

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
 W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
 ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelnym Redaktorem: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

Dr S. STENDIG.

Współczesna rodzina wielkowiejska w świetle socjologii wychowania. (Studjum krytyczne).

I. Potrzeba wychowania rodzinnego.

Mówiąc o rodzinie współczesnej staje przed nami obraz rodziny, która stanowiła dawniej podstawę ustroju społecznego. Dziś obraz ten zmienił się, mimo, że rodzina nadal jest tego rozwoju podwaliną. Rodzina współczesna ulega bowiem poważnemu przeobrażeniu, przybiera odmienną strukturę, wpływającą na wychowanie rodzinne w silnym stopniu. Stan ten niepokoi pedagogów i to w miarę, jak rokladowi rodziny wielkowiejskiej odpowiada powolny, lecz systematyczny zanik wychowania rodzinnego we wszystkich krajach kulturalnych. Fakt ten pobudził do myślenia jednostki i ciała zbiorowe, gdyż chodziło nie tylko o znalezienie przyczyn tego stanu, ale i o zaradzenie mu oraz zbadanie podstawowego zagadnienia, czy rola wychowawcza rodziców jest istotnie nadal ważną, mimo istnienia sieci nowych szkół najrozmaitszego typu, nie tylko nauczających, ale przede wszystkim wychowujących. Wynikiem tych rozważań było przekonanie, oparte na rzeczowych wywodach socjologów wychowania, że wychowawcza rola rodziny jest nadal doniosłą, pomimo zmienionej struktury dzisiejszej rodziny i pomimo nowej szkoły.

Pod tym też kątem widzenia rzuciła zagranica hasło „odrodzenia społeczeństwa przez rodzinę“, a propagatorem tego kierunku pracy pedagogicznej stał się Belgijczyk Paweł De Vuyst, twórca szeroko dziś rozgąszczonych „Lig Wychowania Rodzinnego“ (Les Ligues

de l'Education Familiale¹⁾, które po raz czwarty obradowały w zeszłym roku na „Międzynarodowym Kongresie Wychowania Rodzinnego“ w Leodjun²⁾.

Kongres i tym razem oparł swe obrady w sprawie wychowania w rodzinie na głównej tezie, że rodzina jest

1) Odpowiednikiem Ligi Wychowania Rodzinnego był w Polsce t. zw. Sekretariat Polskiej Ligi Wychowania Rodzinnego, wcielony dziś do powstałej w r. 1924 ogólnie krajowej instytucji „Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce“, stojącej również na stanowisku, iż wychowanie rodzinne jest kluczem do całego wychowania i że „w misji wychowawczej rodzina pozostać musi przy swej dawnej decydującej roli“.

2) Kongres ten (4-me Congrès International d'Education Familiale) odbył się w Leodjun (Liège) w dniach 4—7 sierpnia 1930 r. i objął całokształt wychowania rodzinnego, dzieląc się na 5 sekcji: 1) obserwacji naukowej dzieciństwa (observation scientifique de l'enfance), 2) spraw ogólnych wychowania rodzinnego (Education familiale-Questions generales), 3) wychowania dziecka w wieku przedszkolnym (Education familiale avant l'age d'ecole), 4) wychowania podczas wieku szkolnego i po ukończeniu szkoły (education pendant et apres l'age d'ecole), 5) popularyzowania wychowania rodzinnego zapomocą instytucji opiekuńczych, społecznych, muzeów i Międzynarodowego Instytutu Wychowania Rodzinnego (vulgarisation de l'education familiale, Institut international de pedagogie familiale). Przytaczamy na podstawie: Comptes Rendus des assemblees générales et des séances des sections, publiés de J. Gessler, Louvain, M. Istas, 1930 (sprawozdania z kongresu) kilka ważniejszych uchwał: 1) należy już w szkołach wychowywać młodzież na przyszłych rodziców, 2) należy młodzież przygotować do stanu małżeńskiego, gdyż „zawód“ rodziców wymaga specjalnego przygotowania, na podobieństwo zawodów innych, 3) należy pielegnować wychowanie religijne, 4) rodzice winni dążyć do ciągłego doskonalenia się i osiągnięcia osobistej wartości, działającej wychowawczo dodatnio, 5) współpraca rodziców i szkoły winna być organiczna, 6) należy w każdym kraju zakładać instytucje wychowania rodzinnego, 7) należy kłaść silny nacisk na wychowanie moralne, 8) należy rozbudzić zmysł rodzinny we wszystkich rodzinach i 9) należy sankcjonować nierozzerwalność małżeństwa ze względu na dzieci. Kongres ten, zwołany przez Ligę Międzynarodowego Wychowania Rodzinnego, działającą na terenie Belgji od 25 lat stał się placówką światową o wielkim znaczeniu, mającą na oku jedynie dobro dziecka, jako „l'avenir des nations, l'humanité de demain“, jako „chef-d'oeuvre de la nature“ (por. str. 19 cyt. Comptes Rendus) i dobro rodziny, stojącej w służbie dziecka, na którego cześć wola: Vive l'Enfant! Elever les enfants, la formation de la generation de demain. Z postulatów wyżej naprowadzonych winny prawie wszystkie znaleźć i u nas silniejsze poparcie i szersze jak dotąd zastosowanie. O tem por. mój artykuł w Ruchu Ped., Nr. 4. 1931.

