

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

ADRES REDAKCJI:
KRAKÓW, DZ. XII., UL. LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁ. 29, LINJA C-D.

ADOLPHE FERRIÈRE:

O szkole aktywnej¹⁾.

„Bądź tem, czem jesteś“ — powiedział Pindar. Pod tym pozornym paradoksem kryje się głęboka prawda. Każda jednostka ludzka posiada właściwy sobie temperament i typ psychologiczny. Obowiązkiem jej jest doprowadzenie swego typu do doskonałości. W tym celu zerwać trzeba z wzorami i metodami, nieodpowiadającymi typowi indywidualnemu. Nie zwracamy się dziś do dziecka, jako do istoty abstrakcyjnie pojętej, ale do różnych i licznych dzieci. Szkoła aktywna opiera się na zainteresowaniach dzieci różnego wieku i różnego typu. Przez zespolenie samowychowania i wychowania zbiorowego zmierza szkoła aktywna do urzeczywistnienia każdej poszczególniej indywidualności.

Szkołę ugruntowaną na psychologii dziecka, ujmującą je jako jedność i całość, w skład której wchodzi uczuciowość, intelekt i wola — nazwaliśmy szkołą aktywną. Dawniej sądzono, że możliwe jest kształtowanie duszy dziecka przez działania tylko zewnętrzne, tak jak to czyni n. p. garncarz z gliną. Dziś rozumiemy, że uznać trzeba i popierać rozwój i wzrastanie, dokonujące się od wewnątrz, i w tem rola wychowawcy podobna jest roli dobrego ogrodnika, który nie zmusza rośliny do przybrania kształtu przeciwnego jej naturze. Wie on bowiem dobrze, że łodyga, liście, kwiat i owoc rozwijają się w oznaczonym porządku i we właściwej porze. On wie, że jego wola może tylko przyjsić z pomocą naturze i w tym celu dba, by młoda roślina miała glebę, światło i cień, wilgoć i ciepło. Podobnie i nauczyciel, jeśli brutalnie odnosi się do młodej

¹⁾ Odczyt znakomitego pedagoga genewskiego, wygłoszony w dniu 13. IX. 1929 w Sali Kopernika Uniwersytetu Jagiellońskiego, podajemy w obszerniejszem streszczeniu.

duszy, stosując postępowanie niezgodne z psychologią, tamuje jej rozrost i rozwój. Przeciwdziałają temu zasady szkoły aktywnej, która przy pomocy różnych dróg i metod zmierza do realizacji. Istnieje kilka metod, mających na celu urzeczywistnienie szkoły aktywnej:

1. Programy naukowe szkoły publicznej określa prawo. Powinno ono popierać kształcenie za pomocą „metod aktywnych“, do których należy n. p. „metoda ośrodków zainteresowań“, polegająca na tem, że różne przedmioty nauki szkolnej koncentrują się około zagadnienia centralnego. Takim zagadnieniem może być n. p. jedwabnik i w związku z niem wprowadzamy rysunek, modelowanie, zoologię, botanikę (o drzewach morwowych), wypracowanie pisemne i t. p., przyczem dajemy uczniowi sposobność do działania i pomysłowości, nie narzucając mu z góry wszystkiego. Kerschensteiner sprzeciwia się temu „traceniu czasu“. Oczywiście nie należy nadużywać tej metody; jednakże łatwo przekonać się można, że przedmiot sam przez się werbalny i abstrakcyjny pociąga umysł dziecka tylko wtedy, jeśli ma możliwość działania.

2. Głębsze urzeczywistnienie szkoły aktywnej możliwe jest tam, gdzie istnieje możliwość modyfikowania i zastępowania programu zgodnie z zainteresowaniami dziecka. Metodę tę stosuje Decroly w szkołach brukselskich. Stwierdza on, że między dzieckiem a człowiekiem pierwotnym istnieje pewien paralelizm i przypomina słowa Stanley Halla, według którego „nikt nie może się stać prawdziwie cywilizowanym, kto wpiery nie był dzikim“. Podobnie jak dziki interesował się przedewszystkiem tem, co dotyczyło pożywienia, schronienia, odzieży, obrony przed zjawiskami atmosferycznymi, przed nieprzyjacielem, tak i sfera zainteresowań dziecka obraca się około tych zagadnień. Na tych właśnie „ośrodkach zainteresowań“ oparł Dr Decroly swój program. Kształcenie na podstawie tego programu obejmuje: a) obserwację faktów; b) kojarzenie pojęć z dziedziny technologii, historii, geografii; c) ekspresję konkretną i słowną. Niebezpieczeństwo metody Decrolyego i innych podobnych tkwi w tem, że nauczyciel, nie znając ducha nowych metod, ujawnia tendencje do uczenia na podstawie tego programu podobnie, jak na podstawie dawnego. Nauczyciel, który zgóry wie, że w danym dniu przedmiotem nauki będzie takie, a nie inne zagadnienie, nie wnikał w ducha szkoły aktywnej; on uprawia tylko tresurę umysłów.

3. W końcu dochodzimy na podstawie naszych rozważań do ostatniej fazy w ujmowaniu istoty szkoły aktywnej: nie chodzi nam o same metody, ani nawet o programy, które mogą być modyfikowane, ale o przekształcenie całej szkoły w szkołę aktywną, w której dominującym czynnikiem będą zainteresowania dziecka. Atoli unikać tu należy dwu błędów: popierwsze nie należy mieszać zainteresowania i atrakcji; wiadomo, co oznacza „nauczanie pociągające“, wiadomo, że

im bardziej chce się wzięć uwagę dziecka, tem więcej staje się znudzone i zniechęcone. Kaprys przyjmuje pozory zainteresowania, ale trwa to tylko chwilę. Prawdziwe zainteresowanie wyzwala wysiłek, co więcej — wysiłek trwały i konstruktywny. Powtórnie nie należy mieszać wysiłku i znudzenia. Wysiłek bez zainteresowania daje minimalne wyniki. Uczeń wykonuje wprawdzie to wszystko, co do niego należy, ale tylko po to, by „odrobić swoje“, by uniknąć kary. Dewey wykazał, że prawdziwe zainteresowanie i prawdziwy wysiłek są dwoma stronami jednej i tej samej tendencji, a mianowicie realizacji samego siebie, swojej jaźni.

Zdaniem Pestulozziego, dziecko rozwijać się powinno, jak roślina, swobodnie, w warunkach sprzyjających jego zdrowiu. Społeczeństwo jednak wymaga, by dziecko, gdy dorośnie, stało się członkiem organizacji, wynikającej z podziału pracy. Jak pogodzić te dwa sprzeczne żądania? Oto pierwsze zagadnienie praktyczne, jakie szkoła rozwiązać powinna. W dobie obecnej istnieje konflikt między kształceniem ogólnym a specjalizacją. Utylitaryści chcieliby wprowadzić przedwczesną specjalizację, co uczyniłoby z człowieka istotę ograniczoną, narzędzie — a nie obywatela. Z drugiej strony przez kształcenie ogólne rozumie się nie pogłębienie myśli religijnej, filozoficznej, lub socjologicznej, ale wykształcenie encyklopedyczne, które rozszerza się coraz bardziej po wierzchu, w miarę, jak się wzbogaca i różnicuje cywilizacja. Psychologia genetyczna umożliwia nam uporządkowanie naszych pojęć i uniknięcie tego konfliktu. Do 12 roku życia mniej więcej powinno przeważać kształcenie ogólne, mimo to jednak specjalizacja samorzutna, wynikająca ze zdolności, z zamiłowań i inicjatywy dzieci powinna mieć warunki ujawnienia się; ona bowiem jest czynnikiem, który podsyca zainteresowanie, pobudza do wysiłku, rozwija zdolności dziecka. Na 12—14 rok życia przypada punkt zwrotny w edukacji; szkoła przez różnorodne zajęcia przygotowawcze, przez „wstępne przygotowanie zawodowe“ daje możliwość postawienia ścisłej diagnozy co do zorientowania się w wyborze zawodu. Od 14 roku życia przeważa kształcenie zawodowe i społeczne — atoli nigdy nie należy zaniedbywać kształcenia ogólnego, pojętego nie jako studjum powierzchowne, ale jako pogłębienie problemów życia duchownego i społecznego.

Osrodkiem szkoły aktywnej będzie więc kształcenie dominujących zainteresowań. Stąd wynika potrzeba poznania natury tych zainteresowań w ciągu poszczególnych okresów życia dziecka. Oto kilka wniosków, do których doszedłem na podstawie 30-letniej obserwacji: 1. Rozróżniam tedy najpierw okres zainteresowań rozprószonych czyli wiek zabawy od 4—6 roku życia. Od kilku lat widzimy we wszystkich przedszkolach dużo „gier“, mających zastosowanie w nauce czytania, oraz gry służące do kształcenia zmysłów pomysłu Decrolyego i Montessori. Niestety w wielu jeszcze przedszkolach odbywa się

dotąd nauczanie zbiorowe, co ze stanowiska psychologii jest w tym okresie niewłaściwe i błędne, a więc jest stratą czasu. W przedszkolach niechaj każde dziecko pracuje według swej woli, niech się zajmuje tem, co odpowiada jego upodobaniom, jak to się dzieje w „Domu dziecięcym“ w Genewie i w dobrych przedszkolach prowadzonych w duchu metody Montessori. Od 7—9 roku uczeń przeżywa wiek zainteresowań bezpośrednich, interesuje się prawie wyłącznie tem, co istnieje w teraźniejszości i w jego otoczeniu; w zainteresowaniach jego ujawnia się jeszcze egocentryzm. Ale budzi się wtedy też instynkt socjalny, współzawodnictwa i opieki nad słabszymi od siebie, a zarazem potrzeba opieki silniejszych i starszych w stosunku do własnej osoby. Lecz te różnorodne stosunki społeczne interesują go o tyle, o ile chodzi o ćwiczenia własnej aktywności lub o zdobycie pewnych korzyści. W szkole dawnej dziecko poprzestać musiało na słuchaniu nauk i ich powtarzaniu; obecnie szkoła stara się, by uczeń zobaczył i opisał to, co jest przedmiotem nauki; szkoła przyszłości da mu sposobność działania. Każdy z tych okresów zbliża się coraz bardziej do podstawowych potrzeb dziecka.

(Dokończenie nastąpi).

MICHAŁ FRIEDLANDER:

Rewolucja młodzieży współczesnej¹⁾.

Nazwisko sędziego *Lindseya* jest dziś głośnem nie tylko w Ameryce, lecz także i w Europie. Człowiek, który od r. 1900 działa jako sędzia dla nieletnich w Denver w Stanie Colorado w U. S. A., posiadał dokładny wgląd w ducha i życie młodzieży współczesnej i w stosunki społeczne, wśród których ta młodzież się wychowuje i wyrasta. Przed oczyma *Lindseya* opadają zasłony z tajemnic życia małżeńskiego i rodzinnego, przed nim spowiadają się dziewczęta w chwilach zwątpienia, małżonki i małżonkowie, ojcowie i matki. *Lindsey* bowiem — to nie człowiek paragrafów i przepisów, lecz światłego rozumu i głębokiego serca, używający swego stanowiska do niesienia pomocy każdemu, kto doń przyjdzie, a swego autorytetu i słowa dla szerzenia idei sądów dla nieletnich, mających stać się instrumentem społecznym dla opieki moralnej nad młodzieżą. Niedarmo nazwano go w Kongresie Stanów Zjednoczonych w roku 1925 przy omawianiu jego wielkich zasług „moralne dynamo...“. Wedle informacji dziennikarskich miał „judge (sędzia)“ *Lindsey* utracić w r. b. swe stanowisko:

¹⁾ Na marginesie książki *Ben Lindsey'a i Wainwrighta Evans'a: „The revolution of modern youth“* („Rewolucja młodzieży współczesnej“) w tłum. niem. Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart 1928.

stał się zbyt niebezpiecznym. Ale idee jego i książki idą triumfalnym pochodem przez świat kulturalny, budząc z uśpienia drzemiące sumienia, nawołując do rozwagi i spojrzenia prawdziwie w oczy.

Dwie książki uczyniły Lindseya sławnym: „*The revolution of modern youth*”, którą właśnie pokrótce omówimy, i „*The companionate marriage*” (Małżeństwo koleżeńskie), która jest uzupełnieniem i konsekwencją pierwszej.

Książki Lindseya zajmują się stosunkami amerykańskimi, ponieważ jednak Europa w szybkim tempie się „amerykanizuje”, przeto stały się one i dla nas aktualne. Wszędzie istnieje problem ojców i synów, rodziców i dzieci, starszych i młodzieży, kobiety i mężczyzny. W Stanach Zjednoczonych wszystkie te problemy dojrzały szybciej niż u nas do rozstrzygnięcia dzięki specjalnym warunkom życia, sprzyjającym swobodzie obu płci we wzajemnym pożyciu.

Młodzież współczesna różni się wedle Lindseya tym głównie rysem od każdej poprzedniej, że nie ogranicza się ona jedynie do opozycji wobec tradycji i konwenansu, zwyczajów, moralności i światopoglądu starszego pokolenia, jak każda młodzież, lecz próbuje czynnie występować i tworzyć inne formy życia i inne poglądy. Starsze pokolenie współczesne bardzo często znajduje się w położeniu Heblowskiego majstra Antoniego z „*Marji Magdaleny*”, powtarzając za nim: „Nie rozumiem już świata!...”. A właśnie o to chodzi, by miast potępiać ten świat współczesnej młodzieży, zrozumieć go. Bo bez tego zrozumienia, bez pewnego wnikięcia w jego istotę nie sposób współdziałać w budowie gmachu przyszłości, który młodzież już buduje — wedle swoich planów, wedle swoich poglądów.

Lindsey powiada: „Sądzę, że gdyby świat rozumiał lepiej myśli i pobudki działania młodzieży, gdyby wiedział jak jest naturalną i szczerą, jak naiwną, jak świętą w swojej nierobionej uczciwości i prostocie, chociaż jest bardzo nierozsądną, to społeczeństwo odnalazłoby znowu swoje zdrowie...”. Poglądy i pojęcia młodzieży są starszym, np. nauczycielom i rodzicom zwykle tak obce — jak pisze Lindsey — jak wycyzaje mieszkańców Marsa. Chodzi głównie o najbardziej zamilczaną i skrywaną dziedzinę życia młodocianych, o sferę seksualną. Lindsey jest zdania, że uprawiamy politykę strusią, zupełnie nic o tych rzeczach nie mówiąc młodzieży, tak jakby ta sfera nie istniała. Pewna dyrektorka szkoły żeńskiej, w której Lindseyowi — a nie dyrektorce — znany był cały szereg wybryków płciowych, oświadczyła mu, kiedy proponował, by zająć się i tą stroną życia młodzieży: „Gdyby się chciało o tych rzeczach mówić, toby się właśnie ich myśli na to skierowało. A pocóż ma się skierować ich uwagę na brzydkie rzeczy w życiu, kiedy jest tyle rzeczy pięknych i zbawiennych. Nigdybym nie skierowała ich myśli na sferę płciową. Nie

powinno się tem wogóle interesować". Skutki takiego krótkowzrocznego poglądu i postępowania widział Lindsey właśnie w zakładzie tej pani. To też powiada: „...rodzice i nauczyciele sądzą, że można sprawę załatwić przez samo zamilczanie, że prościej przez unikanie tego tematu można odwieść naszych dorastających chłopców i nasze dziewczęta, którym przecież otworem stoją wszelkie współczesne środki informacji, jak gazety, książki, obrazy, teatr, kino — od rozważań, słów, rozmyślań na temat płciowości. Wydaje mi się to głupotą, dla której nie znajduję słów, jednym z najniebezpieczniejszych z naszych wielu niepojętych błazeństw...“.

Czegóż więc żąda Lindsey? Żąda traktowania młodzieży przez dorosłych na płaszczyźnie równouprawnienia. Nie o to chodzi, by dorośli obcowali z młodzieżą: „dorośli zasadniczo nie są żadnym towarzystwem dla dzieci... Ich zainteresowania i poglądy są i muszą być różne. Chodzi o to, by wobec młodych odnosić się ze zrozumieniem, sympatją, tolerancją i z pełną gotowością umożliwienia jej takiego życia, jakie dla niej w dzisiejszych warunkach jest najodpowiedniejsze“.

Mimo wszelkich objawów, wskazujących na rozwiąźłość w życiu młodzieży, na brak hamulców natury moralnej, któreby powstrzymywały od wybryków, od których my dorośli chcemy młodzież powściągnąć głównie hamulcami zewnętrznymi, wierzy Lindsey w dobry instynkt młodzieży i zauważa, że te hamulce moralne już się pokazują i że już poczynają działać. Wręcz paradoksalnie brzmi jego zdanie: „Wobec wszelkich pokus, na jakie młodzież współczesna jest narażona i wobec niewypowiedzianej głupoty dzisiejszego pokolenia dorosłych, uważam młodzież współczesną za najzdrowszą i najmoralniejszą, jaką kiedykolwiek świat widział...“.

Jeśli przypatrzymy się rzeczywistości, jeśli przyznamy się sami do winy — przyznamy i my słusność Lindseyowi. Inną ta młodzież być nie może.

Lindsey konstatuje, że „dom jest właściwym jądrem całego problemu“ —; „dom, w którymby dzieci miały odpowiednią duchową atmosferę jest raczej wyjątkiem, aniżeli regułą“. Głównym błędem wychowawczym dorosłych jest dzisiaj: „że się dzieciom daje większą swobodę ruchów, aniżeli przedtem, jest cudownem; że jednak ani w szkole ani w domu nie wychowuje się ich do tego, by umiały używać tej swobody, że wypuszcza się je na ludzkość, jak z nabitą bronią, z którą nie umieją się obchodzić, to jest tragizmem. Możliwe, że się przewalczą. Ale taki proces będzie oznaczał zawsze nieszczęście niezliczonych jednostek...“.

Wywody swoje popiera autor ogromną masą materiału, zebranego w ciągu swej długoletniej praktyki sędziowsko-społecznej. Są tu cyfry i wypadki, w które nie wierzylibyśmy wcale, gdyby ich nie dawał właśnie Lindsey, któremu ufać

i wierzyć można. Czy jest np. do pomyślenia fakt, że w jednej z najlepszych szkół żeńskich w Denver stwierdził Lindsey, że dziewczęta 15—17 letnie obcują z takimiż kolegami, że około 15% z nich obcuje z wielu chłopcami równocześnie, że wszystkie te podlotki („flappers“) używają środków ochronnych tak, jak używają pudru i szninki i że uważają swe zachowanie się za rzecz najnaturalniejszą w świecie, za swe prawo? że w ciągu r. 1920 i 1921 miał Lindsey 769 wypadków wykroczeń płciowych u dziewcząt 14—17 letnich, z których 304 było uczenicami szkół w Denver, a z tych 769 — zwyż 100 było w ciąży? Ileżto wypadków nie doszło wogóle do wiadomości sędziego? Ileż jest dziewcząt powyżej lat 17, nie podlegających w Colorado sądowi dla nieletnich?

