole im. św. Jadwigi. Klasa I. w szkole im. Konopnickiej.

ocznie pracę naszej młodzieży, poznali i ocenili wysoki poziom nauczycielstwa polskiego, co z uznaniem podnoszą w podziękowaniach, które ukazały się w prasie. Szkoły amerykańskie czy angielskie należy zwiedzać i obserwować przy pracy. System daltoński, znakomity zapewne ze względu na możliwość indywidualizacji nauki, nie da się w szkole przeprowadzić bez pewnej modyfikacji. Nadaje się szczególnie dla klas wyższych, ale wymaga zmiany urządzeń szkolnych i bardzo wykształconych nauczycieli. Naszem zdaniem, należałoby w większych ośrodkach naukowych stworzyć próbne szkoły daltońskie, a przynajmniej niektóre przedmioty prowadzić metodą pracy zupełnie samodzielnej.

Marja Majewiczówna.

Recenzje.

Najnowsze szkolne Gramatyki języka polskiego.

Tadeusz Lehr Sławiński i Roman Kubiński. Gramatyka języka polskiego. Podręcznik szkolny. Wyd. Zakł. Mił. im. Ossolińskich 1928. Wyd. drugie.

Posiadamy naogół dużo podręczników gramatycznych, niestety o bardzo nierównej wartości naukowej i metodycznej. Bez względu na najlepsze są wydania Małej Gramatyki Szobera w 4-ch zeszytach. Za stronę naukową ręczy nazwisko autora, metodę udoskonalała się w każdym nowem wydaniu, a załączone do każdego zeszytu ćwiczenia ułatwiają znacznie pracę nauczycielowi. Są to atoli podręczniki przeznaczone do pracy w szkole, powolnej, systematycznej pod czujnym okiem nauczyciela.

Gramatyka polska Kryńskich grzeszy przeciwko ustalonej ortografii; w zjednoczonej Polsce nie wolno nam tolerować różnic i pielęgnować pewne obyczaje dzielnicowe. Młodzież musi szanować autorytet naukowy i nauczyć się w szkole obowiązującej pisowni. (Uporczywe trzymanie się ym, ymi zamiast em, emi). Głosownia nie wytrzymuje naukowej krytyki — składnia nie uwzględnia nowej terminologii. Jest to wielką szkodą, bo w dziale odmian dużo można się u Kryńskich nauczyć.

Bardzo rozpowszechnione książeczki Niewiadomskiej wymagają gruntownego przerobienia. Nauczycielstwo szkoły powszechnej posiada doskonałą pomoc w Podręczniku metodycznym Klemensiewicz-Majewiczówna — Lehr Sławiński. Lwów. Nakł. Jakubowskiego 1926 r.

Wszyscy nauczyciele odczuwali potrzebę książki, któraby obejmowała całość materiału gramatycznego, łączyła pewność naukową z popularnością i ułatwiała uczniom powtórzenie, czy też samodzielną pracę. Tym warunkom odpowiada książka Lehr-Sławińskiego. Napisana treściwie, zwięźle, a jasno zawiera wszystko, co powinien wiedzieć o języku uczeń szkoły średniej. Nauczyciel potrafi wybrać odpowiednie działy i zastosować je już od pierwszej klasy, albowiem cały materiał zawarty w tym pod-

ręczniku mieści się w ramach programów ministerjalnych. Układ materiału systematyczny: Głosownia, nauka o wyrazach, składnia. Wiadomości z zakresu słowotwórstwa włączono słusznie do nauki o wyrazach.

Głosownia stosunkowo najkrótsza daje jednak bardzo dużo. Obok niezbędnych wiadomości o zjawiskach głosowych zawiera przegląd i przykłady najważniejszych gwar polskich, oraz mapę narzeczy polskich. Urozmaica to bardzo naukę i pozwala wykształconemu nauczycielowi na wtajemniczenie uczniów w życie języka i jego rozwój. Żadna gramatyka szkolna nie uwzględniła dotąd tej strony nauki, co obecnie jest w szkole niezbędne. W nowych Czytankach (nawet dla wyższych klas szkoły powszechnej) spotykamy się już z gwarą; musimy zatem wymagać od nauczycieli zrozumienia dla tej strony języka,