komórką organiczną, bez której niema cywilizacji, że rodzina nie przestała być kolebką wychowania, mimo że się przeobraża, bo nadal jest pierwszym a zarazem i głównym etapem wychowania, bo nadal jest „żywym i naturalnym ośrodkiem pierwszych poczynań wychowawczych, nie dających się niczem zastąpić, podobnie, jak światło słońca nie daje się zastąpić najlepszą nawet żarówką“¹⁾). Zdanie to podziela współczesna pedagogika, która utrzymuje, że szkoła, postawiona nawet wysoko pod względem pedagogicznym, nie może i dziś uwolnić domu od obowiązku wychowania, jakkolwiek przewyższa dom w zabiegach wychowawczych dzięki stosowaniu umiejętnych metod pedagogicznych. Szkoła bowiem nie może rozpocząć nadbudowy, jeśli brak fundamentów, jeśli otrzymuje materiał zupełnie surowy.

Potrzebę pierwszego wychowania w rodzinie uzasadnia socjologia wychowania inaczej; twierdzi mianowicie, że chociaż dzisiejsza rodzina nie jest jak dawniej jedną instytucją wychowawczą, to jednak zajmuje ona obok takich współwychowawców,²⁾ jak: grupa rówieśników, nauczyciel, szkoła i instytucje wychowania pośredniego: gazeta, książka, teatr, kino, radjo, muzeum, zbiory itp. jedno z najważniejszych miejsc. W rodzinie otrzymuje mianowicie dziecko pierwsze wychowanie i to zasadnicze, bo opierające się po pierwsze na więzi biologicznej, stanowiącej w pierwszym okresie szczególnie silną podstawę stosunku wychowawczego, jaki zachodzi między rodzicami a dziećmi, po drugie na prawach i obowiązkach, jakie społeczeństwo nakłada na rodziców w dużej mierze za cenę ich funkcji wychowawczej³⁾. Dalszym argumentem, popierającym w niemałym stopniu potrzebę wychowania rodzinnego jest fakt, że dziecko pozostaje w domu rodzicielskim nietylko przez cały prawie czas w okresie przedszkolnym,⁴⁾ ale wstąpiwszy nawet do szkoły, przebywa w niej około 1/3 czasu w stosunku rocznym, natomiast 2/3 spędza znowu w domu⁵⁾. Stąd wniosek, że wychowanie

1) Tews J.: Deutsche Erziehung in Haus und Schule A. III. N. u. G. 159, str. 24. 25. Rein W.: Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, por. Familie und Familieerziehung.

2) Löwenberg J.: Geheime Miterzieher, Gutenberg Verl. Hamburg.

3) Znaniecki F.: Socjologia wychowania, tom I-szy, str. 90.

4) Katz D. u. R.: Die Erziehung im vorschulpflichtigen Alter.