Lindsey nie potępia. On patrzy tylko rzeczywistości nieubłagane w oczy, widzi jasno, co się dzieje i twierdzi: z tem, co jest, musimy się poważnie liczyć. Dotychczasowe pojęcia moralne są dziś zachwiane, nowe są dopiero w stadium tworzenia się. Stąd wykroczenia, stąd brak ostoji. Trzeba pomóc młodzieży uzyskać panowanie nad sobą i zmysłami, stworzyć hamulce wewnętrzne, stworzyć w niej oparcie moralne. Ale — do młodzieży nie wolno przystępować z obłudą w sercu i maską na twarzy. Żąda ona otwartości i odważnej szczerości, żąda przykładu. Czy starsze pokolenie jest w stanie dać jej przykład? Nie dziwnie się, jeśli sama szuka swych dróg, często schodząc na bezdroża i gubiąc się w oparach i bagnach namiętności i nałogów.

Tak dochodzi Lindsey do postulatu reformy moralności i postępowania u pokolenia dorosłych. Uzasadnia go dla sfery małżeństwa w swej drugiej znakomitej książce „Małżeństwo koleżeńskie“.

Nie sposób dostatecznie wyczerpująco przedstawić treść i bogactwo trafnych myśli Lindseyowskiej książki. Dostarcza ona ważnego materiału i mnogość cennych myśli tak dla badaczy kultury współczesnej, jak i psychologa, tak dla prawnika, jak i pedagoga, tak dla pracownika społecznego jak i dla każdego z ojców i każdej z matek. Lindsey, to prawdziwe „dynamo moralne“ współczesności i pionier nowych idei w dziedzinie współżycia płci i pokoleń¹⁾.

¹⁾ Jak silny oddźwięk znajdują idee Lindsey'a i jak one zbiegają się z podobnymi myślami i dążeniami innych współczesnych, widocznym jest z niezwykłą ciekawą książką „*Sexual Reform Congress 1928*“ (Copenhagen 1929, Levin & Munksgaard, stron 306, Mk 15.—), zawierającej referaty drugiego kongresu Światowej Ligi dla Reformy Seksualnej (World League for Sexual Reform — W. L. S. R.), odbytego w lipcu 1928 r. Referaty, przeważnie niemieckie i angielskie, stoją na stanowisku gruntownej reformy etyki płciowej tak w dziedzinie małżeństwa, jak i stosunku płci, uważając za ważne środki ku temu celowi wiodące odpowiednią pedagogikę seksualną i prawodawstwo cywilno-karne, odnoszące się do tej dziedziny życia. Szerzeg referatów powołuje się w swych referatach na Lindsey'a.

Typy psychologiczne.

(Z prac „Międzynarodowego Kongresu Ligi Nowego Wychowania“ w Helsingör).

Międzynarodowa Liga nowego wychowania ma tę wielką zasługę, że pracuje naukowo i każdy jej kongres ma na kilka lat zgóry oznaczony temat, do którego uczeni zbierają materiały. Każdy więc etap, dwu czy trzechletni przynosi nową cegiełkę do gmachu pedagogiki nowoczesnej. Tegoroczny zjazd zwołany był pod hasłem indywidualizmu w wychowaniu, ponieważ jednak prawie we wszystkich przejawach indywidualizmu występują etapy, ponieważ wszystko w przyrodzie odbywa się według stałych praw, więc też, jako kwestja pierwsza i zasadnicza, wysunięta została: kwestja typów. Poświęcona jej była grupa pierwsza, kierowana przez *prof. Ferriera*. Uczony ten próbował różnych metod, aby w ciągu dwóch lat od kongresu w Locarno, zyskać znaczny materiał i zachęcić do badań w przedmiocie, który stoi dopiero na progu poznania. Ankieta, rozesłana bardzo szeroko, nie przyniosła jednak prawie żadnego rezultatu, pozostała przeważnie bez odpowiedzi. Najkorzystniejszą okazała się metoda *Charlotty Büfler*: pamiętników, poufnych zeznań oraz systematyczna współpraca kilku uczonych z których każdy prowadził badania po linii swoich zainteresowań, tak *Dr Krafft* w dziedzinie wpływu sił niebieskich na człowieka, *Dr Pende* w dziedzinie fizjologii, *Dr Nussbaum* — w dziedzinie porównawczej rozwoju człowieka z rozwojem ludzkości.

Zagadnienie szkoły na miarę („*L'école sur mesure*“ *Claparède'a*) szkoły indywidualizującej wysunęło się szereg lat temu, równocześnie stosowane praktycznie w szkole aktywnej; w systemie Mannheimskim. Równocześnie jednak odezwały się głosy ironizujące np. w paryskim *Temps* o szkołach, w których będzie tyle metod ilu uczniów, na każdego ucznia — nauczyciel. Badania *Junga* (*Psychologische Typen* 1920) powstrzymały niewczesnych żartownisiów. Opierając się na historii, psychologii, zestawieniu postaci wybitnych mężów różnych wieków, Jung wskazuje na cztery zasadnicze typy ludzkie: myśliciela, człowieka uczuciowego, zmysłowego i intuitywnego, które mogą naturalnie w różny sposób krzyżować się ze sobą. Jung obalił teorię Hippokratesa o charakterach ludzkich, która tyle wieków tkwiła w umysłach, niepoparta żadnymi naukowymi dowodzeniami, dał podstawę nowego ujęcia rzeczy. Odtąd badacze idą zasadniczo jego drogą, nie wychodzą poza ogólne ramy określenia charakterów, rozszerzając kwestję, która daleka jest jeszcze wyczerpania. Rezultaty prac dotychczasowych mieliśmy podane na kongresie przeważnie przez samych autorów. Młody uczoney z Zurichu: *K. E. Krafft* szuka związku, jaki za-

chodzi między ciałami niebieskimi, a życiem ludzkim. Na ogromnej liczbie zestawień: 10.000 dat urodzenia daje obliczenia statystyczne dotyczące muzyków, oblicza matematycznie wpływ słońca i księżyca na kwestję narodzin. Gałąź to wiedzy zupełnie poważna nie mająca związku z astrologią, a poza sobą doniosłe odkrycia uczonych francuskich o wpływie plam słonecznych na nagłe zgony. Organem jej: „*Jahrbuch für Kosmo-biologische Forschung*”.

Nad wpływem rasy na typy ludzkie zastanawiał się *Dr Bovens* i dochodził do wniosku, że opóźniony rozwój kulturalny wpływa na wytworzenie się odrębnej fizjognomji narodów. Są narody zaniedbane n. p. Egipt. Warunki geograficzne, historyczne są tego przyczyną, jednak to nie jest świadectwem braku zdolności, możliwości postępu i dorównaniu w typach innym narodom.

Przedstawicielem badań nad paralelizmem życia ludzkiego z historją jest *Dr Jaworski* w Paryżu. Napisał już cztery prace o etapach ludzkości, rozwoju i możliwości odradzania się człowieka. Teorię jego wziął za podstawę *Nussbaum*, dyrektor szkoły w Szwajcarii, w swoich badaniach nad typami wśród uczniów i przedstawiał wykresy przejawów różnorodnych życia dziecka, mające pokrewieństwo z człowiekiem pierwotnym, średniowiecznym, renesansu lub doby współczesnej.

Dr Pende z Włoch, z ogromnym optymizmem lekarza, wierzącego w moc medycyny, podawał rezultaty 30-letnich badań nad gruźcozami. One powodują aktywność lub bierność charakteru, szybką lub powolną orientację. W ręku lekarza leży urabianie typu charakteru ludzkiego, tylko z zastrzeżeniem, co do inteligencji. Ta jest czynnikiem nieuchwytnym, w niej są siły niezbadane, niepodległe nożom chirurgicznym i środkom chemicznym.

Prof. Lewin, w interesujących filmach, chwytających dziecko w momentach psychicznie ciekawych, przedstawiał egocentryzm niemowlęcia, które na każdą podjętą reaguje wszystkimi członkami ciała, stopniowe wyzwalanie się z tego stanu, momenty pracy twórczej dziecka i z namysłem dokonywanej, a powtarzanej i nużącej. *Dr Kochler* z Wiednia zorganizowała w przedszkolach pracę nad monografiami dzieci i dzieliła się jej rezultatami. Każdy z referatów podawał ułomek wiedzy, świadczący o tem, że praca jest, jednak nie doszła ona do ostatecznych rezultatów, gdyż trudności w przedstawieniu typów ludzkich są ogromne, jak to wskazywał *Dr Decroly*. Leżą i we właściwościach ras i epok, polegają i na wpływie tradycji i na nienormalnościach, chorobach, przełomach, które koszlwią charaktery, przekształcają duszę ludzką.

Ułamki te w jednolitą całość ujął *prof. Ferrière*. Jestto synteza ważna dla stanu nauki w danej chwili, nieprzesadzająca jednak zmian w przyszłości. Dziecko przechodzi w rozwoju swym cztery fazy: Pierwsza, gdy chwytą wrażenia

z zewnątrz, skupia je w sobie. Jestto wiek od 1—6 roku życia, przedstawia typ egocentryczno-sensoryczny. Druga od 6—12 roku naśladowuje, słucha, uczy się — typ naśladowczy. Trzecia od 12—18 roku — wyrwa się z otoczenia, łamie nałożone mu szranki, pragnie żyć własnym życiem, dorasta do altruizmu — typ intuitywny. Wreszcie ustala się w swych zapatrywaniach, rozsądek, rozum panuje — typ myślowy.

Te same fazy przechodziła i ludzkość. Starożytność grecka to najpiękniejsze wzniesienia egocentryzmu. Naród młody, szczęśliwy szuka piękna, radości. W średniowieczu przejawia się skłonność do poddawania się autorytetom duchownym i świeckim, powolność władzy, ale równocześnie w egzaltacji ideałów wiary, honoru zapowiedź przełomu. Renesans — to wyzwolenie sił, uznanie swych praw do życia, tworzenie własnych nakazów wewnętrznych. Jestto proces, który dotychczas trwa w ludzkości. Panowanie myśli należy do przyszłości.

Znamieniem typu sensorycznego u dorosłego człowieka jest zadawalnianie się dobrobytem materialnym, przywiązanie do ziemi, do przyjemności zmysłowych. Typ naśladowczy jest bierny, chętnie poddaje się rozkazom, jest sługą ołtarza, tronu, armji, wszystkiego, co technicznie mundurem, tradycją. Zawsze po wszystkie czasy pozostaje elementem konserwatywnym. Zwyczajnie obdarzony jest dobrą pamięcią, gdy więc jest intelektualistą, łatwo wyrasta na erudytę. Ambicja duża odgrywa rolę w jego życiu, dba o honor zbiorowy, o uznanie, nagrody. Do typów intuitywnych należy postęp i rozwój ludzkości. One szukają praw wiecznych. To wynalazcy, pedagogowie z powołania, kierownicy tłumów, apostołowie. Dochodzą do tego, do czego ich doprowadza intuicja: jedni schlebiają tłumom i stają się niewolnikami utartych praw, drudzy służą ideałom, przygotowują wiedzę jutra i porządek świata, oparty na sprawiedliwości. Typ czwarty — to wielcy uczeni, organizatorzy, ci którzy poświęcają prywatę dla dobra ogólnego, rzeczy przemijające dla wiecznych. Mniej liczni, niż typ intuitywny, dziś są zupełnie zdruzgotani anarchją społeczną. Natomiast Rzeczpospolita Platona postawiłaby ich na czele.

Dziecko od pierwszych lat zdradza swój typ, niezależnie jakie przechodzi fazy rozwoju. Większość ludzi pozostaje jednak przy fazie najniższej, jeżeli przyjmiemy liczbę 100.000 dla tego typu, to do typu naśladowczego dochodzi już tylko 10.000, do intuitywnego 1000, do myślowego 100.

Wiadomości o typach psychologicznych dają już pewne wskazania pedagogiczne. Pożądaniem jest w wychowaniu określić typy dzieci i starać się bogacić ich właściwości, nie przeciwdziałać im, gdyż to nie odniesie skutku. Liczyć się należy z faktem, że rozwój postępuje etapami, wśród których są okresy wypoczynku, zatrzymania. Jestto prawo niepodlegające zmianie. Etapy rozwoju przechodzi każdy osobnik, należy

następczą sposobności, by miały w najkorzystniejszych warunkach, z osiągnięciem zupełnej pełni. Pamiętać należy, że zniekształcenie, czy typu, czy warunków rozwojowych faz, może powodować zboczenie umysłowe, neurastenję. Skala ocen środków wychowawczych podlegać musi nauce o typach. Na kary, nagrody wrażliwi są sensoryczni, typ naśladowniczy ulega wezwaniom honoru, intuitywni wrażliwi są na głosy uczucia, pragną sprawić przyjemność tym, których kochają; typowi najwyższemu wystarczy przemówienie do rozsądku.

Ciekawym zjawiskiem psychologicznym jest wzajemne oddziaływanie typów. Wychowawcy, jako ludzie dorośli przedstawiają pewien typ skończony, jednak wśród nauczycieli przeważa typ intuitywny i jego przedstawiciele są najlepszymi pedagogami. Jednak w optymiźmie często zaliczają swych wychowanków wyłącznie do typu intuitywnego, podczas gdy wielu pomiędzy nimi jest biernych, szukających oparcia lub zmaterializowanych. Tych przerasta szkoła oparta na wolności, pracy twórczej. Wiele zakładów nowego typu błędzi tem, że wprowadzają metody dla jednego typu dzieci, przeważnie intuitywnych. Najlepsza będzie szkoła, która uwzględni wszystkie typy, podzieli pracę na indywidualną, zbiorową wolną, zbiorową zorganizowaną. Wtedy łatwo jest poznać zamiłowania uczniów i każdy znajduje właściwe pole pracy. Każda faza rozwoju powinna też znaleźć zastosowanie w metodach, więc nauka, oparta na doświadczeniach, potem na pamięci, naśladownictwie, dalej na inicjatywie, swobodzie wyboru, twórczości — wreszcie analizie, logice.

Prof. Ferrière zastrzega się w swych końcowych wywodach, co do bezwzględności określeń, wiele jest jeszcze nieudomówień, wiele stanów podświadomych, wiele komplikacji. Badanie ich jest rzeczą przyszłości.

ALBIN JAKIEL.

Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli szkół powszechnych.

Kształcenie nauczycieli szk. pow. jest zasadniczym problemem kulturalnym i społecznym, zwłaszcza dziś, kiedy żyjemy w czasach zupełnego przewrotu w poglądach na cele wychowania, kiedy żywiołowa rewolucja burzy wczorajsze programy i metody, mechaniczne rozkłady lekcyj i podziały godzin, stosunek nauczyciela do ucznia, kiedy wreszcie stoimy w przededniu realizacji ustroju szkolnego i szkoły twórczej. Przebudowa szkolnictwa wymaga przede wszystkim nauczycieli odpowiednio przygotowanych do pracy w zmienionych warunkach, gotowych do podjęcia nowych

zadań, uzdolnionych do stworzenia w nowej szkole „krajiny ducha“ i „świata pracy produktywnej“, nauczycieli owianych „duchem pedagogii nowoczesnej, dynamicznej“.

Piękne zasady głoszone przez przodowników nowego wychowania, przekonywujące projekty, najgłębsze systemy racjonalnie obmyślane, najlepiej zbudowane, najpoważniejsze chęci i dążenia, jak nas uczy historia, nie wejdą w życie, będą abstraktem zawieszonym w przestworzu międzyplanetarnem, albo runą w przepaść lub też rozprysną się w niechęci, rutynie, w martwocie odpornej nauczycielstwa, jeśli się nie wykształci odpowiednio przyszłych wychowawców. Nie pomogą nowe programy, regulaminy, okólniki i zarządzenia, dorywcze kursy, wielka ilość inspektorów i wizytatorów, jeśli nauczycielstwo nie zrozumie nowych zasad wychowawczych, nie przejmie się niemi aż do najgłębszej głębi duszy, jeśli nie zapłonie świętym zniczem nauki; sztuka wychowania jest ściśle związana z osobą wychowawcy i tyle jest warta, ile on jest wart. Na wykształcenie nauczyciela nowoczesnego zwróciły uwagę prawie wszystkie państwa, bo zdają sobie sprawę, że jeśli nauczyciel nowej szkoły ma odpowiedzieć zadaniom, to musi otrzymać wyższe wykształcenie, by mieć dobry pogląd na sprawy, by móc łatwiej i dalej patrzeć.

W Polsce zwrócił na to uwagę *Dawid*, jeszcze w 1913, „że wychowanie opierać się musi na znajomości naturalnych warunków, w jakich działa i rozwija się psychofizyczny organizm człowieka, że zatem dla nauczyciela niezbędnym jest przygotowanie naukowe, ogół tych warunków obejmujące. Zasada ta teoretycznie uznana daleką jest od urzeczywistnienia. Wobec zaś szybkich postępów, jakie w ostatnich latach uczyniła naukowa pedagogika, sprzeczność owa między teoretycznym wymaganiem a praktyką staje się bardziej jeszcze uderzającą, a u nas większą jest niż gdziekolwiek indziej“¹⁾. *Szycówna* żądała wyższego wykształcenia dla nauczycieli a szczególnie wyspecjalizowania, ażeby nauczyciel „w każdej chwili mógł swobodnie znaleźć w zasobie posiadanych przez siebie wiadomości fakty, przykłady, doświadczenia, wyjaśnienia potrzebne, uproszczenia, ułatwienia, umiejętność ożywienia, zainteresowania, zastosowania praktycznego wskazania związku z życiem“²⁾.

Ideę uniwersyteckiego wykształcenia naucz. szk. pow. od całego szeregu lat niezwykle gorąco propaguje *Dr Rowid* w „Ruchu Pedagog.“. W każdym roczniku można znaleźć liczne artykuły, sprawozdania, opisy, przykłady. *Dr Rowid* dobitnie podkreśla, że „urzeczywistnienie szkoły twórczej zależy od gruntownej reformy studjów nauczycielskich“. „Seminarjum, jako instytucja przestarzała i nie odpowiadająca zadaniom

¹⁾ Ruch Pedagogiczny, Roczn. II. 9113 Nr. 4. Polski Instytut Pedagog.