Nauka o wyrazach obejmuje wiadomości ogólne, odmiany, oraz słowotwórstwo. Jakkolwiek gramatyka autorów nie jest rewolucyjną, (naukowego postawienia głosowni za rewolucję uważać nie można), to jednak spotykamy tu pewne nowości, zupełnie zresztą praktyczne. I tak: wołącz przesunięto na siódme miejsce, zastępując go miejscownikiem; odmian jest 3 tak, jak u Szobera bez dodatku odmiany „nieregularnej”. Wszystkie rzeczowniki udało się zmieścić w 3 gromadach: żeńskiej, męskiej i nijakiej. Podział na 3 odmiany bardzo słuszny, bo im mniej klasyfikacji, tem dla uczniów lepiej. Na czoło odmian wysunięto deklinację I żeńską, co odpowiada faktowi, że mamy najwięcej rzeczowników żeńskich, a do odmiany żeńskiej należą i rzeczowniki męskie. Każda deklinacja zawiera poddziały, wszystko bardzo jasno ujęte i pod względem dydaktycznym praktyczne. Nowością także jest w tej gramatyce ważne stwierdzenie faktu, że w języku polskim tylko liczba pojedyncza ma 3 rodzaje: męski, żeński i nijaki; w liczbie mnogiej są tylko dwa rodzaje: męski-osobowy i żeńsko-rzeczowy. Fakt ten uwydatniony tylko w końcówkach przymiotników, czeka na odpowiednie przedstawienie w zakresie imion i czasowników.

Wiadomości ze słowotwórstwa wystarczające, ale pożądanem jest większe rozwinięcie i rozszerzenie tej części. Uczniowie lubią bardzo tę część gramatyki, przydałoby się więcej przykładów.

Nauka o czasownikach także bardzo jasna. Podział na konjugacje oparty na końcówkach 3-ej osoby czasu teraźniejszego jest bardzo dobry; poddziały może cokolwiek skomplikowane, ale autor czyni uwagę, że nie wszystko trzeba brać w szkole, zostawia nauczycielowi swobodę. Słusznie też uwydatniono te mniej konieczne działy gramatyki drobniejszym drukiem.

Cała książka stoi na stanowisku zgody między nowymi zdobyczami nauki, a dawnymi obyczajami na polu nauki szkolnej, z przewagą naturalnie nowości, bo szkoła musi podążać za postępem wiedzy.

Składnia krótka, zawiera najważniejsze wiadomości z zasto-

sowaniem terminologii, uchwalonej na zjeździe gramatyków. Ta część zyskałaby wiele na pomnożeniu przykładów.

Co do strony metodycznej podręcznik nie ma zamiaru ani pretensji do metodycznego przedstawienia nauki gramatyki w szkole średniej, bo cel książki jest teoretyczny, jednak wskazuje nauczycielowi drogę, jaką należy postępować. Autorowie posługują się wyłącznie metodą indukcyjną, z przykładów wyprowadzając uogólnienia naukowe. Nauczyciel musi mieć pod ręką zbiór odpowiednich ćwiczeń, wreszcie Czytania polskie, gdzie znajdzie odpowiednie przykłady. Książka omawiana odda rzetelne usługi nauczycielstwu szkół średnich, oraz uczniom i to właśnie przez swoją zwiezłość i treściwe ujęcie materiału z zakresu szkoły średniej.