5) Typowem jest to zjawisko szczególnie w dużych miastach, obfitujących w szkoły dla t. zw. przychodzącej młodzieży. Koleje, tramwaje, autobusy dowożą zrana do tych szkół gromady młodzieży, aby ją zabrać natychmiast po ostatniej lekcji i zawieść do domu, w którym głównie przebywa.

rodzinne ma nie tylko trwać w okresie przed-szkolnym, ale że obowiązek spełniania funkcji wychowawczej przez rodziców winien rozciągac się i na okres szkolny, gdyż dziecko nie może i nie powinno przez podany wyżej czas pozostawać bez opieki wychowawczej.

II. Obraz młodzieży jako skutek zaniedbania.

Widzimy więc, że nie wystarcza fizyczna opieka rodziców¹⁾ w pierwszych latach rozwoju dziecka, lecz chodzi również o trwały stosunek wychowawczy, który na długo i w okresie szkolnym nie może ustać ani osłabnąć, bo z chwilą, gdy rodzice nie spełniają należycie swych zobowiązań wobec dzieci, wówczas ulica zastąpi ognisko rodzinne, a rodzice popełnią pierwszy kardynalny błąd wychowawczy, narażając w dodatku dzieci swe na poważnie niebezpieczeństwa. Nastąpi to wówczas, gdy rodzice będą stosować wobec dzieci swych znikome normy wychowawcze, lub gdy ignorować będą swe potomstwo, puszczając je samopas i pozostawiając bez opieki i nadzoru, a czasem i bez pożywienia, na łasce „dobrych sąsiadów” lub sytych dzieci z pobliskiego podwórka. Słusznie twierdzi Prüfer,²⁾ że za błędy stąd wynikające rodzice odpowiadają w całej pełni. Zwalniając atoli rodziców z winy i odpowiedzialności za błędy, pochodzące z dziedzictwa lub otoczenia, autor ten uznaje za karygodne wprost, jeśli rodzice nie ustosunkowują się pozytywnie do swego obowiązku wychowawczego, czy to że nie chcą, ponieważ nastęrcza im to trudności, których z egoizmu przemoc nie mogą, czy to, że nie umieją wychowywać z braku wszelkiego zrozumienia i przygotowania,³⁾ czy też wreszcie, że nie mogą tego uczynić wskutek zajęć zawodowych. W każdym z rzeczonych wypadków staje się rzecz jasna — wychowawcza rola rodziców wręcz negatywna i rychło ich funkcję wychowawczą

¹⁾ Niestety fizyczna opieka rodziców poczyna coraz bardziej zawodzić skutkiem rozrostu przemysłu, który pozbawia przez zatrudnienie kobiet reszce dzieci opieki macierzyńskiej.

²⁾ Prüfer J.: *Wie erziehen wir unsere Kinder?* Teubner 1929. A. III. s. 8.

³⁾ Brak zrozumienia i wszelkiego przygotowania dzisiejszych matek do sztuki i techniki wychowywania pochodzi stąd, że matki te, same wyrosły w domach, gdzie było mało dzieci, że często same nie odebrały od swych matek żadnego bezpośredniego wychowania, wreszcie, że nie mają na skutek zajęć i rozrywek czasu na własne wychowawcze doświadczenie.

Brakowi temu starają się zaradzić wielkomięjskie t. zw. szkoły dla matek. Por. Lazarsfeld S.: *Technik der Erziehung.*

zajmuje środowisko inne, często przypadkowe, niepożądane, które szczególnie w wielkich miastach psuje nieletnie dzieci i powiększa rzesze młodocianych uliczników i przestępców, przyczyniając się w ten sposób do zanarchizowania elementu wychowywanego i stwarzając atmosferę zupełnej demoralizacji. Z tej to atmosfery wywodzi swój początek młodociana przestępczość, w takim środowisku obraca się opuszczona przez rodziców młodzież, którą opisują: Lindsey, Redlich, Rühle i Mogilnicki¹⁾.