²⁾ A Szycówna. Powinności naucz. i jego kształcenie.

nowej ery, ulega likwidacji w wielu krajach europejskich¹⁾. Nauczycieli szkół powsz. kształci się w „Instytutach pedagogicznych“, które stanowią wydziały pedagogiczne w niektórych uniwersytetach. W Europie na szczególniejszą uwagę zasługują Instytuty pedagogiczne w Szwajcarii, Austrii i Niemczech; miałem możność przyjrzeć się organizacji tych instytutów dlatego też chciałbym w ogólnym zarysie przedstawić formy uniwersyteckiego kształcenia naucz. szk. pow. w tych państwach.

Szwajcarija, ojczyzna wielu rozgłośnych reformatorów wychowania, jak Pestalozzi, Rousseu, Fellenberg, Felbinger, Foerster i t. d. starała się zawsze o znakomitą organizację szkolnictwa. Nowe pomysły i teorie pedagogiczne znajdowały w Szwajcarii żywną glebę i przed wojną małe państewko zajmowało pierwsze miejsce w dziedzinie szkolnictwa, wśród kulturalnych państw Europy.

Spółceństwo demokratyczne rozumie dobrze jaką rolę odgrywa w życiu kulturalnem szkoła, pojmuje doniosłą rolę nauczycielstwa i otacza szkoły i nauczycielstwo serdeczną i rozumną opieką. Spółceństwo szwajcarskie chętnie ponosi największe ofiary, byle tylko wychować młodzież na dobrych, zdolnych do produktywnej pracy, obywateli. Zawód nauczycielski jest uważany przez wszystkich obywateli za najszczytniejszy, każdy uważa nauczyciela za wychowawcę narodu, zupełnie zgodnie z tradycją naszej „Komisji Eduk.“ która chciała widzieć w nauczycielu „obywatela, służącego Ojczyźnie w wychowaniu jej synów“. Przygotowanie nauczycieli szk. pow. w Szwajcarii było zawsze bardzo staranne i kandydat musiał udowodnić dokładną znajomość szkoły, by móc uzyskać nominację.

Obecnie władze kantonalne widzą, że przygotowanie seminarjalne zupełnie nie wystarcza i mimo ciężkiego położenia ekonomicznego, usiłują zaprowadzić uniwersyteckie kształcenie nauczycieli. Od kilku lat nauczyciele szk. powsz. w kantonie geneńskim, bazylejskim, zurychskim, berneńskim otrzymują studia uniwersyteckie.

W kantonie geneńskim nigdy nie istniało seminarjum nauczycielskie.²⁾ Nauczyciele od szeregu lat kształcili się w gimnazjum, w którym istniała sekcja pedagogiczna. (*La section pédagogique du Collège*). Po ukończeniu gimnazjum, kandydaci składali egzamin dojrzałości. Sekcja pedagogiczna, jak zresztą i inne sekcje gimnazjalne, posiadała cztery klasy. Program sekcji pedagogicznej obejmował zarówno przedmioty ogólnokształcące jak i zawodowe: psychologję, pedagogikę i metodykę, wreszcie przedmioty techniczne³⁾. Do sekcji pedag.

¹⁾ Dr H. Rowid „Szkoła twórcza“ str. 347.

²⁾ Die Lehrerbildung in der Schweiz. Zurich 1925.

³⁾ Programme d'enseignement du Collège de Genève. République et Canton de Genève 1923.

wstępowali uczniowie po ukończeniu 5 kl. szk. pow. i 3 kl. liceum czyli po 8 latach nauki.

Po ukończeniu gimnazjum (sekcji ped.) uczniowie poddawali się próbnemu egzaminowi praktycznemu, a następnie odbywali praktykę w klasach wzorowych (art. 1)¹⁾. Egzamin praktyczny rozpoczynał się w sierpniu. (art. 2.) Przyjmuje się kandydatów do 30r. (art. 4.) Komisja lekarska badała stan zdrowia kandydatów, oraz stan psychiczny. (art. 6.) Praktyka zawodowa trwa jeden rok. (art. 13). W czasie praktyki kandydaci kształcą się na kursach teoretycznych, organizowanych przez Departament Ośw. kantonu genewskiego. (art. 15) Po roku praktyki kandydaci składali egzamin kwalifikacyjny. (art. 16). Kandydaci, którzy zdali egz. kwalif. otrzymują odrazu nominacje na nauczycieli szkół powsz. i mogą się dalej kształcić w uniwersytecie.

Od dłuższego czasu sekcja pedagogiczna była „kopciuszkiem“ w kolegium, uważano ją za coś niższego. Zaczęły się podnosić głosy przeciw tej Sekcji; nauczycielstwo kantonu genewskiego na zjeździe w r. 1919 stanowczo zażądało zniesienia tej sekcji, motywując tem, że należy przesunąć okres wyboru zawodu z 14 r. na 18 r. życia, dać nauczycielstwu szkół powsz. wyższe wykształcenie fachowe; ograniczyć liczbę kandydatów, wobec znacznej hiperprodukcji nauczycieli i podnieść cenzus wymagań. Stan ten przetrwał do r. 1922; od tego czasu do r. 1926 nie przeprowadzono wogóle egzaminu praktycznego, celem przyjęcia na praktykę, wobec nadmiaru sił. Doszło do tego, że w r. 1923 zamknięto sekcję humanistyczną²⁾. (une section moderne de culture générale).

Obecnie kandydaci na naucz. szk. powsz. kończą 6. kl. lub 5 kl. szkołę powsz., 2 kl. lub 3 kl. liceum i 4 klasy gimnazjum czyli razem 12 lat; następnie zdają egzamin dojrzałości w którejkolwiek sekcji. Do czwartej klasy gimnazjalnej przyjmuje się także uczniów, którzy ukończyli liceum (3 kl), albo dwie klasy szk. zawodowej, albo trzy klasy szk. dopełniającej.

Kandydaci na naucz. szkół powsz., którzy posiadają świad. dojrz. gimnazjalne, zgłaszają się z początkiem roku szk. do egzaminu konkursowego, którego celem jest zbadać nie zdolności do nauczania, wartości inteligencji i t. d. W razie zdania egzaminu konkursowego, kandydaci są przyjęci na dwuletnią praktykę i wpisują się do Instytutu J. J. Rousseau'a oraz na uniwersytet. Studja w Instytucie trwają dwa lata.

Przygotowanie nauczycieli w Instytucie dzieli się na dwie części: na przygotowanie teoretyczne i praktyczne. To

¹⁾ Reglement de stage 17. VII. 1921.

²⁾ Robert Dottrens: La formation universitaire du corps enseignant primaire Genève 1928.

ostatnie odbywa się w szkole wzorowej, specjalnie na ten cel przeznaczonej (L'école du Mail et Maison des Petits). Wykształcenie teoretyczne otrzymują kandydaci w uniwersytecie i Instytucie.

Poniżej podajemy urzędowy rozkład godzin, zatwierdzony przez Departament oświaty: [L'horaire des cours et lecons].

Poniedziałek		Czwartek	
8—9	Ćwicz. prakt. w jęz. franc.	8—9	Rysunki
9—11	Anatomja i fizjologia	9—11	Roboty ręczne
11—12	Psychologia eksperymentalna	11—12	Higjena szkolna
18—19	Historja pedag.		
Wtorek		Piątek	
8—11	Psychologia dziecka	9—12	Psychologia eksp.
11—12	Psychologia eksperym.	14—15	Psychologia ogół.
15—16	Gimnastyka	15—16	Gimnastyka
16—18	Seminarjum pedag.	16—17	Śpiew
18—19	Wychowanie moralne		
Środa		Sobota	
8—11	Bibliografia pedag.	8—11	Ćwicz. prakt. w szk. ćwicz.
15—18	Konferencje pedag.	11—12	Psychologia dziecka
18—19	Seminarjum ped.		

Po dwu latach kandydaci przedkładają pracę naukową, opartą na samodzielnych badaniach i zdają egzamin naukowy i praktyczny, poczem otrzymują definitywną nominację. Kandydaci w czasie praktyki otrzymują pobory, w pierwszym roku 1800 frs. rocznie czyli 3. 142 zł, w drugim roku 3000 frs. czyli 5.220 zł, t. zn. miesięcznie 430 zł, prawie tyle, ile u nas nauczyciel po 40 latach służby.

Jak widzimy wykształcenie uniwersyteckie dominuje w przygotowaniu nauczycieli szk. pow. Kandydaci i nauczyciele którzy pragną się dalej kształcić, zapisują się na uniwersytet; po dwu semestrach zdają egzamin pedagogiczny; jeśli otrzymali dyplom Instytutu J. J. Rousseau'a po 4 semestrach, nie zdają egzam. licencjatu z filozofji, [mniej więcej nasze magisterjum] bo dyplom Instytutu jest równoznaczny z licencjum filozoficznem, lecz uczszeczają jeszcze rok i zdają piśmienny i ustny egzamin pedagogiczny doktorski; w czwartym roku studjów przygotowują tezy doktorskie, poczem otrzymują dyplom doktora pedagogji. Nauczyciele szkół pow. kantonu genewskiego są uwolnieni od opłat w uniwersytecie i instytucie, które są bardzo wysokie, bo dochodzą do 400 frs. pół rocznie (696 zł); co więcej, profesorowie uniwersytetu bardzo często zmieniają godziny swych wykładów, byle tylko udostępnić nauczycielstwu szkół powsz. dalsze kształcenie się.

I dziś w Genewie wielu nauczycieli zdobyło tytuły doktorów pedagogji, niektórzy przechodzą do szkół średnich, a kilka wybitniejszych jednostek otrzymało już katedry uniwersyteckie. Nauczyciele tak przygotowani, znakomicie się orjentują w zagadnieniach psychologii dziecka i pedagogiki

eksperymentalnej, posiadają wyższą kulturę znaczniejsze stanowisko socjalne. Rząd kantonu genewskiego wysiła się byle tylko nauczycieli wykształcić jak najlepiej, wychodząc z założenia, że dobrze przygotowany nauczyciel potrafi wychować dzieci na uczciwych i twórczych obywateli. Rezultaty są wspaniałe, bo złodziejstwo jest prawie nieznanne w Genewie, a na więzieniu, które jest pałacem poprawczym, bardzo często widnieje biała flaga, na znak, że nikt nie jest uwięziony, cele próżne.

Przy tej sposobności nadmieniamy, że Instytut Rousseu'a przygotowuje też nauczycieli szkół średnich, przedszkoli, kierowników szkół. powsz. i śred., nauczycieli szkół dla anormalnych, kierowników laboratorjów psychologicznych i psychotechnicznych działaczy w opiece społecznej dziecka, nauczycieli szkół eksperymentalnych i wychowania fizycznego i t. d. Instytut J. J. Rousseau'a jest też ośrodkiem badań w zakresie psychologii dziecka, ogniskiem propagandy nowoczesnych myśli pedagogicznych. W instytucie pracują z zapalem wybitni profesorowie, jak *Claparède, Boret, Piaget, Descoudres Dubois Waltther*. Niezmiernie ciekawe są metody pracy w Instytucie J. J. Rousseau'a w „Maison des Petits“, w szk. eksper. „du Mail“. Bardzo szczegółowy opis Instytutu, odzwierciedlający w sposób istotny ducha pracy, znajdują czytelnicy w „Ruchu Pedagog.“¹⁾

Celem lepszego przedstawienia pracy kandydatów w czasie praktyki, podajemy regulamin urzędowy, obowiązujący od r. 1928²⁾.

Rozdz. I.

Art. 1. Wszyscy kandydaci na naucz. szk. pow. powinni wykazać pewne uzdolnienia pedagogiczne w czasie egzaminu konkursowego, poczem odbyć studia teoretyczne w Uniwersytecie i Instytucie J. J. Rousseau'a, zaś praktyczne w szk. pow. w kantonie genewskim. Co roku Departament Ośw. ustala liczbę wolnych miejsc i rozpisuje egzamin konkursowy. Kandydaci wpisują się dwa tygodnie przed konkursem. W razie nadmiaru sił nacyieli i braku miejsc wolnych, Departament nie ogłasza egzaminu konkursowego. Kandydaci, którzy zgłaszają się do egzaminu konkursowego, powinni posiadać świadectwo dojrzałości, z którejkolwiek sekcji gimnazjalnej; Departament może przyjąć i innych kandydatów, którzy wykażą studia równowartościowe szkole średniej.

¹⁾ Rok XIV (XVII) 1927 ur. 9. Dr. Rowid: Wrażenia z podróży pedagogicznej. cz. II. Genewa ogniskiem myśli pedagogicznej.

²⁾ Règlement de stage dans les écoles primaires, oraz wyjaśnienia zawarte w *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*.

Rozdz. II.

- Art. 2. Egzamin konkursowy odbywa się z początkiem roku szkolnego.
- Art. 3. Przyjmuje się tylko kandydatów narodowości szwajcarskiej.
- Art. 4. Kandydaci, którzy przekroczyli 30 r. życia, nie mają prawa wpisu.
- Art. 5. Przed egzaminem konkursowym kandydaci poddają się badaniom lekarskim, które przeprowadza komisja lekarska; przewodniczy naczelny lekarz szkolny. Osoby, nie odpowiadające wszystkim wymogom zdrowotnym, nie mogą zdawać egzaminu konkursowego. Regulamin Szkolnego Urzędu Zdrowia dokładnie określa, w jakich wypadkach komisja może usunąć kandydatów.
- Art. 6. Dyrektor gimnazjum męskiego i żeńskiego przesyła sprawozdanie do Departamentu oświaty o stanie umysłowym, wartości intelektualnej i moralnej kandydatów; na skutek sprawozdania dyrektorów szkół średnich Departament może odmówić przyjęcia kandydatom; wówczas jednak Departament na żądanie kandydata przeprowadza śledztwo.
- Art. 7. Do podania kandydaci dołączają życiorys, w którym wykazują ukończone studia, specjalne uzdolnienia i zainteresowania, pobyt za granicą, oraz motywy, które ich skłoniły do wyboru zawodu nauczycielskiego. Dołączają też deklarację, że w razie przyjęcia wszystkie swoje wysiłki skierują na praktyczne i teoretyczne przygotowanie się do zawodu, że zastosują się do regulaminów i rozporządzeń.
- Art. 8. Egzamin konkursowy zawiera :
- 1) Wypracowanie piśmienne francuskie (Temat pedagogiczny); 5 godzin.
 - 2) Wyjaśnianie tekstu francuskiego.
 - 3) Zadanie piśm. matematyczne.
 - 4) Dyktat ortograficzny. (Tekst wybiera się z dzieł wielkich pisarzy współczesnych).
 - 5) Pogadanka z kandydatem na tematy podane przez egzaminującego.
 - 6) Umiejętność prowadzenia gier, zabaw i ćwiczeń fizycznych.
 - 7) Odśpiewanie pieśni z nut i biegłe czytanie łatwych utworów muzycznych.
 - 8) Wykonanie szkiców rysunkowych z natury i umiejętność rysowania ilustracji w czasie lekcji potrzebnych w szkole powszechnej.
- Art. 9. Komisje prowadzą osobny katalog klasyfikacyjny dla kandydatów, osobny dla kandydatek,



- Art. 10. Komisję mianuje Departament Ośw. W skład Komisji wchodzi 9 do 10 osób, a to; dyrektor gimnazjum męskiego, dyr. gimn. żeńskiego, inspektor szk. pow. (istnieje tylko jeden na cały kanton i podlega bezpośrednio Departamentowi); trzech kierowników i kierowniczek szkół powszechnych, delegat Związku naucz. szk. pow. — Oprócz tego Departament może wyznaczać i przydzielać inne osoby ze szkolnictwa.
- Art. 11. Kandydaci mogą zdawać tylko dwukrotnie egzamin konkursowy.

Rozdz. III.

- Art. 12. Studja zawodowe rozpoczynają się bezpośrednio po egzaminie konkursowym i trwają dwa lata.
- Art. 13. Nadzór pedagogiczny i moralny nad kandydatami w czasie studjów dwuletnich sprawuje komisja naukowa, w skład której wchodzi: dyrektor Instytutu J. J. Rousseau'a, inspektor szkolny, kierownik i nauczyciele szkoły ćwiczeń oraz delegat Związku naucz. szk. powsz.
- Art. 14. W pierwszym i drugim roku studjów, kandydaci wpisują się na uniwersytet i do Instytutu J. J. Rousseau'a jako słuchacze zwyczajni. W tygodniu podczas dwu pierwszych semestrów mają 20 godz. teoretycznych; obowiązują ich te same prace, które wykonują inni uczniowie Instytutu; zajęcia praktyczne wynoszą 10 godz. tyg. Nieobecność swoją, kandydaci usprawiedliwiają natychmiast przed przewodniczącym komisji naukowej; zaznaczają też absencję w swoich karnetach.
- Art. 15. Z końcem pierwszego semestru komisja naukowa bada prace i zachowanie się kandydatów, biorąc na wzgląd frekwencję, zapał, zdolności, przedsięwzięte osobiste badania; składa następnie sprawozdanie do Departamentu, który udziela upomnień uczniom opieszłym lub tym, którzy nie wykazali wyników zadowalających.
- Po dwu semestrach Komisja naukowa przedkłada szczegółowe sprawozdanie o każdym uczniu do Departamentu; uczniowie na żądanie Departamentu Ośw. zdają egzamin z przedmiotów wysłuchanych w ciągu roku. Departament wydala uczniów, którzy mimo upomnienia w półroczu nie poprawili się, a także udziela napomnień tym uczniom, którzy nie dali odpowiednich rezultatów przy egzaminie rocznym.
- Art. 16. Kandydaci, których pracę roczną uznano za wystarczającą, otrzymują upoważnienie wpisania się na drugi rok studjów. W ciągu semestru trzeciego

i czwartego, kandydaci mają 10 godz. wykładów teoretycznych i 20 godz. zajęć praktycznych.

Po trzecim semestrze komisja naukowa bada przygotowanie metodyczne kandydatów, a wreszcie składa sprawozdanie do Departamentu. Departament zwalnia uczniów, których praca była niezadowolająca.

Art. 17. Kandydaci otrzymują patent na naucz. szk. pow. po 4 semestrach studjów praktycznych i teoretycznych, jeśli:

- 1) oddali pracę naukową z dziedziny pedagogicznej,
- 2) pracę naukową przyjęto,
- 3) zdali egzamin pedagogiczno-dydaktyczny,
- 4) prowadzili umiejętnie którąkolwiek klasę szk. pow. według programu bieżącego.