G. H. Green. Psychanaliza w szkole, przekł. Zygm. Ziemińskiego. Wyd. M. Arcta, Warszawa 1928, str. 218.

Chociaż znaczenie pedagogiki analitycznej, a więc wnikającej w naturę wychowanka i stosującej swoiste metody wychowania i nauczania, uznają coraz szersze koła pedagogów, a wyraz „psychoanaliza” znany jest każdemu dziecku wielkomiejskiemu — to jeszcze ciągle ogół nauczycielstwa odnosi się do tych pojęć i metod z podejrzliwością i nieufnością. Psychoanaliza wprowadzona w dziedzinę pedagogiki przez O. Pfistera przed dwoma dziesiętkami lat, nie znalazła jeszcze takiego zastosowania w pedagogice, na jakie zasługuje. Nie chodzi bynajmniej o stosowanie psychoanalizy w szkole jako terapii, do tego powołanym jest lekarz-specjalista; dla nauczyciela, obznajomionego choćby powierzchownie z zasadami i wynikami psychoanalizy, jaśniejszym stanie się życie duchowe wychowanka i wytłumaczonym cały szereg zjawisk codziennego życia szkolnego. Nieśmiałość ucznia wobec nauczyciela, zacinanie się w odpowiedzi, niewytłumaczone rumienienie się, dowcipy szkolne, zapominanie dobrze wyuczonej lekcji, kleksy w starannych zresztą pracach pisemnych, drażliwość młodzieży w pewnych wypadkach itp. — to nie drobnostki; psychoanaliza potrafi wytłumaczyć niejednokrotnie te zjawiska i rzuci charakterystyczne światło na strukturę duchową wychowanków. Z drugiej strony pozwoli ona pedagogowi spojrzeć krytyczniej i na siebie samego, na swój stosunek do młodzieży, na sposób swego postępowania. Psychoanaliza nie jest jeszcze nauką zupełnie udoskonaloną, zwłaszcza pedagogiczna jej dziedzina; już jednak w dzisiejszym stanie daje ona dużo.

To też każdy nauczyciel, w szkole powszechnej, średniej, czy zawodowej, powinien zapoznać się z książką G. H. Greena w znakomitem tłumaczeniu Ziemińskiego, dającą jasny pogląd na zagadnienia psychopatologii szkolnej i wyniki, do jakich dochodzi psychoanaliza w odniesieniu do dziecka, nauczyciela i szkoły. Na podstawie licznych faktów z życia szkolnego autor wysuwa swe wnioski i pedagogiczne wskazania. Będą one niejednokrotnie formalnem objawieniem dla myślącego i bacznie obserwującego nauczyciela i przyczynią się z pewnością do zmian w jego praktyce wychowawczej.

Oczywiście książka Greena nie chce i nie może wyczerpać tematu. Może ona być tylko pobudką do dalszego zajmowania się tą ciekawą gałęzią psychologii pedagogicznej. To też autor zaopatrzył książkę w bibliografię, z której naszym czytelnikom najdostępniejsze może będą książki niemieckie i francuskie*) Z prac polskich należy zwrócić uwagę na J. Mirskiego obszerną rozprawę „Psychoanaliza a pedagogia“ w *Ruchu Pedagog.* 1925, str. 21—32.

Dr Mich. Friedländer.

Kronika Pedagogiczna.

Polski Instytut Socjologiczny w Poznaniu ogłasza ankietę na temat społecznych warunków samokształcenia (samouctwa i samowychowania) Każdy samouk rozumie zapewne wielkie znaczenie samokształcenia w życiu. Aby jednak móc to znaczenie ocenić w całej pełni, trzeba uczynić samokształcenie przedmiotem ścisłych badań naukowych. Wtedy też będzie można ułożyć zasady, jak należy samokształceniem pokierować, aby ono dało jaknajwiększe korzyści jednostce i społeczeństwu. Badania będą miały naukową wartość tylko wtedy, gdy sami samoucy wypowiedzą się na temat społecznych warunków swego samokształcenia. Temu celowi służy niniejsza ankietka. Zdajemy sobie sprawę z tego, że pytania nie wyczerpują wszystkich możliwych społecznych warunków samokształcenia, liczymy jednak na nieprzeciętną inteligencję PP. Samouków, którzy nie zadowolą się krótkim „tak“ lub „nie“, ale dadzą odpowiedź wyczerpującą i umotywowaną, bo tylko taka może być z korzyścią dla nauki. Najchętniej przyjmujemy odpowiedzi w formie życiorysu ze szczególnem uwzględnieniem samokształcenia, a z pominięciem wszystkiego, co nie ma z niem żadnego związku. Uważamy, że takie odpowiedzi będą zarazem najłatwiejsze. Życiorys winien się posługiwać załączonymi pytaniami, które jednak nie mają krępować odpowiadającego, ale być dla niego środkiem pomocniczym. Najbardziej wartościowe odpowiedzi zostaną wydrukowane w książce pod tytułem „Socjologia samokształcenia“. Podpis nie konieczny. Odpowiedzi nadsyłać należy o ile możliwości w terminie trzech miesięcy pod adresem: *Polski Instytut Socjologiczny przy Uniwersytecie Poznańskim w Poznaniu.*

I. Pytania wstępne: 1) a) wiek b) płeć c) narodowość d) stopień oficjalnego wykształcenia e) zawód.

2) Kiedy, w jaki sposób, w jakich okolicznościach zaczął się odpowiadać kształcić samodzielnie? a) Nad czem odp. pracował? b) Czy odp. zmieniał przedmiot samokształcenia? dlaczego?