Tews²⁾ przeprowadził w szkołach berlińskich w 32 klasach szkół powszechnych ankietę wśród 1514 dzieci i otrzymał następujące dane: 140 uczniów było bez ojca, 37 bez matki, matki 114 uczniów pracowały stale poza domem, a 363 w domu — dla drobnych przedsiębiorstw i sklepów, 337 dzieci jadło obiad dopiero wieczorem, a 658 kolację wraz z ojcem, 910 dzieci wychodziło z rodzicami raz w tygodniu na spacer i to tylko w niedzielę i w lecie, 239 dzieci korzystało, ucząc się do szkoły, z pomocy ojca, a 357 z pomocy matki. Inny badacz, Compayré³⁾ podaje znów cyfrę 9906 dzieci, które były w francuskich zakładach karnych, a z których 4543 było sierotami, 154 pochodziło od rodziców, którzy sami karani byli za rozmaite przestępstwa. Dane te są wymowniejsze, wykazują bowiem, że 80% dzieci nieletnich, umieszczonych w zakładach karnych pozostawało pod złym wpływem otoczenia. Również Rollet wykazał swą statystyką, że wśród dzieci karanych z różnego rodzaju przewinienia, mniejsze i większe, było: sierót 45 %, dzieci nieślubnych 11'25, dzieci karanych rodziców 13'25, a dzieci rozwiedzionych rodziców 16'25 %. Bardzo wymowne są dane, które przytacza wspomniany Lindsey, sędzia dla nieletnich w Denver. Dane te są daty prawie najświeższej; wszystko to miało i ma niemal, codziennie miejsce w wielkich ośrodkach cywilizowanych państw. Spytajmy zatem, dlaczego dziś obraz młodzieży przedstawia się

¹⁾ Lindsey B.: The revolt of modern youth. Aichhorn A.: Verwahrloste Jugend, Wien, Psychanal. V. 1929. Redlich E. u. Lazar E.: Kindliche Selbstnörder, Berlin, Springerv. Rühle Otto: Das verwahrloste Kind, Verl. „Am andern Ufer“, Dresden. Mogilnicki A.: Dziecko i przestępstwo, wyd. II. Warszawa 1925. Por. o stałym wzrastaniu przestępczości dzieci str. 26-32, o stanie rzeczy w Polsce s. 321-370, a o istniejącym międzynarodowym związku ochrony dzieci str. 370-381. Ponadto informuje o tem Krzymuski E.: Wiek młodzieńczy przed sądem karnym, Kraków 1916 i praca zbiorowa nad nieletnimi przestępcami, wydana przez W. Makowskiego w r. 1929 w Warszawie.

²⁾ Tews: op. cit. 27 i 28.

³⁾ Compayré G.: L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant, Paris, str. 299.

tak smutno? Zapytajmy, dlaczego poważny odsetek młodzieży nie odbiera wychowania? Zbadajmy, co ten odłam dzieci sprowadza na manowce? Pytania te stawiali sobie socjologowie, prawnicy i pedagogowie. Pierwsi znaleźli odpowiedź w zmienionych warunkach współczesnego życia, ostatni w szwankującym systemie wychowania rodzinnego i moralnego.¹⁾

III. Przyczyny duchowe braków wychowawczych.

Opisany stan ma swe głębokie przyczyny. Łączy się mianowicie z całokształtem dzisiejszych stosunków ekonomicznych i społecznych, z ogólnem obniżeniem poziomu życia moralnego w społeczeństwach nowoczesnych, z ogólnem zmaterializowaniem, z obniżeniem poczucia godności związku małżeńskiego i rozluźnieniem więzi rodzinnej, z częstym wypaczaniem zasad eugeniki przez rzeźników regulowanej populacji, z lekką lekturą, lekkimi obyczajami wielkiego miasta, w domu i na ulicy, z wielkomiejskimi rozrywkami, a ponadto z specyficznym nastawieniem do problemów wiary. Pewna bowiem religijność²⁾ zaczyna zastępować religję, pewien szczególny rodzaj pragmatyzmu zaczyna tworzyć zwykły utylitaryzm. Rodzi się etyka interesów. A ona i religijność do niej dostosowana, z dnia na dzień coraz bardziej przenikają z zachodu na wschód, z miasta dużego do małego, z warstw wyższych, inteligentnych do niższych, naśladujących, od starszych do młodszych, z ojca na syna, działając wychowawczo ujemnie.

Na tym umysłowym stanie rodziny i społeczeństwa cierpi szczególnie wychowanie. A że rodzina jest siłą faktu nadal podstawową „komórką społeczną” (cellule sociale), jak to dobitnie podkreśla Leplay, więc cierpi na tem i ona, a z nią i wychowanie rodzinne, o którym wyraża się Baels, że jest „la formation de l'enfant”.