Art. 18. Komisję egzaminacyjną mianuje Departament Ośw., która składa obszerne sprawozdanie z przeprowadzonego egzaminu; sprawozdanie powinno zawierać: a) rezultaty końcowych egzaminów, b) ocenę poszczególnych kandydatów, dostarczoną przez nauczycieli szkół ćwiczeń, profesorów uniwersytetu i Instytutu, kierowników szkół i inspektora szkolnego.

Art. 19. Kandydaci, których przygotowanie uznano za wystarczające, otrzymują bezpośrednio nominacje na nauczycieli tymczasowych w kantonie genewskim lub pełnią funkcje zastępców nauczycieli w szkołach genewskich. Departament Ośw. zaleca nauczycielom tymcz. uczęszczanie na kursy i wykłady zorganizowane przez władze szkolne i zachęca do dalszego studjowania w uniwersytecie.

Rządy kantonalne w Szwajcarii zdecydowanie dążą do kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w uniwersytetach. W Zurychu istnieją kursy uniwersyteckie, postawione na bardzo wysokim poziomie¹⁾. Kursy te w najbliższym czasie będą dwuletnie. W trakcie organizacji wyższego kształcenia nauczycieli szkół powsz. jest kanton berneński. Nauczyciele kantonu Vaud zażądali też wyższego wykształcenia i wysyłają swoich kandydatów do Genewy²⁾.

Przed rokiem „*Schweizerischer Lehrerverein*“ na zjeździe w Solurze, zażądał kategorycznie, ażeby wszyscy przyszli nauczyciele szkół powsz. kształcili się w uniwersytecie: „Zjazd delegatów jednogłośnie żąda rozłączenia studjów ogólnych od fachowych w seminarjach

¹⁾ *Marja Sokalowa*. Roczny kurs uniwersytecki dla naucz. szkół powsz. w Zurychu. (Ruch Pedagogiczny Nr. 1—2 rok 1925). *H. Rowid*. Organizacja studjów nauczycielskich w Zurychu i Bazylei (Ruch Ped. Nr. 2 rok 1928).

²⁾ *Educateur* 6—20/II 1926 Patrz także „*L'étude préliminaire à la loi sur l'instruction publique, par la S. P. N.*”

nauczycielskich; przyszli nauczyciele powinni ukończyć szkołę średnią i co najmniej dwuletnie studjum pedagogiczne (26. VIII. 1928). Podobne uchwały zapadały na Zjazdach Delegatów naszego Związku jeszcze przed wojną światową, a następnie na Sejmie Naucz. w Warszawie 1919 r. i ostatnio na Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu 1928 r.

Nauczycielstwo i społeczeństwo szwajcarskie wychodzi z założenia, że im lepiej nauczyciel przygotowany, tem lepsza wydajność szkoły, tem lepsze społeczeństwo i bujniejsze indywidualne życie duchowe. Naturalnie w parze z tem musi iść lepsze uposażenie nauczycielstwa i wyższe stanowisko socjalne. I słusznie wykazuje p. *Dottens* w *Annuaire de l'instruction*“ rocznik 1928, że „jeżeli można wyrzucać miljardy na wojnę lub przygotowanie wojenne, to przecie zabawką dzieci jest znaleźć kilka milionów na uposażenie nauczycieli odpowiednio do ich misji socjalnej, a korzyść będzie znacznie większa“. Najlepszym tego dowodem mogą być Stany Zjednoczone, gdzie stwierdza się na każdym kroku wpływy i skutki, jakie wywarły Instytuty pedagogiczne uniwersyteckie¹⁾ (*Teachers College de la Columbia University*). Nauczanie w szkole powszechnej jest niezmiernie trudne bardziej delikatne aniżeli w szkole średniej; każdy musi przyznać, że przecie „trudniej nauczyć malca w 6 r. życia czytać i pisać, niż nauczyć młodzieńca 16-letniego dwumianu Newtona“. Dlategoż nauczyciel szkoły pow. do pracy trudniejszej otrzymuje gorsze przygotowanie; takie stanowisko dziś jest nietylko wsteczne, ale groźne dla każdego państwa. Dlatego też Szwajcarzy z całym swoim wrodzonym optymizmem mówią, że zbliża się już dzień, w którym nauczyciele wszystkich krajów i we wszystkich stopniach szkół otrzymają jednakowe wykształcenie; że każdy będzie mógł wybrać sobie szkołę, odpowiadającą lepiej jego zdolnościom i upodobaniom, że znikną różnice w uposażeniu i traktowaniu społecznem między nauczycielstwem szkół powsz. a średnich (*L'Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1928*). Jak władze kantonalne pojmują wykształcenie nauczycieli, to niech świadczy przemówienie dyrektora Departamentu Ośw. w Genewie p. *Malche* na konferencji uniwersyteckiej francusko-szwajcarskiej w Paryżu, które podajemy w skróceniu:

„Co zrobi nauczyciel wczorajszy, wobec wysokiej kultury społecznej i pedagogicznej, wobec olbrzymiego rozwoju techniki, które wymagają od niego spopularyzowania i przelania w społeczeństwo młode. Czy spełni tę rolę, jak niegdyś cyrulik rolę lekarza, i dokaże szarlatańskich cudów magicznych“. Ażeby nie dopuścić do śmiesznej i przykrej sytuacji,

¹⁾ a) Decroly et R. Buysc: „La pédagogie universitaire aux Etats-Unis“.
b) Revue de l'Université Bruxelles. Nr. 3—4, 1924.

trzeba już rozpocząć kształcenie nauczycieli w uniwersytetach, dać im także przygotowanie i stanowisko, jakie mają wszystkie zawody wyższe, boć naprawdę praca w szkole powszechnej, to praca w warsztacie duchowym, gdzie uszlachetnia się duszę i wskazuje wielkie ideały ludzkości, a nauczyciel musi być „całym człowiekiem“, o rozległej wiedzy i dokładnej znajomości zawodu. Apeluję więc do przedstawicieli uniwersytetów ze wszystkich krajów, ażeby podali sobie ręce i w swoich krajach dążyli do kształcenia nauczycieli w uniwersytetach, pamiętając o myśli Platona, że „najwyższa kultura wszystkich warstw jest duszą Rzeczypospolitej, tworzy ją i uszlachetnia, wzbogaca i odnawia życie“.

Duszę Rzeczypospolitej stworzy dobrze przygotowany nauczyciel. Czujemy więc wszyscy, że reforma kształcenia nauczycieli polepszy stosunki socjalne, podniesie poziom kulturalny demokracji, wzmocze produkcję, wprowadzi życie intelektualne w szerokie warstwy. Głośmy z zapałem te hasła wokół nas, usłuchają nas wszystkie rządy państw cywilizowanych, którym opłaci się ten wysiłek i wydatek, bo będą mogły patrzeć ze spokojem w przyszły rozwój swego kraju“.

Genewa, w grudniu 1929.

DR JULIUSZ BERGER.

○ naukę przyrodoznawstwa w klasach wyższych gimnazjum humanistycznego.

Faktem jest, że nauka o przyrodzie zawsze była upośledzona w szkołach średnich, obecnie zaś, po ostatniej redukcji zesłała do roli Kopciuszka. Czy potrzebne są nauki biologiczne w klasach wyższych? Kwestja ta dla nas, przyrodników jasna, nie wszędzie natrafi na równe zrozumienie. Należy się więc nad nią zastanowić.

Spójrzmy wprzód na stan dotychczas istniejący w gimnazjum humanistycznym — gdyż tylko ten typ mam teraz na myśli. Przyrodoznawstwo udzielane jest od klasy pierwszej do piątej włącznie. Na tych pięć klas przydzielono 14 godzin w tygodniu — jeśli uwzględnić już i propodeutykę fizyki, oraz chemii w klasie trzeciej. Z sumy tej przypadają: na klasę pierwszą — 2 godziny, na drugą — 3 godziny, na trzecią — 5 godzin, na klasę czwartą i piątą — po dwie godziny w tygodniu. Materiał nauczania przedstawia się następująco: W klasach od I—III propodeutyka rozmaitych gałęzi nauk biologicznych, w IV poraz pierwszy i ostatni zarazem wprowadzono różne gałęzie wiedzy przyrodniczej sposobem czysto naukowym, jak to: anatomję i fizjologję roślin oraz zwierząt,

jakoteż w ogólnym zarysie systematykę; wreszcie w klasie piątej: anatomję i fizjologję człowieka, z uwzględnieniem higieny. Oto stan faktyczny.

Dwie rzeczy odrazu rzucają się w oczy. Pierwszą rzeczą to fakt, że w dwóch najwyższych klasach przyznano ledwo po dwie godziny w tygodniu, co dziwnem się wydaje szczególnie w klasie IV, przy tak obfitym i tak silnie skondensowanym programie. Niema chyba przyrodnika, któryby dał sobie radę z nawałem materiału w tej klasie, przy tak szczupłym wymiarze czasu — nie mówiąc o trudnościach innego rodzaju, o których mowa będzie poniżej.

Niemniej jaskrawo bije w oczy rzecz druga, mianowicie fakt, że zamknięto przed naukami biologicznemi klasy wyższe, mieszczące młodzież już dojrzałą, a zepchnięto je wyłącznie do klas niższych. Mimowoli odnosi się wrażenie, że Ministerstwo Ośw. Publ., niedoceniając znaczenia przyrodoznawstwa w wychowywaniu, oraz kształceniu umysłu młodzieży, przedewszystkiem „ubezpieczyło“ przedmioty humanistyczne, resztę zaś niewiele miejsca pozostawiło przyrodzie. Ponieważ zaś stało się tak, że wszystkie wyższe klasy „obsadzone“ już zostały innemi przedmiotami, przeto przyrodzie nie pozostało nic innego, jak pomieścić się w klasach niższych. Oto wnioski, jakie nasunąć się muszą każdemu. Równocześnie jednak widzimy, że przedmioty humanistyczne doznały o wiele lepszych względów w gimnazjum matematyczno-przyrodniczem i udzielane są we wszystkich klasach, nie wyłączając klasy ósmej.

Nasuwa się więc pytanie, czy winą takiego stanu rzeczy jest niedoceniaenie nauk biologicznych ze strony Ministerstwa W. R. i O. P. przy układaniu programów dla gimnazjów humanistycznych — czy też przedmiot ten rzeczywiście jest zbędny w klasach wyższych.

Nie zamierzam wcale przytaczać tu zadań przyrodoznawstwa, jako przedmiotu szkolnego, ani też podkreślać wartości wychowawczych tej dyscypliny. Za daleko odwiłłoby mię to od tematu, a pozatem zagadnienia te znaleźć można w każdej podręcznej dydaktyce tego przedmiotu. Ale jedną rzecz chciałbym tu podnieść. Mówi się dużo o rozwijaniu spostrzegawczości, oraz samodzielności, jako o doniosłym znaczeniu pedagogicznym nauk przyrodniczych. Zapewne jest to zadanie bezsprzecznie ważne i dobrze, uważam, zrobiono, wprowadzając przyrodę już w klasie najniższej. Umysły młodzieży w tym właśnie wieku nieprzesycone jeszcze zbytнім intelektualizmem, nie „zepsute“ jeszcze pisaną literą, najbardziej są podatne do rozwijania w nich tej funkcji psychicznej; wiek ten najlepiej nadaje się do ćwiczeń w swobodnem, nieuprzedzonym myśleniu i wnioskowaniu na podstawie zaobserwowanego materiału, oraz do budzenia w ten sposób samodzielności w myśleniu i pracy.

Wszystko to są rzeczy znane i nie zamierzam ich nego-

wać. Jednego atoli nie mogę zrozumieć. Jak może praca nauczyciela nie dać wyników wprost negatywnych, skoro urywa się właśnie w chwili, może najdonioślejszej, w chwili, gdy owa samodzielność mogłaby się w pełni rozwinąć. A zresztą, czyż rzeczywiście kończą się już na tem zadania nauki o przyrodzie?

Jedno jest pewne. Uczeń klasy, nawet trzeciej lub czwartej swym dziecinnym i niewyrobionym jeszcze umysłem nie może stanowczo w tym wieku dociec zawiłych związków zachodzących w naturze między poszczególnymi zjawiskami, nie może żadną miarą wznieść się na poziom, konieczny do ogarnięcia natury jako jednej organicznej całości. Powiedzmy krótko, w trzy nastym roku życia trudno chyba o zdobycie sobie, chociażby powierzchownego poglądu na świat i naturę. A jednak młodzież w wieku szkolnym winna chociażby to jedno z całego przyrodoznawstwa otrzymać.

Uczeń ten obserwuje, nawet eksperymentuje i pierwsze swe logiczne wnioski uczy się wysnuwać. Ale my, nauczyciele przyrodoznawstwa wiemy, z jakimi trudnościami borykać się musi ten niewyrobiony jeszcze umysł, gdy przyjdzie mu naraz więcej ogarnąć zjawisk i dopatrzeć się związku przyczynowego między niemi. Żeby wziąć, chociażby dla przykładu rozmaite formy przystosowania się roślin lub zwierząt do warunków zewnętrznych, albo najprostsze nawet czynności życiowe roślin lub zwierząt z zawiłą budową tkankową odpowiednich narządów — jak to nakazuje program dla klas trzeciej i czwartej. Jak powiedziałem, uczeń doskonale zrozumie każdą czynność życiową, zrozumie nawet i budowę tkanek, ewentualnie — ale nigdy nie potrafi pojąć związków między budową zawiłą narządu, a jego życiem. A to winno być przecież najważniejszym zadaniem przy nauczaniu przyrody, w klasie III-ciej i IV-tej. Bo i jakżeż może dziecku trzynastoletnie wznieść się do takich problemów? Kiedy zaś umysł jego do tego stopnia dojrzał, że możnaby było mu poważnie problemy owe przedstawić — wtedy urywa się nagle i kończy jego edukacja przyrodnicza, z krzywdą nie tylko dla nauki samej, ale i dla młodzieży. Odtąd, aż do ukończenia szkoły średniej zaznajamia się ona z zagadnieniami rozmaitych gałęzi życia i kultury, słyszy wiele rzeczy i wiele poznaje — tylko o przyrodzie, jej najpospolitszych nawet zjawiskach i najciekawszych zagadnieniach — ani słowa. A jak wyglądają jego wiadomości przyrodnicze? Stanowią one wielkie zero. Z powodu niesłychanego skondensowania programu w klasie czwartej, gdzie winno się wprowadzić anatomję i fizjologję roślin i zwierząt — rzecz nadzwyczaj ciężka przy tak niskim poziomie umysłowym dziecka trzynastoletniego, oraz przy ledwo dwóch godzinach w tygodniu — wiadomości nabywane muszą być siłą rzeczy powierzchowne, na systematykę zaś, której przecież nie można zupełnie odmówić. prawa obywatelstwa w szkole — wcale już niema czasu. Kiedyż więc owa młodzież może się dowiedzieć,

że istnieją np. jakieś otwornice, które odegrały tak doniosłą rolę w historii skorupy ziemskiej, kiedyż, by tylko kilka przykładów wymienić, może ta młodzież, chociażby usłyszeć, że żyją gdzieś hydry i korale, że w ciele naszym pasorzytują jakieś spodowce malarji lub tasiemce, że istnieje jeszcze lancetnik, pratytyp kręgowców. Ba, kiedy to można tu o kręgowcach, tej najwyższej grupie w świecie zwierząt coś poważniejszego się dowiedzieć? Fakt, że w klasie pierwszej i drugiej przechodzi się grupy ptaków i ssaków, nie zmienia wcale postaci rzeczy, gdyż nauka w klasach tych siłą rzeczy prowadzona być musi jeszcze na stopniu propedeutycznym. Cóż tu, wobec takiego stanu rzeczy mówić o biologji ściśtej, tej koronie nauk przyrodniczych — o jej zasadniczych i najciekawszych zagadnieniach, jak o pochodzeniu gatunków, Lamarkizmie i Darwinizmie, teorii dziedziczności — czy zaprawdę są to rzeczy tak małej wagi, że zgoła niepotrzebne są nawet abiturjentowi gimnazjum humanistycznego, mającemu pretensje do miana „człowieka dojrzałego i wykształconego”? Bo i kiedyż może on z owemi zagadnieniami się zaznajomić? Chyba nie w klasach niższych!

Oto, według mego zdania największy błąd obecnych programów, błąd, który, już dla dobra młodzieży należy jak najszybciej naprawić. Oddaje się naukom biologicznym młodzież zupełnie jeszcze niedojrzała, ale gdy umyśły na tyle dojrzej, że możnaby tę naukę na należytych postawić poziomie i młodzież w najciekawszy świat zjawisk i zagadnień biologicznych wprowadzić — nagle usuwa się ten przedmiot z przed oczu młodzieży, z której większość nigdy już doń nie wróci. Tak wygląda przyrodoznawstwo w gimnazjum humanistycznym.

I oto ze stanu takiego, siłą rzeczy u większości młodzieży powstać musi nietylko obojętny, ale wręcz lekceważący stosunek do przedmiotu, którego zepchnięcia na najniższy szczebel nauczania, ona inaczej wytłumaczyć sobie nie umie, jak, że „to tylko dla dzieci“. Konsekwencją zaś dalszą jest, że uczeń, kończąc gimnazjum nie ma, jak to się mówi, najmniejszego już pojęcia o elementarnych zjawiskach w przyrodzie — gdyż, zaiste od klasy czwartej do ósmej można było, przy takim nawale innych przedmiotów wszyściutenko zapomnieć. Giną wiadomości z takim trudem nabyte, ale wraz z niemi giną i skłonności wyrobione, a zainteresowanie przyrodą, nieraz zaprawdę nieklamane zniknąć musi — gdyż „na to niema już czasu“.

Może słowa moje wydadzą się i przesadne, ale praktyka aż nazbyt je niestety potwierdza, zrzucanie zaś w tym wypadku całej winy na nieudolność nauczyciela, byłoby tylko zamykaniem oczu na rzeczywistość. W tych warunkach najlepszy nawet nauczyciel nie poradzi; szacunku należytego do przedmiotu, który wyższe władze tak po macoszemu potraktowały, on stworzyć nie zdoła.

Robi z nas każdy, co zdoła, z mniejszem, lub większem powodzeniem, ale robota to połowiczna i rezultaty nad wyraz nikłe.

Jakież z tego wyjście? Mojem zdaniem niema innego, jak wprowadzenie przyrodoznawstwa w klasach wyższych.

Wiem, że to sprawa, chociażby już ze względów technicznych ciężka i załatwić jej nie można z dnia na dzień. Celem niniejszego artykułu jest pobudzić zainteresowane koła do otwartego wypowiedzenia się w tej kwestji. Dyskusja publiczna mogłaby sprawę, tylko pobieżnie przezemnie naszkicowaną wszechstronnie oświetlić i należycie pogłębić, a zarazem posłużyłaby jako pewnego rodzaju ankieta Ministerstwu W. R. i O. P. przy ewentualnej rewizji dotychczasowych programów nauczania.