3) W jakich warunkach materialnych odp. przechodził samokształcenie?

II. Pytania zasadnicze: 1) Jaki wpływ wywarł dom rodzicielski na samokształcenie odp.? Jak oddziaływało na samokształcenie odp. a) stanowisko społeczne rodziców? b) ich wykształcenie? c) ich sposób odnoszenia się do spraw kulturalnych i naukowych? d) Ich pragnienia co do zawodu i wykształcenia odp.? e) jaki był wpływ rodzeństwa na samokształcenie odp.? f) jak oddziaływało na samokształcenie odp. dalsi członkowie rodziny, nauczyciele domowi, goście, sąsiedzi?

*) Cenne uwagi zawarte w poświęconym psychoanalizie zeszycie 2./1928 czasop. „Neue Erziehung“.

2) Do jakich szkół odp. uczęszczał? a) jakim uczniem odp. był w szkole 1) pod względem uczenia się, 2) pod względem oficjalnych ocen, 3) pod względem swego stosunku do szkoły? b) czy i jak szkoła wychowywała do samodzielności? c) czy, w jakim stopniu i w jaki sposób było samokształcenie wynikiem działalności szkoły? d) jaka była różnica pomiędzy kierunkiem kształcenia szkolnego, a kierunkiem samokształcenia? e) jak się odnosiło otoczenie kolegów do samokształcenia odp.? f) jak się odnosili nauczyciele do samokształcenia odp.? g) jaki wpływ wywarły na samokształcenie nastroje klasy i otoczenia w szkole? h) jak oddziałali na samokształcenie poszczególni nauczyciele i koledzy? i) jaki był wogóle wpływ szkoły na samokształcenie odp.? j) czy i jak oddziałał na samokształcenie pobyt w internacie i w domu obcym?

3) Czy odp. należał do stowarzyszeń? a) jaki był charakter? b) jak odp. pracował w stowarzyszeniu? c) jak wpłynęła na samokształcenie praca nad urzeczywistnianiem zasad stowarzyszenia? d) co zawdzięcza samokształcenie odp. pełnieniu funkcji kierowniczych w stowarzyszeniu? e) jak wpłynęły na samokształcenie nieoficjalne grupy kolegów i kółka przyjacielskie?

4) Czy kto pomagał odp. mu w samokształceniu? dorywczo, czy stale? a) czy odp. miał przewodników w samokształceniu? b) jak oni oddziałali na samokształcenie? c) co zawdzięcza samokształcenie odp. stosunkom osobistym (przyjaźni, życie towarzyskie)?

5) Czy odp. czytał publicystykę, służącą idei samokształcenia (książki i czasopisma)? a) jak one wpłynęły na samokształcenie? b) czy odp. Interesował się współczesnymi prądami naukowymi, kulturalnymi i społecznymi? c) jaki był ich wpływ na samokształcenie? d) jak oddziaływały na samokształcenie 1) biblioteki, 2) teatry, 3) prasa codzienna, 4) nadzwyczajne procesy społeczne, jak rewolucje, wybory itp. 5) przynależność do partji, 6) grupy i rewolucje religijne, 7) wojsko, 8) małżeństwo itd.?

6) a) Jakie korzyści dla swego samokształcenia odniósł odp. na swym stanowisku społecznym (pełnienie funkcji zawodowych, przełożeni i podwładni, urzędy honorowe)? b) czy i jak stanowisko społeczne odp. wymagało samokształcenia?

7) Jak wpłynęło na samokształcenie położenie narodu i państwa?

8) Czy odp. mieszkał w środowisku wielko, czy małomiejskim, czy na wsi? a) jak oddziaływało środowisko życia odp. na samokształcenie? b) jak wpłynęła na samokształcenie zmiana środowiska?