Ja, osobiście przedstawiam sobie program nauk biologicznych następująco: W kl. I—III jak dotychczas, z pewnemi zmianami, szczególnie w klasie drugiej. W klasie piątej: dotychczasowy program na klasę czwartą, za wyjątkiem systematyki. W klasie szóstej: systematyka, oraz anatomja porównawcza zwierząt w ogólnych zarysach, przyczem szczególnie podkreślić należałoby fakty i zjawiska przemawiające za słusnością teorii ewolucji. Gmach teje należy budować ostrożnie i systematycznie, oraz podając przy każdej sposobności dowody z dziedziny anatomji porównawczej i embriologii starać się, by uczeń sam uznał teorię tę jako konieczną. Wreszcie, w okresie ostatnim zaznajomić uczniów w ogólnych zarysach z paleontologją w związku z geologją historyczną. W klasie siódmej: dwie godziny przeznaczyć anatomji, oraz fizjologii człowieka, z uwzględnieniem higieny — przyczem opierając się na kursie klasy poprzedniej, przeprowadzać należałoby porównania między budową człowieka, a zwierząt kręgowych i bezkręgowych. Trzecią godzinę przeznaczyć należałoby na omówienie najciekawszych zagadnień z zakresu biologji ściślej. W klasie ósmej, która winna być, zdaniem mojem, poświęcona wyłącznie na przedmioty maturalne, nie należy wprowadzać nauki o przyrodzie.

Oto moja odpowiedź na pytanie, czy potrzebne są nauki biologiczne w wyższych klasach gimnazjów humanistycznych. Ale czy jest to i technicznie możliwe? Mojem zdaniem, tak — nawet nie narażając się na kolizję z obecną tendencją odciążania młodzieży. Przykładem posłużyć nam może wprowadzenie geografji w wyższych klasach. Trudno, rozumiem, że wszelkie przedmioty szkolne mają pewne wartości wychowawcze, że należy je wobec tego w szkole pielęgnować. Ale — nie ofiarą właśnie przyrodoznawstwa. Żądanie moje byłoby możliwe do zrealizowania — mówię teraz o trudnościach natury technicznej — jedynie przez pewne, choć bardzo małe, jak wynika z powyższego planu ograniczenie godzin innych przedmiotów. A myślę, że ofiara ta byłaby dostatecznie wynagro-

dzona korzyściami, jakie w tym wypadku oddaćby mogło młodzieży wprowadzenie nauki o przyrodzie.

Z góry chciałbym odpowiedzieć na ewentualny zarzut, z jakim mogłyby się spotkać moje wywody. Mianowicie możnaby nibyto zarzucić, że wszystkie owe wywody słuszne byłyby w odniesieniu do szkoły matematyczno-przyrodniczej, ale nie do szkoły o wyraźnej podstawie wychowawczej humanistycznej.

Zyjemy w wieku, stojącym wyraźnie pod znakiem wielkich, doniosłych wynalazków i odkryć na polu wszystkich gałęzi nauk przyrodniczych. Nasza cała struktura społeczna jest ich wytworem, nasza kultura specyficznie pod ich wpływem otrzymuje oblicze. Przyroda i technika — oto duch naszej epoki. Szkoła nie może ostać się owemu duchowi, ani innym dążyć torem. Iść z duchem czasu — oto, co powinno być hasłem i nicią przewodnią szkoły. Bez względu na jej kierunek.

DR JAN KUCHTA.

Na marginesie referatu „o egzaminie praktycznym“¹⁾.

Wykonanie przepisów o praktycznym egzaminie na nauczycieli publicznych szkół powszechnych natrafiło na dość poważne trudności natury nie tylko technicznej i materialnej, ale także trudności i powikłania dość skomplikowanego rodzaju, płynące z różnorodności i dowolności interpretacji samych przepisów. Odezwały się w związku z tem poważne głosy domagające się przedewszystkiem „ściśłego ustalenia zakresu wymagań do egzaminu praktycznego“ („Życie szkolne“; Zeszyt 12; Grudzień 1929) Uzasadniono ten postulat tem, iż od pewnego sprecyzowania wymagań zależy możność i kierunek przygotowania się kandydata do egzaminu z jednej strony, a także wynik egzaminu, „na które dziś wpływa niejednokrotnie „zbieg okoliczności“ lub kaprys z drugiej strony.

Ministerstwo oczywiście nie może wydać jakiegoś stałego, ściśle określonego programu z wielu względów, wśród których na plan pierwszy wysuwa się różnorodność warunków pracy różnych nauczycieli w różnych środowiskach. Niemniej jednak piekącą okazała się potrzeba sprecyzowania, chociażby znów tylko ogólnego i ramowego tych zasadniczych punktów widzenia, które powinny być decydujące dla egzaminatora przy formułowaniu sobie zdania o przy-

¹⁾ Referat na ten temat wygłosił Dyr. Państw. Kursów Naucz. we Lwowie p. Artur Kopacz.

datności do zawodu nauczycielskiego danego kandydata. Konieczność pewnej jednolitości w tym kierunku była niezbędna, wobec ogromnej zwłaszcza różnorodności „typów egzaminatorów“, z których oczywiście nie każdy jest do tego stopnia obeznany z nowymi prądami pedagogicznymi i dydaktycznymi, by jego „ideał nauczyciela“, odpowiadał naprawdę przez dzisiejszy świat pedagogiczny uznawanemu „typowi idealnego nauczyciela-wychowawcy“, na czem zdolny nieraz i śmiały w swych poczynaniach nauczyciel młody „nowego typu“, mógłby wyjść nieraz jaknajfatalniej.

Toteż sprecyzowanie punktów widzenia, mających zdecydować o wynikach egzaminu praktycznego danego kandydata, którego podjął się Dyr. Artur Kopacz, a którego dokonał w bardzo subtelny sposób w referacie pt. Wychowanie przepisów o praktycznym egzaminie na nauczyciela publicznych szkół powszechnych, usuwa w zupełności możliwość różnorodnych interpretacji wymagań.

Referat ten przedrukowany w „Dzienniku Urzędowym“ K. O. S. Lwowskiego Nr. 11 z dnia 25 listopada 1929) daje równocześnie dogodną sposobność kandydatom do „egzaminu praktycznego“ do zdania sobie sprawy z tego, czego Komisja egzaminacyjna od nich żądać będzie i co zadecyduje o przyznaniu, względnie nieprzyznaniu im świadectwa złożenia egzaminu praktycznego.

Z tego ostatniego punktu widzenia rozpatrując referat Dyr. Kopacza, postanowiłem zwrócić uwagę mającego przystąpić do egzaminu nauczycielstwa na kierunek, w jakim pójść powinna jego praca przygotowawcza. Oczywiście chodzi tu tylko o oświetlenie fragmentaryczne, wstępne. Uzupełniam nadto referat przez dodanie niektórych godnych polecenia książek i artykułów¹⁾.

Podstawą oceny dla pracy kandydata będzie dla Komisji Egzaminacyjnej „rzeczywistość szkolna, wśród której nauczyciel bezpośrednio żyje i którą stwarza“, a więc nie jedynie teoria, ale przede wszystkim praktyka. W związku z tem będzie musiała Komisja rozstrzygnąć trzy zasadnicze kwestje.

I. Jaką ma wartość pisemne sprawozdanie kandydata, dołączone do podania, z jego dotychczasowej pracy szkolnej? (§. 6. d. f.)

II. Szczegółowa wizytacja klasy, względnie klas, w której kandydat uczy (§. 10). Tu również należy ocena pracy piśmiennej tych kandydatów, którzy zdają w myśl postanowień § 1 b. (§. 16.)

¹⁾ Jest rzeczą wskazaną, by zapoznali się z temi pracami, o ile są im one obce, w pierwszej mierze członkowie Komisji Egzaminacyjnej.

III. Kollokwjum z kandydatem, mające wykazać jego pedagogiczne i dydaktyczne wiadomości. (§. 11. 20).

Co w związku z tem musi zrobić kandydat, aby wymaganiami odpowiedzieć?

I. Musi przeczytać kilka książek i podręczników zwłaszcza z przedmiotów pedagogicznych i z administracji szkolnej, dołączyć do podania ich spis, ze streszczeniem przynajmniej dwu tych książek. Otóż nadają się tu na lekturę takie książki jak np.: *Dawid*. Inteligencja, wola i zdolność do pracy; *Piaget*. Mowa i myślenie dziecka; *Geraldine Coster*: „Psychanaliza w zastosowaniu do człowieka normalnego“ z psychologii; *Dewey*. Szkoła a społeczeństwo; B. Nawroczyński: „Swoboda i przymus w wychowaniu“ Warszawa 1929 — z pedagogiki; Klemensiewicz, Majewiczówna i Lehr-Spławiński: „Gramatyka polska w szkole powszechnej“ podręcznik metodyczny; J. M. Jaworska „Co i w jaki sposób opowiadać dzieciom młodszym i starszym?“ Nadto jedna z oryginalnych prób reformy polskiej szkoły np. H. Rowid: *Szkoła twórcza*. Kraków 1929 wyd. II; J. Ostrowski: *Żywa szkoła*. Ułatwić mogą oczywiście zorientowanie się w wymienionych pracach recenzje o nich umieszczane na łamach poważniejszych czasopism pedagogicznych. Za konieczne nadto uważam poznanie takich prac jak np. Hamaïde „Metoda Decroly“ i Parkhurst „Wykształcenie według planu daltońskiego; oraz polskich prób realizacji“ Rowid „System daltoński w szkole powszechnej wyd. II. Streszczenie przeczytanej pracy nie może być szablonowe, lecz powinno być przemyślane, krytycznym sprawozdaniem; musi dowodzić, że kandydat umie korzystać z materiału naukowego, który wiedza pedagogiczna rok rocznie gromadzi, w sposób krytyczny i rzeczowy, tudzież że umie zdawać sprawę z przedstudjowanego materiału naukowego.

Życiorys kandydata, a zwłaszcza sprawozdanie z dotychczasowej pracy szkolnej tegoż powinno zawierać nietylko chronologiczny wykaz szkół i klas, w których kandydat pracował, ale winno także zawierać jego „godne zaznaczenia doświadczenia dydaktyczne i wychowawcze“. One to ukażą, jak kandydat umie patrzeć na dziecko i szkołę, czy nosi on w sobie tajemniczą iskrę wychowawcy-nauczyciela, czy też jest tylko rzemieślnikiem.

Dołączyć nadto winien zdający do sprawozdania charakterystykę kilkorga dzieci szkolnych, które obserwował bliżej w przeciągu ostatniego roku szkolnego. Odpowiednie schematy i wzory, które mu pracę ułatwią, znajdzie w H. Rowida „Psychologii Pedagogicznej“ wyd. II. str. 329 i następne.

II. W czasie bezpośredniej obserwacji kandydata w jego pracy szkolnej będzie Komisja Egzaminacyjna, zwracając uwagę na to, jak realizuje program nauczania, badała nie

tylko jak naucza języków (szczególnie j. polskiego), tudzież wiadomości matematyczno-przyrodniczych ale także jak uczy przedmiotów tzw. artystyczno-technicznych, tak ważnych w dzisiejszym nauczaniu i wychowaniu.

Kandydat musi sobie dokładnie zdawać sprawę z tego, jaki zachodzi stosunek między prowadzoną lekcją a programem; wogóle winien kandydat w związku z lekcją okazać, że posiada znajomość zasad dydaktyki ogólnej i metodyki danego przedmiotu, (odp. podręczniki wylicza Ludwik Pawłowski w broszurze „Egzamin praktyczny“ wyd. II. Kraków 1930) sposobów realizacji programu nauczania, sporządzania konseptów lekcyj, ob. np. Klemensiewicz, Majewiczówna, Sławiński „Gramatyka polska w szkole powszechnej“, zasad odpowiedniego ustosunkowywania się do wypracowań piśmiennych młodzieży. (Szycówna „Metodyka wypracowań“ część I i II).

Komisja baczyc będzie nadto w szkole, jakie jest zachowanie się dzieci w czasie nauki i przerw, jaki jest ogólny umysłowy poziom w klasach, w których kandydat uczy, czy dzieci zajmują się np. sklepikiem, samopomocą, ogródkiem szkolnym, (W. Szafer „Ogrody szkolne“) harcerstwem i czytelnictwem, Ostrowski „Żywa szkoła“; część praktyczna), teatrzykiem dziecięcym (artykuł o teatrze kwartalnik „Chowanna“ zeszyt IV), co nauczyciel zrobił wraz z dziećmi, by klasy miały miły i estetyczny wygląd, jak przedstawiają się dzieci pod względem higienicznym (Kopczyński „Higijena szkolna“), pod względem wychowania fizycznego, jak przedstawia się kancelarja szkolna i akta.

W Związku z „egzaminem piśmiennym pod nadzorem“ winien kandydat umieć odpowiedzieć pisemnie na takie pytanie, jak np. Jaką metodą posługiwałem się w dotychczasowej mojej praktyce szkolnej w nauce czytania i pisania i do jakich dochodziłem wyników? Jak przeprowadzałem z dziećmi poprawę błędów ortograficznych, gramatycznych i stylistycznych? Samorząd w szkole powszechnej; „moje próby realizacji“ itp. (Bibl. Pedagog. „Samorząd w szkole powsz. Próby realizacji“).

III. Podczas kollokwjum winien kandydat zdać sprawę z tego, co przeczytał z zakresu nauczania i wychowania, jakie są jego zainteresowania w kierunku czasopism i książek pedagogicznych, dlaczego tak a nie inaczej prowadził lekcje, jakie są jej błędy i zalety, czy błędy potrafi usunąć. Nadto winien kandydat zdać sprawę z tego, jak wygląda poziom umysłowy i moralny tych klas, które obecnie prowadzi, co zrobił dla zorganizowania życia społecznego klasy (Rowid „Psychologia ped.“ str. 343 i nast; — Książeczka o Samorządzie w szkole powszechnej“ j. w.“), rozbudzenia poczucia obywatelskiego wśród uczniów i ich obowiązków wobec Państwa. Winien znać organizację szkolnictwa (Tynelski), rozporządzenia władz szkolnych, zasady pisowni (błędy orto-

graficzne są niedopuszczalne) i wykazać odpowiednie przygotowanie naukowe z zakresu poszczególnych przedmiotów przy prowadzeniu lekcji.

Dyr. Kopacz podkreśla wkońcu, jako obowiązek Komisji Egzaminacyjnej, taki sposób egzaminowania, by kandydat miał pełną świadomość, dlaczego Komisja Egzaminacyjna przyznaje mu świadectwo złożenia egzaminu praktycznego, ewentualnie, dlaczego wynik egzaminu musiał być ujemny.

W związku ze sprawą przygotowania się nauczycielstwa szkół powszechnych do egzaminu poruszyć należy sprawę konieczności zorganizowania odpowiednich kursów wakacyjnych, któreby dopomogły nauczycielstwu w jego pracy w oznaczonym wyżej ściśle kierunku. A ponieważ w czasie feryj nie można na takich kursach przeprowadzać praktycznie szeregu lekcji pokazowych i problemowych, jako ilustracji poruszonych teoretycznych i dydaktycznych zagadnień, pożądane byłoby urządzenie ich także i w ciągu roku szkolnego.

Recenzje.

Bogdan Nawroczyński: „Swoboda i przymus w wychowaniu“. Siedem rozpraw pedagogicznych. Biblioteka Dział Pedagogicznych. Rok IV, Nr. 18, Warszawa 1929. Nakładem „Naszej Księgarni“ Zw. P. N. S. P.

Książka prof. B. Nawroczyńskiego należy do rzędu dzieł trudnych do omówienia. Składa się bowiem z szeregu oddzielnych rozpraw, z których cztery mniejsze ogłoszone już były w czasopiśmie pedagogicznych, trzy zaś obszerniejsze ukazują się poraz pierwszy. Z jednej strony myśl przewodnia, rozwinięta w pracy pierwszej, zatytułowanej: „Swoboda i przymus w wychowaniu“ i nadająca tytuł całej książce — przewija się rzeczywiście w pewnej mierze przez większość rozpraw; z drugiej jednak strony każda z nich porusza zagadnienie odrębne, wymagające właściwie również odrębnego omówienia; przytem wszystkie te zagadnienia należą do rzędu problemów podstawowych i życiowo aktualnych.

Konstruując swe rozważania, autor opiera się zarówno na podłożu psychologicznym, jak socjologicznym i historyczno-kulturalnym. Rzuca to pewne światło na jego credo pedagogiczne, które wypowiedziane jest wyraźnie w rozprawie (IV) p. t.: „Dlaczego powinniśmy uprawiać pedagogikę naukową?“. Rozprawa ta wraz z następną (V), zatytułowaną: „Zadania wychowawcze naszego pokolenia“ — stanowi pewną całość metodyczną. Obie są raczej snuciem pewnego programu, stawianiem pewnych postulatów, obie również kończą się projekcją omawianego zagadnienia

na stosunki polskie. W pierwszym wypadku chodzi o konieczność oparcia praktyki pedagogicznej na pedagogice naukowej. W drugiej z wymienionych rozpraw propaguje autor nadanie wychowaniu i nauczaniu współczesnemu charakteru ewolucjonistycznego.

Na tle powyższych poglądów rysują się wyraźniej problemy, poruszone w reszcie rozpraw, z których pierwsze trzy (I—III) mają charakter bardziej teoretyczny, pozostałe dwie (VI—VII) — charakter bardziej praktyczny. Problem swobody i przymusu w wychowaniu przewija się przez wszystkie te rozprawy, występując wyraźniej w ich części teoretycznej, słabiej w ich części praktycznej. Jest to rzeczywiście jedno z centralnych zagadnień pedagogiki współczesnej, jak o tem świadczy choćby omówiona, względnie zacytowana przez autora literatura (J. Dewey, W. Foerster, J. N. Cunn, J. Cohn, T. Litt, Kerschensteiner). W pracy, która nadała tytuł całej książce, autor, rozprawiwszy się z błędnem i ciasnym pojmowaniem zagadnienia swobody i przymusu, dochodzi najpierw do ilościowej charakterystyki obu typów wychowania; stwierdza przytem, że: 1) w jednym i drugim typie wychowania „istnieją momenty swobody i przymusu, 2) istnieją najrozmaitsze, często wręcz wykluczające się nawzajem rodzaje swobody i przymusu w wychowaniu“. Jednakże — konkluduje autor dalej — w omawianej antytezie nie tyle ważną jest różnorodność ilościowa, co jakościowa. Dlatego też ostateczne zagadnienie przedstawia się następująco: „jak zastąpić w wychowaniu rodzaje przymusu i swobody, posiadające niższą wartość wychowawczą, przez inne rodzaje przymusu i swobody o wartości wychowawczej możliwie najwyższej“. Przegląd szeregu prac, dotyczących tegoż zagadnienia, prowadzi autora do wniosku, że problem nasz z tego właśnie stanowiska jest ujmowany przez pedagogikę współczesną. Dodajmy jeszcze, że zagadnienie swobody i przymusu łączy się bardzo ściśle z problemem osobowości i jej stosunku do społeczności, co przejawia się zarówno w wywodach samego autora jak również w omawianej przezeń literaturze. Do tej samej rodziny zagadnień należy również problem równości i indywidualności, względnie generalizowania i indywidualizowania w wychowaniu.

Zagadnieniu równości w wychowaniu poświęcona jest druga rozprawa (II). Wskazawszy na istnienie pewnych śladów dawnej odrębności stanowej w dzisiejszem szkolnictwie i napiętnowawszy słusznie ich szkodliwość, omawia Nawroczyński dwie interpretacje powszechnie rozbrzmiewającego dziś hasła równości w wychowaniu; pierwszą z nich zwalcza, a to ze względu na to, że narzuca ona wszystkim równą drogę rozwojową i równy szablon. Przychyla się natomiast do drugiej interpretacji, według której „równość powinna polegać przede wszystkim na równości przystosowania celów i środków

wychowania do indywidualnych właściwości i potrzeb wychowanków". W ten sposób problem równości łączy się organicznie z problemem zindywidualizowania szkolnictwa, które może polegać, zdaniem autora, albo na zróżnicowaniu szkół, względnie klas szkolnych według stopnia i rodzaju uzdolnień młodzieży albo na zastąpieniu klas szkolnych przez swobodnie dobierające się zespoły pracy. O pierwszym sposobie mówi autor obszernie w innej swej pracy p. t.: „Uczeń i klasa“, gdzie omawia t. zw. system manheimski (klasy równoległe dla różnie uzdolnionych) oraz system bawarski (nauczanie masowe — indywidualizujące). Drugi sposób zrealizowany jest przez t. zw. system daltoński, któremu autor poświęca osobną rozprawę.

Nasuwa się tutaj również sprawa jedności szkolnictwa jako postulatu równości i jej stosunku do zindywidualizowanej organizacji szkolnej. Autor stwierdza, iż „wszystkie reformy, zmierzające do usunięcia nierówności stanowych z wychowania, godzą się najlepiej z dążeniami, zmierzającymi do zindywidualizowania organizacji szkolnej, a nawet je wspierają“. Wywody autora znowu potwierdzają fakt, że dążenia do demokratyzacji szkolnictwa, tak żywe w czasach obecnych, mieszczą w swym łonie zarówno tendencje uniwersalistyczne jak indywidualistyczne. Tendencja zajmowania między nimi stanowiska pośredniego, wyszukiwania drogi złotego środka, jest i tutaj właściwa autorowi. Pisząc się w zupełności na wywody autora, stwierdzić musimy tylko, że problem indywidualizowania w szkole powszechnej jeszcze o tyle się komplikuje, że szkoła ta jest nie tylko podbudową dla szkoły średniej ogólnokształcącej, lecz dla całego szkolnictwa średniego; a więc także mniej lub więcej zawodowego.

Problem zasadniczy swobody i przymusu w wychowaniu przejawia się w następnej rozprawie (III) p. t.: „Główna zasada szkoły pracy“ — o tyle, że chodzi tu o zastąpienie rodzajów swobody i przymusu mniej wartościowych pedagogicznie — przez wyżej wartościowe. Zasadą szkoły pracy jest bowiem „dążenie do nadania pracy szkolnej możliwie największej wartości wychowawczej“. Przytem autor słusznie stwierdza, że o ile chodzi o zagadnienie stosunku młodzieży do pracy szkolnej (podstawa czynna etc.) — główni przedstawiciele tego kierunku są ze sobą mniejwięcej zgodni; różnice powstają dopiero przy wyborze i układzie materiału pracy. W kwestji układu materiału nie idzie autor ani za biogenetycznym punktem widzenia Dewey'a, ani za psychologicznym stanowiskiem związku nauczycieli lipskich, lecz — wierny swym zasadniczemu poglądom — uważa za konieczne stworzenie syntezy między czynnikami socjalnymi oraz indywidualno-psychologicznymi.

Dwie ostatnie rozprawy noszą charakter więcej praktyczny. Pierwsza z nich (VI) omawia powstanie, rozwój,

znaczenie wychowawcze i organizację wiejskich ognisk wychowawczych szkół wielkomiejskich w Niemczech (Landheime), zwracając uwagę na konieczność zakładania takich ognisk również w Polsce. Znaczenie wychowawcze całego ruchu polega głównie na tem, że młodzież, wyzwolona na pewien czas ze zwykłego rygoru zajęć szkolnych, tworzy na wsi żywe społeczności pracy i zabawy, odznaczające się równością społeczną oraz atmosferą rodzinną. Ostatnia (VII), najobszerniejsza praca omawia system Daltoński. Zanalizowawszy wnikliwie braki systemu klas szkolnych oraz scharakteryzowawszy okres przejścia od systemu klasowego do nowej organizacji pracy szkolnej w jednej ze szkół amerykańskich, autor omawia zasady tej nowej organizacji, jej cele i środki. — Pierwszym celem jest zapewnienie uczniowi koniecznej swobody, połączonej ze wzmocnionem poczuciem odpowiedzialności; drugim — wytworzenie w szkole ducha współdziałania; trzecim — uczynienie pracy ucznia świadomą i celową. Problem swobody i przymusu w nowej formie przejawia się tutaj bardzo wyraźnie. Za cenę większej swobody obarcza system Daltoński młodzież o wiele większą niż dotąd odpowiedzialnością. Przytoczone przez autora przykłady praktyczne (zadań miesięcznych, różnych przedmiotów, wykazów, formularzy statystycznych etc.) pozwalają czytelnikowi na dokładne zorientowanie się w istocie systemu, do czego nawet najlepsze wywody teoretyczne nie wystarczają. — Oceniając system Daltoński według jego wyników, podawanych w pracy Lynch'a „*Individual Work and the Dalton Plan*”, prof. Nawroczyński staje po stronie zdecydowanych zwolenników nowego systemu, przyczem jednak bynajmniej nie zamyka oczu na niektóre jego wady; podkreśla również z naciskiem konieczność pewnego umiarkowanie w zastępowaniu normalnych lekcji przez pracę laboratoryjną. Tak samo trudności, związane z przeprowadzeniem nowego systemu nie uszły uwadze autora. Zaznaczona jest także konieczność indywidualizowania w tym względzie, szczególnie w odniesieniu do poszczególnych rodzajów szkół, oraz ich wyższych i niższych oddziałów. Nieliczne jeszcze próby przedsiębrane z systemem Daltońskim w naszych szkołach¹⁾ nie pozwalają autorowi na wysnucie ogólnych wytycznych dla racjonalnego dostosowania nowego systemu do stosunków polskich — w zgodzie z psychiką narodową oraz z własnymi tradycjami kulturalno-pedagogicznymi. Trafna wydaje się przytem uwaga, że próby u nas należałoby rozpoczynać nie od systemu Daltońskiego, lecz raczej od znacznie łatwiejszego odeń t. zw. *supervised study*, czyli uczenia się pod kierunkiem, który to system przyjął się szczególnie w Ameryce silniej niż sam

¹⁾ O ile się nie myłę, oprócz prób omawianych przez autora, system Daltoński stosuje się w pewnej mierze także w rydzwińskim gimnazjum dla wybitnie uzdolnionych, oraz w wyższych klasach zakładów krzemienieckich,

system Daltoński. Chodzi tutaj o przeniesienie dotychczasowej pracy „domowej“ ucznia do szkoły i odrabianie jej pod kierunkiem nauczyciela. W ten sposób młodzież łatwo mogłaby się nauczyć racjonalnego sposobu uczenia się; nawet w naszych ciężkich warunkach należałoby pomyśleć a znalezieniu środków i sposobów organizowania na szerszą metę takiego „uczenia się pod kierunkiem“, gdyż ignorancja młodzieży w tym kierunku święci prawdziwe triumfy i jest jednym z powodów słabego przygotowania metodycznego do studjów wyższych oraz niezdolności do samodzielnego, twórczego korzystania z dóbr kulturalnych.

Dr Żdzistaw Kaczmarek.

Dr Stanisław Tyński: „Praktyka szkolna“. Podręcznik nauczycielski z dziedziny zasadniczych pojęć administracyjno-prawnych, administracji ogólnej, administracji i organizacji szkolnictwa w Polsce, praw i obowiązków nauczyciela, oraz zasad biurowości urzędów szkolnych i szkół. Warszawa 1929. Nakładem Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych stron VIII. 327 in 8°.

Opracowanie powyższe pomyślane jest jako podręczna encyklopedia rozumowana, przeznaczona dla nauczycieli wszelkich kategorii, przygotowujących się do egzaminów zawodowych — przy których wymaga się znajomości administracji i ustroju szkolnictwa — a następnie dla tych wszystkich, którzy w jakikolwiek sposób stykają się ze szkołą, biorąc udział w jej pracy, czy to jako nauczyciele, kierownicy, dyrektorzy bądź też jako urzędnicy administracji szkolnej, członkowie rad szkolnych i t. p. Jako taka właśnie encyklopedia podręczna, „Praktyka Szkolna“ porusza możliwie jasno i krótko te wszystkie zarządzenia, które pomieszczono od roku 1927 do końca czerwca 1929 w Dziennikach Urzędowych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Wychodząc z założenia, że większość osób, dla których Praktyka szkolna została przeznaczona, mało się orientuje w zasadniczych pojęciach prawnych i niezupełnie dokładnie zna urząd Państwa Polskiego, autor usiłuje wprowadzić czytelnika w te zagadnienia, zanim przystąpi do studjowania przepisów.

Na całość książki składają się następujące działy: a) Zasadnicze pojęcia administracyjno-prawne, b) administracja ogólna, c) administracja szkolna, d) normy ogólne, e) szkolnictwo powszechnie, f) zakłady kształcenia nauczycieli, g) szkolnictwo średnie ogólnie kształcące, h) szkolnictwo zawodowe, i) szkoły akademickie, j) nauczyciel, k) biurowość urzędów szkolnych i szkół. W końcu wymienił należy szczegółowy „spis rzeczy“, zajmujący 16 stron, oraz skorowidz rzeczowy, stanowiący wartościowe uzupełnienie książki tego rodzaju.

W tej krótkiej recenzji niepodobna streszczać książki, ani nawet podać spisu rozdziałów. Ogólnie stwierdzić można,

że zawiera ona wszystkie przepisy, dotyczące praktyki administracyjnej w szkolnictwie. Opracowanie podręcznika jest poważną zasługą autora, a wydawcom uznanie się należy za materialne poparcie tak pożytecznej książki. Brak takiej encyklopedji oddawna dawał się odczuwać. Książka spotkała się z żywym zainteresowaniem i nakład zapewne w niedługim czasie zostanie wyczerpany. Na autora spódnie obowiązek przygotowania nowego wydania, W związku z tem nasuwa się kilka spostrzeżeń:

1. Rozdział: „*Zasadnicze pojęcia o prawie*” należałoby poddać gruntowniejszej rewizji. Przedewszystkiem należałoby dać rzeczywistą definicję prawa zamiast, jak to czyni autor, określać pojęcie prawa „przez użyteczność“ i to podając jedno tylko z wielu zadań, jakie ma prawo do spełnienia. W określeniu (nie definicji) pojęcia prawa w ogólności, jakie znajdujemy na str. 1. nie mieści się naprzykład pojęcie prawa państwowego. Podobnie z gruntu wadliwie skonstruowane jest określenie prawa publicznego¹⁾. Z określenia tego wynika, że prawo międzynarodowe nie jest prawem publicznem.

2. Do rozdziału „*Zasadnicze pojęcia o prawie*” radziłbym bezwarunkowo wprowadzić wykład o stosowaniu i interpretacji prawa, rzecz, która od każdego pracownika szkolnego jest wymagana, a której ani w seminarjach, ani na kursach nauczycielskich, ani w gimnazjach nie uczą. Wykład o stosowaniu prawa wydaje mi się tak konieczny, że gdyby ramy książki nie mogły być o kilka kolumn rozszerzone, doradzać jestem gotów usunięcie niektórych rzeczy, o czym jeszcze dalej mówić zamierzam. Bez umiejętności, bodaj elementarnej, stosowania przepisów na nic się nie zda znajomość samych przepisów. Ogólnie powiedziawszy, cały rozdział poprzednio omówiony oprzeć należałoby na jednym z najbardziej rozpowszechnionych podręczników teorii prawa, uwzględniając cel praktyczny, który autorowi podręcznika przyświecał.

3. W rozdziale „*Ustrój państwa*” konieczna jest zmiana redakcji ustępu 2 i 3. Ustrój republikański jest wtedy, gdy najwyższem źródłem prawa jest wola ogółu obywateli, a nie wtedy tylko, „gdy wszystkie władze są wybierane przez lud sam lub przez jego przedstawicieli“, jak mówi autor na str. 2. Również dalekie od ścisłości jest ujęcie treści ustępu 3. Podobnie zmienić należałoby rozdział: „*Samorząd*“, podając istotną cechę samorządu, zamiast przeciwstawiania „wolnych obywateli“ — „urzędnikom“. Jeżeli mowa o samorządzie, to raczej przyjęty jest termin samorząd terytorjalny, nie polityczny; ten ostatni jest w pewnem znaczeniu jedną z funkcyj samorządu terytorjalnego, Te i tym podobne nsterki przyta-

¹⁾ „Prawo publiczne obejmuje stosunki między człowiekiem jako członkiem grupy społecznej, a zrzeczeniami ludzkiemi. Tu należą prawo państwowe, administracyjne międzynarodowe“ str. 2.

czam nie poto, by dyskwalifikować pracę Dra Tynelskiego, lecz by wskazać na konieczność zrewidowania tej części opracowania, może nawet przy współudziale wytrawnego i z teorią prawa ogólnego i państwowego gruntownie obeznanego prawnika.

4. Sporną kwestją wydaje mi się również sprawa wciągnięcia do opracowania o charakterze administracyjno-prawnym takiej rzeczy jak: wskazówki metodyczne, forma nauczania, warunki formy heurystycznej, akroamatycznej, opracowanie lekcji, ćwiczenia i zadania, powtarzanie i utrwalenie, koncentracja nauczania, ton nauczania, czynności nauczania, zasady nauczania, środki i przybory naukowe. Są to kwestje ważne, ale dalekie od tego, by je można było ustalić jakimś okólnikiem, czy uchwałą sejmu. Omawianie tych zagadnień w podręczniku metodyki, w uwagach do programu jest wskazane i konieczne. W zbiorze ustaw, rozporządzeń i okólników są nie na miejscu. Nie są to bowiem sprawy, dające się ująć i zamknąć w paragrafy.

5. Dalej mam na myśli metodę opracowania książki, jeżeli chodzi o części dotąd przezemnie nieomówione. Podane tam są zarówno przepisy (obojętne ustawy, rozporządzenia, zarządzenia) w brzmieniu dosłownem, a więc autentycznym i obowiązującym, jak również streszczenia dokonane przez autora książki, a więc tekst nieautentyczny i nieobowiązujący. Niektóre przepisy zostały podane częściowo w tekście autentycznym, częściowo w streszczeniu. Niektóre wreszcie przepisy otrzymały uzupełnienie, pochodzące od autora podręcznika.

Mimo całego szacunku i zaufania, jakie żywny dla autora, stwierdzić musimy, że inną wartość obiektywną posiada autentyczny tekst przepisu prawnego, a inną streszczenie dokonane nie przez ustawodawcę, a inną znów uzupełnienie przepisu dokonane przez osobę postronną. Mimo najdalej idącej oszczędności w wydawnictwie, należałoby te trzy rodzaje tekstu wyraźnie rozgraniczyć, chociażby tylko przy pomocy cudzysłowu, w który można było zamknąć tekst autentyczny. Rozgraniczenie tekstu mogło być dokonane również przez użycie różnego rodzaju czcionek. Jaskrawym przykładem, jak bardzo koniecznym jest to rozgraniczenie, służyć może poddział: Kwalifikacje zawodowe do ustalenia (str. 183). Każdy kto nie zna bliżej przepisów prawnych, dotyczących tej kwestji, łatwo ulec może sugestji, że cały ten poddział (od str. 183—195) jest przedrukiem, lub przynajmniej streszczeniem ustawy, zarządzenia, lub wyjaśnienia urzędowego. Tymczasem na treść tego poddziału składu się część tekstu Rozporządzenia Prezydenta Rzplitej o kwalifikacjach zawodowych naucz. szk. powsz., częściowo streszczenie zarządzenia Min. W. R. i O. P. w sprawie egz. prakt., w końcu wskazówki pochodzące od autora książki. Niewtajemniczony czytelnik tych tak różnorodnych rzeczy od siebie nie odróżni. Dlatego też w następnych wydaniach sta-

nowczo życzyć by sobie należało, by to rozgraniczenie tekstu zostało bezwarunkowo przeprowadzone z całą ścisłością.

6. Ostatnie spostrzeżenie dotyczy sprawy powoływania się na źródła. Autor zdaje sobie sprawę z ważności tej kwestji i tłumaczy brak powołania się na źródła, trudnościami technicznymi. Tłumaczenie jest jednak niewystarczające. Przy wprowadzeniu skrótów¹⁾ przybyłoby maximum 1—1½ kolumny druku, a ułatwiłoby dotarcie do tekstu autentycznego w wypadkach wątpliwych lub w wypadku, gdy streszczenie nie wystarcza, a potrzebny jest tekst pełny.

Reasumując: po dokonaniu poprawek i uzupełnień, konieczność których starałem się poprzednio uzasadnić, książka Dra Tynelskiego stanie się pełnowartościowym podręcznikiem, zwłaszcza, że szata zewnętrzna (z wyjątkiem fatalnego sposobu zszywania) przedstawia się już w tem pierwszym wydaniu zupełnie poprawnie.

Ludwik Pawłowski.

Nauka Polska. Jej potrzeby, organizacja i rozwój. Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego. Tom XI. Warszawa 1929. Str. X—403.