9) Czy i jakie inne warunki społeczne oddziaływały na samokształcenie?

10) a) Jak oddziaływał odp. na społeczne warunki swego samokształcenia? (czy i jak odp. usiłował zmienić społeczne warunki swego życia, aby one sprzyjały samokształceniu)? b) czy i jak wpłynęła na samokształcenie ambicja wybiegająca się w społeczeństwie?

Uwaga: Odpowiedź na to pytanie zechce odp. dać, posługując się treścią poprzednich odpowiedzi.

11) Czy i jakie przeszkody napotykało samokształcenie odp. go w warunkach społecznych?

Nowy Statut i Regulamin Wyższych Kursów Nauczycielskich. W numerze 9 Dziennika Urzędowego Ministerstwa Oświecenia, ukazał się nowy Statut i Regulamin państwowych rocznych Wyższych Kursów Nauczycielskich dla nauczycielstwa szkół powszechnych. Odbitka tych przepisów w cenie 20 groszy jest do nabycia we wszystkich księgarniach.

Statut wprowadza ważną nowość, umożliwia bowiem osobom zdającym, jako eksternom na Wyższych Kursach Nauczycielskich, składanie egzaminu w 3 częściach. Przewidziane są też dla słuchaczy Kursów nie tylko urlopy płatne, ale i płatne za zwrotem kosztów zastępstwa.

Od bieżącego roku szkolnego stosowane będą znaczne ulgi przy spłaceniu kosztów zastępstwa, ponieważ będzie ono rozłożone na 3 lata. W tej sprawie wydane będą specjalne przepisy w najbliższym czasie.

Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Niemczech ciągle jeszcze nie jest jednolicie uregulowane. Konstytucja wejmarska postawiła żądanie jednolitego uregulowania tej kwestji dla całej Rzeszy (art. 143). W całej pełni zastosowały się do tego postępowe rządy Saksonji, Turynji, Hamburga, Brunshwigu, Anhaltu, wprowadzając studjum uniwersyteckie dla nauczycieli szkół powszechnych, prawie zupełnie żadnej reformy nie przeprowadziły Badenia i Bawaria, nowej drogi szukają Prusy, stworzywszy t. zw. Akademje Pedagogiczne, mające się stać Uczelniami wyższymi dla pedagogiki na poziomie uniwersyteckim. Takie różnorodne postawienie kwestji kształcenia nauczycieli musi się oczywiście niekorzystnie odbić na jednolitej strukturze szkoły i wychodzącego z niej pokolenia. Zrzeszenia uniwersyteckie występują więc coraz ostrzej z żądaniem definitywnego uregulowania tej sprawy. Najbardziej miarodajnym wydaje się rezolucja Związku „Deutscher Lehrer-Verein” uchwalona na konferencji, odbytej w czerwcu 1928 r. w Brunshwigu; brzmi ona, jak następuje: „Niemiecki Związek Nauczycielski podnosi znowu żądanie, ażeby w myśl jasnego postanowienia i brzmienia konstytucji, wedle zasad ustanowionych dla wyższego wykształcenia, nauczyciele otrzymywali swe ogólne wykształcenie naukowe przez ukończenie szkoły średniej, dającej dojrzałość do studjów uniwersyteckich, a swe wykształcenie zawodowe przez co najmniej trzyletnie studjum na pełnowartościowej uczelni wyższej; przypomina zarazem Rządowi Rzeszy nałożony nań przez konstytucję obowiązek uregulowania kształcenia nauczycieli jednako dla całego państwa zapomocą ustawy ogólnopństwowej”. („Pädagogische Werte” Nr. 15/28).