Ukazał się nowy, XI z kolei tom „Nauki Polskiej“, wydawnictwa Kasy im. Mianowskiego. Celem „Nauki Polskiej“ jest słuzenie badaniu nauki jako zjawiska (socjologii nauki i psychologii twórczości naukowej). Poza artykułami działu teoretycznego „Nauka Polska“ zawiera przyczynki do historii życia i organizacji nauki w Polsce, dział: Z organizacji nauki zagranicą, Kronikę życia naukowego w Polsce i zagranicą oraz dział Recenzyj dzieł z zakresu naukoznawstwa. Poza tomami o ustalonym schemacie ukazują się również tomy, poświęcone specjalnym zagadnieniom. (Spisy polskich towarzystw i instytucji naukowych, Sprawozdania ze zjazdów organizacyjno-naukowych itp.).

Tom XI zawiera: w dziale teoretycznym nader wartościowe rozprawy *prof. T. Kotarbińskiego* pt. „O zdolnościach cechujących badacza“ i *prof. F. Bujaka* pt. „Działacz a badacz“, poruszające mało opracowane dotychczas zagadnienia — jakie cechy charakteru i umysłu człowieka predysponują go do twórczej pracy naukowej.

W artykule: „Nauka a formy życia społecznego“ *dr Paweł Rybicki* rozważa zagadnienia z pogranicza socjologii i teorii nauki, kreśląc drogi powstania i rozwoju nauki jako zjawiska społecznego w zależności od form życia społecznego, poczynając od ustroju grup pierwotnych po czasy obecne z ich koncepcją naukowości.

¹⁾ Wystarczy oznaczyć na wstępie pojedynczemi literami dwa podstawowe źródła: Dż. U. R. P. = U. i Dż. U. Min. W. R. i O. P. = M. a dalej podać pozycję tylko łamaną przez rok, a więc M. 251/27.

„Uwagi o stosunku państwa do nauki“, mającego wpływ tak doniosły na poczynania naukowe w społeczeństwach nowoczesnych, kreśli radca Minist. W. R. i O. P. *Wojciech Przybyłowicz*. „O stanie i potrzebach nauk lekarskich w Polsce“ pisze *prof. Sr. Ciechanowski*.

Część tomu poświęcona historii życia i organizacji nauki w Polsce przynosi ciekawy artykuł *Dr Macieja Loreta* p. t. „Polskie pielgrzymstwo naukowe w Rzymie od XVI—XVIII wieku“, w którym autor rzuca nowe światło na tak mało dotychczas zbadane stosunki kulturalne Polski z Italią i — wbrew ustalonej tradycji — dowodzi, że nietylce Padwa, ile głównie Rzym z jego ośrodkami nauki i kultury wywarł doniosły i głęboki wpływ na życie naukowe i kierunek myśli oświeconych Polaków tego okresu.

O tem, jak rządy i społeczeństwa przychodzą coraz bardziej do zrozumienia znaczenia nauki dla pomyślnego rozwoju narodu, świadczy dział z życia nauki zagranicą: szereg artykułów podaje cenne szczegóły o organizacji życia naukowego i popieraniu nauki w Belgji, Niemczech, Szwajcarii, Włoszech, Bułgarji i Łotwie.

Kronika polska daje: Wykaz aktów ustawodawczych dotyczących nauki, sztuki i szkolnictwa wyższego, ogłoszonych w Dzienniku Ustaw Rzplitej Polskiej w czasie od 1. IV. 1928 do 31. XII. 1928. Wykaz wydatków rządowych na popieranie nauki i sztuki według preliminarza budżetowego na okres 1. IV. 1928 — 31. III. 1930. Wykaz zasiłków Funduszu Kultury Narodowej w okresie 1. IV. 1928 — 1. VII. 1929, spis nagród za prace naukowe przyznane przez towarzystwa i instytucje naukowe w r. 1928, wiadomość o nagrodach miast polskich za prace naukowe, artykuł o „Nauce na Wystawie w Poznaniu“, wreszcie Sprawozdanie z działalności Koła Naukownawczego. W kronice zagranicznej znajdujemy głosy prasy zagranicznej o roli nauki oraz wiadomości o ruchu organizacyjno-naukowym w innych krajach (m. in. sprawozdanie z bardzo interesującej wystawy historii nauki włoskiej we Florencji, urządzonej staraniem sfer naukowych przy wydatnej pomocy rządu włoskiego). Dział recenzyj o nowszych dziełach z dziedziny naukownawstwa dopełnia bogatej treści tomu.

Władysław Grabski: Kultura wsi polskiej i nauczanie powszechne. Warszawa 1929. Str. 64.

Zagadnienie reformy szkolnictwa oświetlane dotychczas zwykle tylko z punktu widzenia potrzeb społecznych i postulatów współczesnej pedagogiki zyskuje w pracy Wł. Grabskiego nowy sposób oceny. Jest nim podejście do zagadnienia reformy szkolnictwa powszechnego od strony potrzeb czysto gospodarczych, ekonomicznych wsi polskiej. Punkt wyjścia autora streszczający się w tezie, że wychowanie w szkole powszechnej

winno zdążyć do wytworzenia nowego typu człowieka-producenta, jednostki aktywnej, twórczej, jest niewątpliwie słuszny i zbiega się z dążeniami analogicznymi nowych prądów w pedagogice współczesnej, z tendencjami szkoły twórczej. Te zaś dążenia reformatorskie podkreślają też silnie postulat zindywidualizowania szkolnictwa, akcentują konieczność uwzględnienia w wychowaniu różnic środowiska socjalnego, z jakiego pochodzi dziecko. I w tym punkcie także zbieżność zapatrywań autora z tendencjami współczesnych prądów pedagogicznych jest objawem niewątpliwie dodatnim, gdyż widać, że postulaty nowoczesnych kierunków pedagogicznych są wynikiem nie tylko papierowych teorii, ale i realnych, konkretnych potrzeb życia, które stwierdza ekonomista. Nie można natomiast zgodzić się z dalszemi wywodami autora, co do celu i istoty szkolnictwa powszechnego. Grabski, ekonomista, mający w tym wypadku na oku jedynie potrzeby rolnictwa, domaga się daleko bardzo posuniętego zróżniczkowania szkolnictwa miejskiego i wiejskiego, przyczem wysnuwa z tego konsekwencje zbyt krańcowe i jednostronne. W jego ujęciu bowiem szkoła powszechna na wsi winna uwzględniać w szerokiej niesłychanie mierze potrzeby gospodarstwa rolnego, ma się ona orjentować wyłącznie niemal w kierunku potrzeb czysto gospodarczych wsi. Zatraca się tu linja demarkacyjna między szkołą powszechną ogólno-kształcącą a szkołą o typie czysto zawodowym. Zrealizowanie całkowite postulatów autora dałoby przewagę kształcenia zawodowego już w szkole powszechnej, pogłębiłoby niezawodnie przedział między wsią a miastem. Dążność do odcięcia wsi od całokształtu zagadnień narodowych, do zamknięcia jej w ciasnym kole potrzeb wyłącznie materialnych, nawet przy wysokiej jej kulturze materialnej, w dzisiejszych stosunkach społecznych musi budzić poważne wątpliwości.

Te same wątpliwości następczą zarzuty autora pod adresem Ministerstwa oświaty w sprawie budowy szkół powszechnych. Wiadomo bowiem powszechnie, że niskość kwot przeznaczonych w budżecie państwowym na ten cel jest wynikiem ogólnej ciężkiej sytuacji ekonomicznej kraju i ustosunkowania wydatków poszczególnych resortów w obrębie ogólnej polityki ekonomicznej państwa. Stwierdzić należy, że w ostatnich miesiącach ze strony Ministerstwa oświaty, wysunięto kwestję budowy szkół powszechnych, jako naczelną postulat szkolny w chwili obecnej.

Tak więc, o ile założenie autora, że „szkoła powszechna na wsi powinna być wyraźnie nastawiona na przysposabianie społeczeństwu wytwórców“ (str. 63) musi być przyjęte jako bezwzględnie słuszne, o tyle dalsze jego wywody należy przyjmować z dużemi zastrzeżeniami. Są to kwestje otwarte, nadające się do dyskusji. Książka w wielu punktach zbyt może jednostronna i nieco arbitralna winna się — mimo to — stać właśnie

zaczynem dyskusji fachowców, znawców życia i potrzeb wsi nad tak aktualnymi kwestjami, jakimi są niewątpliwie: 1) cel i zadanie szkoły powszechnej, 2) kwestja budowy szkół powszechnych. Praca Wł. Grabskiego może tę dyskusję zapoczątkować.

Jan Hulewicz.

*Stanisław Szober i Walery Nowicki: Ćwiczenia językowe - Gramatyka, styl i pisownia w szkole powszechnej. I. Drugi rok nau-
czenia. Arct—Warszawa 1928.*

Książka ta pojawiła się w dwojakiej postaci: jako książka ucznia i jako podręcznik nauczyciela. Podręcznik nauczyciela zawiera w sobie „książkę ucznia“, a ponadto szereg wskazań metodycznych, jak z niej korzystać.

Praca ta wyniknęła ze słusznej zasadniczo dążności, aby naukę gramatyki polskiej zespolić z pokrewnymi dziedzinami ortografji i stylistyki, a oprzeć ją na celowo i metodycznie wybranym i ułożonym zasobie faktów. One stają się fundamentem obserwacji, rozbioru, odtwarzania, naśladowania i t. p. ćwiczeń. Przewodnią myślą metodyczną jest, by uczeń zdobywał wiadomości przez własny wysiłek myślowy, kierowany umiejętnie pobudliwymi wskazówkami nauczyciela, wynikającymi z dostarczonego materiału językowo-gramatycznego. Wtedy nauka gramatyki ojczystej nie będzie oschłym, werbalistycznym powtarzaniem gotowych określeń i prawideł, ale bezpośredniem zbliżeniem ucznia do rzeczywistości językowej i ujęciem jej na-
iwnem może, ale wynikającym z możliwości umysłowych ucznia.

„Ćwiczenia“ są tak wewnętrznie powiązane, że spełniają wymagania koncentracji w nauczaniu gramatyki i ortografji. Ćwiczenia stylistyczne przeznaczone na wyrobienie sprawności językowej w mowie i piśmie są mniej liczne.

Całość dostosowana do postanowień programu, a odstępstwa od niego w szczegółach, zresztą, mniej istotnych, są usprawiedliwione, a nawet pożądane.

Książka zasługuje na duże uznanie. Inteligentny nauczyciel znajdzie w niej wiele podniet i materiału, który, zależnie od warunków, uprości i ograniczy lub rozszerzy i pogłębi. „Ćwiczenia“ w rękę ucznia ułatwią pracę także pod względem technicznym, ponieważ gromadzenie materiału ogranicza się do odczytania go z książki.

Dr Zenon Klemensiewicz.

*Tadeusza Pizło: Gramatyka języka polskiego (z ćwiczeniami).
Wilno 1929.*

Zajęcie się zagadnieniami językowo-gramatycznymi wzrosło niewątpliwie zarówno jakościowo jak ilościowo w ostatnich latach. Jego objawy spotykamy zwłaszcza wśród nauczycielstwa, które z zawodowego niejako obowiązku usiłuje zbliżyć się do tych spraw. Ale napotyka w tem na niemałe trudności.

Naukowa gramatyka polska przedstawiona jest w podręcznikach uniwersyteckich w sposób nieraz trudny dla czytelnika, który nie posiada systematycznego przygotowania. A bez zdobycia podstaw naukowych trudno nauczycielowi zrozumieć, czym jest właściwie gramatyka i jak jej skutecznie uczyć. Z tego stanowiska musimy powitać książkę T. Pizły z radością i uznaniem. Przeznacza ją autor właśnie dla samouków i nauczycieli szkół powszechnych, mających dobrą wolę pogłębienia znajomości języka ojczystego. Dlatego też książka napisana celowo w sposób jasny i przystępny, co wprawdzie powoduje niekiedy rozwlekłość i nieściśłość, ale naogół ułatwia lekturę. Znajdujemy w niej opracowanie: (fonetyki opisowej i historycznej), słowotwórstwa i semantyki, fleksji, składni. Trafiają się w tej pracy błędy rzeczowe i niedokładności, atoli ich rodzaj nie obniża wartości całości. A podnoszą ją dodane na końcu każdego działu ćwiczenia. Okazuje się w nich autor dobrym metodykiem i kieruje samouków na jedyną drogę, wiodącą ich do istotnego rozumienia zjawisk językowych. Żałować wypada, że autor nie zaopatrzył swej pracy we wskazówki bibliograficzne. Należało je dodać, bo one są właśnie samoukowi niezbędne, a nadto i dlatego, że książka ta zawdzięcza ogromnie dużo różnym istniejącym dziełom gramatycznym; będąc umiejętnym wyborem zaczerpniętych tam wiadomości, powiązanych pewną myślą dydaktyczną. Książkę p. Pizły polecamy szczerze nauczycielstwu w przekonaniu, że spopularyzowaniu dzisiejszego poglądu naukowego na język polski może ona oddać bardzo dobre usługi.

Dr Zenon Klemensiewicz.

T. Czapczyński: Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej. — Podręcznik dla nauczyciela. — Lwów 1929. K. Jakubowski. — Str. 128.

Nowy podręcznik ma ułatwić pracę nauczyciela w zakresie poleconych przez programy ćwiczeń stylistycznych, nie w znaczeniu dawniejszem, wypracowań piśmiennych, tylko pojętych przedewszystkiem jako badanie zjawisk językowych.

Wiadomo, że termin stylistyczny w nowem znaczeniu zadomowił się od czasu stylistyki Bally'ego (najpierw Précis de stylistique 1905 potem Traité de Stylistique française) którą w Polsce pierwszy umiejętnie wyzyskał w swym podręczniku Stylistyki Lucjusz Komarnicki. Nowość autora polskiego polegała na zastosowaniu pewnych metod Bally'ego do stylu literackiego, artystycznego. Zresztą profesor genewski rozróżnia silnie stylistykę języka w okolicznościach zwykłych od stylu pisarza używającego dobrowolnie i świadomie języka z celem estetycznym (Bally: Traité de la stylistique — Heidelberg 1921, str. 19). Uszło to uwagi autora „Ćwiczeń“ i dlatego informacje podane w rozdz. III nie są dość jasne, zwłaszcza tam, gdzie przechodzą z terenu językoznawczego na pole rozważań este-

tycznych (str. 9 i 10). Jeżeli zaś chodzi o praktyczne wybranie drogi między kierunkiem normatywnym (dawniejszym) a opisowym (nowszy) to Czapczyński zupełnie słusznie wybiera drogę pośrednią, gdyż chodzi tu o pozytywne skutki nauczania.

Bardzo cenną część książki stanowi rozdz. V. „Utwór jako całość“; ileż grzeszymy przeciw naturalnemu odczuciu piękna utworu artystycznego, gdy go kawałkujemy i rozbijamy jego konstrukcję i kompozycję! Zwrócenie uwagi nauczyciela na konieczność rozpatrywania dzieła sztuki jako jedności organicznej poczytać należy za rzeczywistą usługę wobec rzetelnego sposobu traktowania literatury; ze względu jednak na pewną nowość (niestety!) tego twierdzenia pożytecznym byłoby zilustrowanie go liczniejszymi przykładami.

Stawiamy ten postulat dlatego, że właśnie w szczegółowej części, gdzie znajdujemy przykłady ćwiczeń stylistycznych pomocniczych i istotnych, ten punkt patrzenia nie został należycie uwzględniony. Za dużo tam stosowania gramatycznych kategorii, które rozbijają organiczną jedność już nie utworu, ale powiedzenia. Pozwolę sobie znowu przypomnieć Bally'ego; w jego ćwiczeniach, zebranych w II. tomie „*Traité de stylistique française*“, z wyjątkiem małego ustępu (ex. 78, str. 88—93) o synonimach, co do którego autor wyraźnie zastrzega „*caractère d'un repertoire*“, znajdziemy zaledwie kilka ćwiczeń, gdzie mamy wyrazy izolowane.

Przy ćwiczeniach stylistycznych istotnych rozpatruje autor wartość rzeczowników, przymiotników, czasowników i przysłówków z punktu widzenia i rzeczowego i uczuciowego. Podstawę do ćwiczeń w mówieniu czy pisaniu dano tu dobrą; przydałoby się więcej zachęty do użytkowania tych zestawień i oświetlenia w mowie uczniów. Mógłby się ktoś wtedy zleknać cienia normatywności; byłoby jednak doktrynerstwem trwać na czysto opisowym czy obserwacyjnym stanowisku. Zależy nam przecież na tem, by młodzież była czynna przy nauce języka ojczystego i rzeczywiście wzbogacała swój sposób wyrażania się; za dużo mamy skarg na „niemienie“ uczniów a same zestawienia szeregów synonimicznych, a tembardziej gramatycznych jako lekarstwo nie wystarczy.

Porównania zostały opracowane bardzo szeroko i dostarczyły nauczycielowi wiele materiału do obserwacji, które później może podsunąć uczniowi; mamy tu opracowane porównania w I i II ks. „*Pana Tadeusza*“, w „*Wiesławie*“ i „*Ojcu zadziwnionych*“, w „*Ogniem i mieczem*“, a wreszcie w XI pieśni „*Iliady*“, Najbardziej jednak instruktywnym wydaje nam się ustęp 7, rozdz. VIII, pt. „*Łączne działania elementów stylistycznych*“, będący w zupełnej harmonii z zasadami wyłożonymi w rozdz. V. Oczywiście jest, że schematyzacja jakakolwiek może nastąpić po odczuciu całości utworu; w innym wypadku możemy raczej utrudnić rozumienie zarówno „*stylu*“ mowy powszedniej, jak zwłaszcza mowy stylu artystycznego. Autor

słusznie przestrzega nauczyciela, by nie robił tych ćwiczeń zawsze i przy każdym ustępie i przypomina, iż w zasadzie mają one zająć tylko część lekcji. To ograniczenie w czasie pohamuje napewno tego, kto by chciał zbyt gorliwie zużytkowywać wszystkie sposoby zestawiań.

Z drobnych spraw upomnieć się można o zbyt niwelujące zestawienie Stylistyki Chmielowskiego czy Boguckiej i Niewiadomskiej z podręcznikami Gallego czy Weychert-Szymanowskiej; podobnie wymienienie książki Grabowskiego razem z dobrą i użyteczną, choć starszą, Poetyką Lehmana może czytelnika, poszukującego źródłowej informacji wprowadzić w błąd. Z innych szczegółów nie wydaje mi się słusznym pewne niedocenie wartości stylu Dąbrowskiego w „Chwili przedwieczornej“; z punktu widzenia ćwiczeń w obserwacjach stylistycznych język poetycki Dąbrowskiego jest prostszy, silniejszy a wreszcie użyteczniejszy w szkole, niż trochę barokowy i niespokojny opis Reymonta. Statystyka części mowy w utworach poetyckich nie jest metodą bardzo płodną w tym czasie, gdy sami gramatycy zastanawiają się krytycznie nad istotą pojęcia „części mowy“. Formalność podstawy tych obliczeń, zastosowanych ongiś przez B. Prusa i M. Piekarskiego, nie pozwala na snucie takich wniosków, jakie mamy np. przy końcu rozdziału o przymiotnikach (str. 60). Bez trudu można wykazać, że podkreślenie myśli utworu, uwydatnienie uczucia czy zwłaszcza nadanie charakteru lokalnego dokonywane się w „Sonetach“ Mickiewicza, równie silnie a może i silniej przy pomocy innej części mowy, jak np. rzeczowników. Niemożna się też zgodzić na to, żeby wyrazy „walczących“ i „niewieście“ wywoływały efekty onomatopeiczne; można to tylko powiedzieć o rzeczownikach „zgiełk“ i „wrzaski“ (str. 59). Niezupełnie też jasno wyłożono zasadę wyszukiwania różnic między wyrazami w szeregu synonimicznym np. lud, bracia, ród, gromada (str. 24 i 44) lub malcy, chłopcy, koledzy, zbóje (str. 25), gdzie właśnie różnica punktów patrzenia i nastawienia uczuciowego wyszłaby w całej pełni.

Oczywiście te usterki są w związku z niedość jasnym rozważaniem sprawy zasadniczej, ale praktyce szkolnej nie szkodzą. Nauczyciel skorzysta z książki Czapczyńskiego wiele, bo otrzyma i podjętą i pożyteczne wskazówki do pracy bardzo trudnej i bardzo odpowiedzialnej. Jakkolwiek bowiem możemy z Remy de Gourmont pokpiwać z dawnej metody kształcenia stylu przez przyswojenie autorów, to jednak powinniśmy pamiętać o świetnym powiedzeniu tego znakomitego krytyka (w zakończeniu jego „Le problème du style“ — 1902) — „Le style est la pensée même“. — Styl to myśl sama. Tylko metoda oparta na uczeniu myślenia przy ćwiczeniach stylistycznych może być pracą płodną i cenną. Podręcznik Czapczyńskiego tę pracę nauczycielowi udostępnia i ułatwia.

Franciszek Bielak.

Kronika pedagogiczna.

Wydział Pedagogiczny Związku P. 11. 5. P. Zarząd Główny Związku zorganizował Wydział Pedagogiczny z siedzibą w Warszawie, którego celem jest programowe i naukowe przygotowanie materiałów i realizowanie zadań Związku w dziedzinie zagadnień pedagogicznych. Organami WP. jest „Ruch Pedagogiczny” i „Praca Szkolna”, oraz pisma działów specjalnych.

W zakres działalności W. P. wchodzi:

- a) urządzenie zjazdów, kursów, wycieczek i odczytów naukowych;
- b) organizowanie czytelni i bibliotek pedagogicznych, poradni i szkół doświadczalnych, oraz wystaw z dziedziny wychowania i nauczania;
- c) udział w pracach instytucji pedagogicznych krajowych i zagranicznych;
- d) ogłaszanie konkursów na dzieła pedagogiczne oraz wydawanie dzieł nagrodzonych;
- e) wypracowanie projektów programów szkół powszechnych, oraz zakładów kształcenia nauczycieli;
- f) praca nad reformą zakładów kształcenia nauczycieli, tudzież organizacja instytucji dalszego kształcenia i samokształcenia nauczycieli.

Organizacja W. P. przedstawia się następująco: 1. W każdym Ognisku naucz. istnieje Referat spraw pedagogicznych, spoczywających w ręku jednego z członków Zarządu; zadaniem referenta jest organizowanie pracy pedagogicznej i samokształceniowej na terenie Ogniska naucz. 2. Na terenie powiatu powstaje Powiatowa Sekcja Pedagogiczna, na czele której stoi Zarząd w składzie trzech osób; Zarząd Sekcji kieruje całokształtem prac na terenie powiatu. 3. Przewodniczący Zarządów Pow. Sekcyj Pedagog. tworzą Okręgową Komisję Pedagogiczną, na czele której stoi Zarząd z 5 osób, w czem 3 w siedzibie O. K. P. Przewodniczący Zarządu wybierany jest w porozumieniu z Zarządem Okręgu Związku i jest członkiem W. P. 4. Przy Zarządzie Gł. Związku P. N. S. P. istnieje Wydział Pedagogiczny, składający się z 2 delegatów Z. Gł. z przewodniczącymi: Z. Okr. Kom. Ped., oraz z kierowników referatów poszczególnych działów (dział prowincjonalny, pedagogiczny, kształcenia nauczycieli, psychologiczny, psychotechniczny, czasopism pedagogicznych, zagraniczny). Prócz tego w skład W. P. wchodzi stale redaktorzy związkowych pism pedagogicznych. Na czele W. P. stoi Prezydium, w skład którego wchodzi przewodniczący, desygnowany przez Z. Gł. Związku, zastępca, dwu sekretarzy i referent prow. Co dwa lata Prezydium W. P. w porozumieniu z Z. Gł. zwołuje zjazdy pedagogiczne o charakterze naukowym i opiniodawczym. Przewodniczącym W. P. jest p. K. Maksich, dyr. państw. seminarjum naucz. w Warszawie, sekretarką p. K. Stättlerówna.

Okręgowa Komisja Pedagogiczna w Krakowie rozpoczęła swą działalność w marcu ub. r. Dnia 27. III. 1929, odbył się w Krakowie Zjazd Referentów Pedagogicznych woj. krakowskiego, na którym po odczycie H. Rowida na temat „Nowe drogi w psychologii a szkoła

t w ó r c z a", przedyskutowano pierwotny regulamin Sekcji Pedagogicznej, oraz projekt programu prac. Wybrany na Zjeździe tymczasowy Zarząd zorganizował w kwietniu i maju ub. r. dwa wieczory dyskusyjne na temat: „O szkołę doświadczalną w Krakowie” i na podstawie zebranych materiałów przedłożył Kuratorjum krakowskiemu memoriał w sprawie potrzeby organizowania szkół doświadczalnych na terenie województwa. W maju ub. r. opracował Zarząd ankietę w sprawie czytelnictwa książek i czasopism pedagogicznych i rozesłał Ogniskom naucz., tudzież kierownikom i prelegentom kursów wakacyjnych odpowiedni kwestionariusz. Wyniki ankiety po opracowaniu ogłoszone będą w „Ruchu Pedagogicznym.”

Prace nad zorganizowaniem nowej szkoły w Krakowie.

Szkoły zagraniczne, zwłaszcza w Anglii, Szwajcarii, Belgii, Austrii i Niemczech już od lat wielu stosują nowe metody, mające na celu rozwój jednostki, wydobycie na jaw jej wrodzonych dyspozycji, obudzenie sił twórczych, drzemających w różnym stopniu w psychice każdej jednostki. W krajach tych rozumiano, że praca, budząca twórcze siły narodu jest pracą nad pomnożeniem najważniejszych jego skarbów. I u nas podkreślić należy niezwykle dodatni objaw, że coraz liczniejsze jednostki wśród nauczycielstwa — i to najwybitniejsze — zaznajamiają się z nowymi metodami i podejmują coraz częściej próby w ich stosowaniu z uwzględnieniem warunków środowiska i psychiki dziecka polskiego. Są to jednak — jak dotąd — przeważnie wysiłki indywidualne, brak było dotychczas systematycznej i planowej pracy około przetworzenia naszej szkoły w duchu nowej pedagogiki i na podstawie zasad współczesnej psychologii. Dopiero w ostatnich czasach rozpoczyna się w wielu miejscowościach naszych planowa akcja w tym kierunku, często z inicjatywą inspektorów szkolnych, zwłaszcza tam, gdzie inspektorowie są do takiej pracy teoretycznie przygotowani. Coraz częściej organizują oni zbiorowe wycieczki pedagogiczno-naukowe np. do kilku szkół krakowskich, które w ciągu ostatnich lat masowo zwiedza nauczycielstwo z różnych, nieraz z bardzo odległych powiatów. W samym Krakowie dokonuje się również stopniowe przetworzenie szkolnictwa powszechnego.

W tym celu inspektorka szkolna Dr M. Dłuska zorganizowała z początkiem br. szkół. odpowiednie prace. Nauczycielstwo krakowskie podzieliło się na 12 grup „zespółów pracy pedagogicznej”, a mianowicie: grupę języka polskiego, klasy elementarnej, języków obcych, historii, geografii, przyrody, matematyki, rysunków, robót ręcznych, śpiewu, wychowania fizycznego; wreszcie utworzono grupę psychologiczną, kierując się jak najbardziej racjonalną zasadą, że zanim się zacząć stosować w praktyce pewne metody, trzeba wprzód poznać ich teoretyczne uzasadnienie.

Każdy nauczyciel przystąpił do jednej z tych grup według własnego wyboru. Na posiedzeniach poszczególnych „zespołów pracy” omawia się różne metody współczesnego nauczania i wychowania, dyskutuje się nad podręcznikami, poczem jeden z członków zespołu przeprowadza lekcję z zastosowaniem jednej z nowych metod i w końcu odbywa się dyskusja na temat przeprowadzonej lekcji. Kierownicy szkół obecni na posiedzeniach grup składają sprawozdania z lekcji, dyskusyj i odczytów na konferencji szkolnej. Oprócz lekcji

przeznaczonych dla danego „zespołu pracy” odbywają się też lekcje rejonowe i dyskusje, w których uczestniczą nauczycielstwo kilkunastu szkół. W ten sposób praca nad zorganizowaniem nowej szkoły obejmuje ogół nauczycieli w mieście. Oczywista działalność ta zakrojona na rok jeden musi być prowadzona wytrwale, systematycznie i planowo — i tylko w ten sposób dokonać się może przeszkolenie ogółu nauczycielstwa. Z akcją tą łączy się konieczność otwarcia po szkołach podręcznej doborowej biblioteki dzieł z zakresu psychologii i pedagogiki. Nadto nauczycielstwo ma możliwość korzystania z zasobnej Centralnej Biblioteki Pedagogicznej, stworzonej przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego, pomieszczonej w Państw. Gimnazjum im. Nowodworskiego (dawne gimnazjum św. Anny) przy pl. Groble. Tam też znajduje się Czytelnia czasopism pedagogicznych polskich i obcych.

„Ruch Pedagogiczny”, przedmiotem zainteresowań w Instytucie J. J. Rousseau’a w Genewie. W Instytucie J. J. Rousseau’a istnieją prace z działy bibliograficznego, t. zw. seminarja bibliograficzne; któremi kieruje dyr. Instytutu prof. Bover oraz prof. Rossello. Instytut posiada wspaniałą czytelnię pedagogiczną, w której znajduje się około 300 czasopism w najrozmaitszych językach. W pierwszych dniach roku szkolnego uczniowie zapoznają się z różnymi systemami bibliograficznymi, ze sporządzeniem sprawozdań z czasopism i z książek; wreszcie przez pierwsze dwa tygodnie przeglądają czasopisma, a następnie pod kierunkiem profesorów wybierają najpoważniejsze czasopisma (uzasadniając wybór); wybrane czasopisma przydzielają się uczniom, którzy są obowiązani stale je czytać i sporządzać sprawozdania piśmienne na specjalnych kartkach katalogowych. [Elaboration d’un fichier pédagogique individuel]. Sprawozdania piśmienne z czasopism umieszcza się naprzód na tydzień w czytelni; przez tydzień uczniowie są obowiązani, o ile możliwości, przepisać te wszystkie sprawozdania do swoich kartek katalogowych, oraz zapoznać się z treścią; na godzinie bibliografii uczniowie zgłaszają wnioski, na jakie tematy, z których czasopism, chcą dyskutować. (Uczniowie są obowiązani do egzaminu końcowego przedłożyć kartki katalogowe sprawozdawcze, sporządzone osobiście i skopiowane przez kolegów; ilość kartek sprawozdawczych odgrywa pewną rolę przy egzaminie).

Dyskusje są żywe, tembardziej ciekawe, że biorą w niej udział studenci, reprezentujący 24 narodowości, którzy studjują najrozmaitsze działy w Instytucie; a więc istnieje możliwość oświetlenia zagadnień z różnych stron.

Do jednych z najpoważniejszych w Instytucie należą „Ruch Pedagogiczny”; ze wszystkich prawie artykułów i prac sporządzono sprawozdawcze kartki katalogowe, a kierownicy prac bibliograficznych polecali zapoznać się z temi sprawozdaniami, ze względu na interesujące tematy. W ostatnich miesiącach n. p. bardzo szczegółowo przestudjowano pracę Dra Niemcówny o szkolnictwie szwedzkim, a nawet zużytkowano w Międzynar. Biurze Wych. — Żywe zainteresowanie i gorącą dyskusję wywołały artykuły Dra Sekretzy „O przesłankach filiozoficznych i psychol. podstawach pedagogiki współczesnej.” Dra Taubenszłaga „O jednostronności niektórych poczynań pedagog. współczesnej epoki”.

Uważamy to za sukces dla pedagogji polskiej, a także dla „Redakcji”

oraz zaznaczamy, że „Ruch Pedagogiczny” powinien być utrzymany nadal na tym poziomie i dalej reprezentować polską myśl pedagogiczną.

Studenti Instytutu w ten sposób pozostają stale w kontakcie z najnowszymi pismami, wydawnictwami, zapoznają się z prądami nurtującymi w pedagogii i psychologii.

Albin Jankiel.

Polskie Archiwum Psychologii. Kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Pol. Naucz. Szkół Powsz. Tom. II. (r. 1927—1928) poświęcony pamięci założycielki i redaktorki „*Archivum*” Prof. Dr. Józefy Joteyko zawiera: Życiorys Zmarłej (Tad. Joteyko) — O działalności naukowej Józefy Joteyko (St. Baley) — Prof. J. Joteyko, jako fizjolog (Fr. Czubalski) — Z działalności psychologicznej J. Joteyko (I. Mazurkiewicz) — Prace psychologiczne Józefy Joteyko (R. Radziwillowicz) — J. Joteyko jako psycholog eksperymentalny (St. Baley) — J. Joteyko jako pedagog (H. Radlińska) — Uwagi o organizacji M. Fakultetu Pedagogicznego (J. Berggruen) — Szlakiem wspomnień — Bibliografia prac J. Joteyko (St. Sedlaczek i J. Skowronkówna).

Polskie Archiwum Psychologii będzie wychodziło nadal jako kwartalnik pod redakcją Komitetu, w skład którego wchodzi: Prof. Baley, Dr Grzegorzewska i Prof. Segal. Adres Redakcji: Warszawa, Marszałkowska 123. Związek Pol. Naucz. Szkół. Powsz.

Kwartalnik Psychologiczny pod redakcją Dra Stefana Błachowskiego, prof. Uniwersytetu w Poznaniu. Tom I. (Poznań 1930) zawiera następujące rozprawy: Zjawiska zaniku wrażeń w czasie działania podnieć nadprogramowych (Mario Ponzio) — Mózg i myślenie (G. Dwelshauvers) — Psychiczne warunki zjawiska psychogalwanicznego (R. Bujas) — Kilka uwag o odpowiedziach błędnych przy badaniach pedologicznych (L. Jaxa-Byłowski). Na marginesie nowej próby W. Sterna zdefiniowania pojęcia inteligencji (A. Wiegner) — Analiza analizy jednego rozdziału książki szkolnej (Wł. Witwicki) — Sprawozdania i Przegląd czasopism zamykają I tom kwartalnika Psychologicznego, który pojawił się poraz pierwszy w styczniu br. Na wstępie znajdujemy artykuł programowy Redaktora Kwartalnika prof. Błachowskiego. Redakcja zamierza skupić na swych łamach wysiłki twórczej myśli psychologicznej w Polsce i utrzymywać stałą łączność z psychologią zagraniczną. Obok prac polskich zamieszcza Kwartalnik studia i rozprawy badaczy obcych w języku francuskim, niemieckim i angielskim. Pracę w językach obcych zaopatrzone są w streszczenia polskie. Adres Redakcji: Poznań, Uniwersytet.

Zapiski bibliograficzne.

Dr Eugenjusz Piasecki. Dzieje wychowania fizycznego. Z 81 ilustracjami. Wyd. II-gie. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich Lwów 1929.

G. Coster. Psychanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych. Przel. *M. Górska.* Nakł. „Naszej Księgarni” Związku P. N. S. P. Biblioteka dzieł ped. Nr. 21. Warszawa 1929.

Dr Henryk Rowid. Psychologia Pedagogiczna. Z 24 rysunkami w tekście. Wyd. II-gie uzupełnione. Gebethner i Wolff. Kraków 1930.

Dr Jan Piaget. Mowa i myślenie u dziecka. Przel. *J. Koludaka.* Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa 1929.

Nauka Polska. Jej potrzeby, organizacja i rozwój. Tom XI. Wyd. Kasy im. Mianowskiego. Warszawa 1929.

Albin Jakiel. O dalszem kształceniu się nauczycieli. Nakł. Komitetu nauczycielskiego. Stanisławów 1929.

Feliks Przyjemski. O polski system wychowawczy. Księgarnia T-wa S. L. Kraków 1930.

Stanisław Szober. Zasady nauczania języka polskiego. Wyd. III-cie. Książnica-Atlas 1930.

Józef Hejczyński. Stawianie znaków przestankowych. Książnica-Atlas 1930.

Dr Jan Jakóbiec. Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niemieckiego. Kurs niższy. Książnica-Atlas 1929.

St. Pawłowski. Wypisy geograficzne Książnica-Atlas 1929.

Komisja Ped. Min. W. R. i O. P. Oddział Metodyki fizyki i chemji Fizyka współczesna. Warszawa 1929. (Biblioteka Min. W. R. i O. P.)

Kazimierz Missona. Z brzeskich doświadczeń wychowawczych Książnica-Atlas 1929.

R. Rudzińska. Bibliografia pracy społecznej. 1920—1928. Praca Seminarjum bibliograficznego Nr. 2 Warszawa 1929.

Jan Kuchta. Rodzime wątki lokalne w podaniach o mistrzu Twardowskim. Nakł. Twa Ludoznawczego. Lwów 1929.

Prenumerata roczna . . . 10— zł.
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . . 8— zł.
Cena oddzielnego zeszytu 1'50 „

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

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.
Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł, 1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 5%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie o 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszecznych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko.** Drukarnia J. Gablankowskiego Kraków, ul. Dwernickiego 3.