Szkola Pracownic Społecznych. W sferach działaczy społecznych wywołała zainteresowanie „Szkola Pracownic Społecznych” założona przez Zarząd Główny Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie (ul. Żłota 14). Szkoła posiada kurs dwuletni. Narazie zostały otwarte dwa wydziały: Pracownicy bibliotekarskich i Sekretarek instytucji społecznych. Z licznie zgłaszających się kandydatek do szkoły wybrano na pierwszy kurs 50 słuchaczek. Na czele Szkoły stoi dyrektorka Dr Śliwińska-Zarzecka, sekretarjat i wychowawstwo objęła absolwentka Szkoły Pracownic Społecznych w Brukseli p. Zamojska. W szkole wykładają wybitne siły naukowe, pracujące w wyższych uczelniach warszawskich: P. P. Ks. Magister B. Kulesza (religja), Dr. B. Suchodolski (psychologia), B. Ptaszyńska (pedagogika), Świdzka (język polski), Artur Górski (literatura polska i obca), Dr. M. Śliwińska-Zarzecka (historja Polski i nauka obywatelstwa), K. Chmielewska (ekonomja polityczna), J. Mrozowska (geografja gospodarcza), T. Szczepański (prawo) Dr. M. Biernacki (filozofja), J. Stemler (zadania pracy społecznej) i t. d.

Poradnia dla Samouków. Od trzech lat działa w Warszawie Poradnia dla samouków, prowadzone przez Zarząd Główny Polskiej Macierzy Szkolnej (Krakowskie-Przedmieście 7 m. II. piętro). Liczne podziękowania, jakie nadchodzą do Poradni od korzystających z jej usług samouków, oraz tysiące próśb

o porady w zakresie samokształcenia, świadczą dobitnie o potrzebie takiej instytucji. Poradnia posiada następujące działy: I. Dział ogólny, udzielający porad zgłaszającym się listownie w zakresie kształcenia się w rozmaitych dziedzinach wiedzy. II. Dział nauczycielski, udzielający porad w zakresie zdobywania kwalifikacyj nauczycielskich, egzaminów i kształcenia zawodowego, Dział III, ogrodniczo-szkolny, udzielający porad w dziedzinie zakładania i prowadzenia ogrodów szkolnych. Poradnia dla samouków udziela porad bezpłatnie drogą korespondencji; na odpowiedź należy dołączać znaczek pocztowy i kopertę z dokładnie wypisanym adresem.

Szkołom i pedagogice na dalekim Wschodzie (Japonja, Indje, Cejlon, Chiny) poświęca dużo miejsca zeszyt 718 pisma *Das Werdende Zeitalter* "Godną uwagi jest „Yokohama International School", reprezentująca w swym oryginalnym rozwoju idee pedagogów współczesnych w japońskiej Jokohamle. W Indjach najważniejsze są dwie szkoły: szkoła powszechna w Maga, założona przez misjonarza amerykańskiego Mc Kee, prowadzona wedle „metody projektów", jako internat dla chłopców; oraz szkoła Tagorego w Szantlnketan. Obie szkoły znalazły wielkie uznanie u władz angielskich i krajowych. Bardzo cenne mają być dwie szkoły eksperymentalne w Ceylonie, również przez misjonarzy założone i prowadzone wedle wzorów amerykańskich (Project-Method.) W Chinach wreszcie istnieją szkoły, prowadzone w duchu pedagoga chińskiego P. W. Kuo, starającego się szkołę wiejską uczynić centrum życia wsi i jej kultury, wokół Szanghaju, oraz w Nankingu. Kuo został przez rząd Tszang-Tso-Lina zamordowany jako postępowiec. Prowadził szkołę średnią w Pekinie wedle planu daltońskiego. — Te nieliczne jeszcze placówki nowej szkoły na Wschodzie są pionierami w dziedzinie wychowania także w tych dalekich nam geograficznie i duchowo krajach. — (O *szkolnictwie chińskim* podaje garść szczegółów także Biuletyn Nr. 7 z marca br. „Bureau Int. d'Education").

Przeciw umyślowemu przecięciu młodzieży szkolnej wystąpiła w Niemczech specjalna konferencja, zwołana przez Urząd zdrowia, oraz szereg lokalnych i ogólnych zreszeń rodzicielskich. Wniosione petycje i uchwalone rezolucje żądają ścisłego przestrzegania w szkołach dawniejszych rozporządzeń i okólników, mających na celu pewne ulgi dla młodzieży, jak np. jedno popołudnie wolne od zajęć, w ciągu tygodnia, jeden dzień wycieczkowy co 4 tygodnie, usunięcie wszelkich zadań i prac w okresie wakacyjny, ograniczenie wymiaru i ilości wypracowań domowych. Nadto żądają dawne ograniczenia względnie zniesienia egzaminów i przepitywań pod koniec roku, ograniczenia zajęć szkolnych (w szkołach średnich do maximum 36 godz. tygodniowo, wliczając nadobowiązkowe zajęcia), oraz obniżenia liczby uczniów w klasach do 35 na klasę. („*Neue Erziehung*" Nr. 8/1928).

Ku idei szkoły produktywnej. Federacja zreszeń nauczycielskich w Indjach uchwaliła na konferencji w Kalkucie w r. b., że należy dążyć do tego, by do szkół średnich wprowadzono pracę fizyczną, jako zajęcie obowiązkowe, jak np. uprawę roli, tkactwo, lub stolarstwo. Chodzi o to, by uczniów przyzwyczaić do pracy fizycznej i usamodzielnich ich, dając im prócz wykształcenia umyślowego także możliwość zarabkowania pracą rąk. („*Neue Erziehung*" Nr. 7/1928).

Szkołna Biblioteka im. M. Arcta. Macierz Szkolna w Warszawie prowadzi w lokalu przy ul. Krakowskie-Przedmieście 7 m. 9 oryginalnie pomyślaną jedyną w Polsce, bibliotekę kompletów książek do czytania dla młodzieży

szkolnej. Biblioteka ta, ufundowana dla uczczenia pamięci wybitnego działacza na polu księgarstwa ś. p. Michała Arcta — posiada wielki wybór książek, zaleconych do czytania dla samej treści. Taki system wypożyczania umożliwi wszystkim uczniom każdej klasy równoczesne czytanie w domu tej samej lektury, co przy umiejętnym kierownictwie posiada w pracy szkolnej znakomite walory dydaktyczne i wychowawcze.

Zapiski bibliograficzne.

Florjan Znaniecki. Socjologia wychowania. Tom I. Wychowujące społeczeństwo. Warszawa 1928. skł. gł. Książnica Atlas T. N. S. W. Komisja Pedagogiczna Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 11.

Dr Józef Chalasiński. Wychowanie w domu obcem. Studium z socjologii wychowania. Poznań 1928. Fiszer i Majewski, oraz Polski Instytut Socjologiczny.

Piotr Bovei. Instynkt walki. Psychologia — Wychowanie. Tłum. M. Gór-ska. Nakład „Naszej Księgarni” Związku P. N. S. P. Warszawa 1928.

Fr. W. Foerster Szkoła i charakter. Zagadnienia moralno-pedagogiczne życia szkolnego. Nakł. Księgarni Wyd. D. Igła. Lwów 1928.

Janina Melchertówna. Zagadnienia pedagogiczne. Zarys podręcznikowy dla użytku seminarjów naucz. Nakł. Księgarni Naukowej Lwów 1928.

Hanna Pohorska. Dydaktyka historii. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1928 r.

M. Mścisz. Zarys metodyki geografji. Podręcznik dla nauczycieli w seminarjach, szkołach powszechnych, oraz dla Wyższych Kursów Naucz. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1928.

Ministerstwo W. R. i O. P. Wydział Higjeny Szkolnej i Wychowania fizycznego. Rozporządzenia i okólniki w sprawach higieny szkolnej i wychowania fizycznego za lata 1918—1928. Nakł. Min. W. R. i O. P. Skł. gł. Książnica-Atlas. Warszawa 1928.

Dyr. Bron. Duchowicz. Dlaczego i w jaki sposób szkoła powinna walczyć z alkoholizmem. Nakł. Księgarni Św. Wojciecha. Poznań 1928.

J. St. Chudzikowski. Wzory planów szczegółowych nauki rysunków, wraz z metodycznymi wskazówkami dla oddz. I, II i III szkoły powsz. Nakł. Księgarni Naukowej Lwów 1928.

E. Deb. Nouveau Cours pratique de français. I-ère partie. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1928.

Ruch Pedagogiczny wychodzi każdego miesiąca z wyjątkiem lipca i sierpnia.

Prenumerata roczna	8 zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny 29, II. piętro.
półroczna	4 zł.	
Cena oddzielnego zeszytu I	zł. 50 gr.	

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 80 zł, ćwierć str. 40 zł, w tekście: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć strony 40 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko**.

Drukarnia „Szkołnicy” w Krakowie, Grzegorzewska 30 — pod zarządkiem W. Jarosza.