Taka atmosfera duchowa istotnie nie sprzyja wychowaniu. Dlaczego — zrozumieć łatwo, jeśli się weźmie pod uwa-

¹⁾ Szwankujące wychowanie moralne starają się ulepszyć „Ligi Wychowania Moralnego”, podobne co do ustroju i pracy pedagogicznej do wspomnianych lig wychowania rodzinnego. Ligi te zbierają się co cztery lata na „Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego”. W zeszłym roku odbył się piąty z rzędu kongres tych lig w Paryżu i obradował nad ulepszeniem i znalezieniem metod skutecznego wychowania moralnego, które moralny kryzys (por. De Vuyst: La grave crise morale d'aujourd'hui) silnie osłabił. ...

²⁾ Przez pojęcie: religijność rozumiemy za Müllerem-Freienfelsem (Psychologie der Religion, S.G. 805/6) pewne nastawienie do religii: religiositas.

gę, że w wychowaniu trzy potęgi — jak powiada Buisson¹⁾ — odgrywają dominującą rolę: religja, etyka i wiedza. Zgodne współdziałanie tych czynników ułatwia istotnie skuteczne wychowanie, toteż nie jest wskazane wyłączyć z wychowania któryś z tych czynników, zwłaszcza religję, gdyż czas, na który przypada podstawowe wychowanie młodzieży jest zarazem i czasem, na który przypada początek tworzenia się pojęć moralnych, oraz czasem, w którym szybko postępuje rozwój fizyczny i umysłowy. A jeśli słusznie zakłada Westermarck już w młodym adopcje społeczeństwa uczucia moralne, to w tem stadium adepcie one są na podporę ze strony religji, użyczającej gotowych sankcyj moralnych, wspierających wychowanie tem skuteczniej.

Z tych to powodów oba te czynniki trudno w wychowaniu rozłączyć i dlatego ubytek jednego z nich odbija się ujemnie na procesie wychowania. Oba te czynniki doznały atoli obecnie dużego uszczerbku, toteż społeczeństwa, a z niemi rodziny oraz wychowanie rodzinne ucierpiały wychowawczo poważnie.

Lecz nietylko ubytek, ale nawet zmniejszenie się wpływu religji i etyki odbić się musiały ujemnie na współczesnem wychowaniu rodzinnem, co więcej próby odgraniczenia etyki od religji w działaniach wychowawczych²⁾ musiały zawieść, ponieważ w dziedzinie pedagogiki stosowanej nie można było tych dziedzin odgraniczyć, jakkolwiek są ze stanowiska naukowego rozgraniczalne.

1) Buisson F.: Religja, etyka, wiedza. Ich zatarg w wychowaniu współczesnem. Warszawa, w tłum. Krasnowolskiego, str. 65.

2) Próby takie poczyniono. Por. C. Pritchard: Konfessionsloser Schulunterricht in Australien. Dokumente des Fortschritts. 1911.

M. F. Lichterberger: L'Education morale dans les écoles primaires.

E. Durkheim: L'Education morale, Paris, 1925.

A. Ettlinger: Wychowanie moralne a ustrój społeczny, (w Pracy Nauczycielskiej, Warszawa, w pierwszych zeszytach 1929-30), propaguje zupełne usunięcie religji ze szkoły polskiej, wychodząc z założeń przestępczości młodocianej i dorosłej, która bynajmniej nie jest mniejsza w krajach, gdzie nauczają religji w szkołach. Jeśli natomiast Durkheim i inni, nie wylączając Lig i Kongresów Międzynarodowego Wychowania Moralnego propagują wychowanie moralne, (we Francji uczy się w szkole moralności, pozostawiając religję sferze rodzinnej), to nie jest to identyczne z usunięciem religji, lecz jest to raczej propagowanie wychowania moralnego pro se, bez względu na religijne wyznania tej czy owej społeczności. (por. cel. i założenia ligi wych. mor. w progr). W sowieckiej Rosji atoli religja została usunięta z wychowania ze względów programowych.

Nowsi myśliciele, których problem ten zajmuje, dochodzą do wyniku, że oba te czynniki, powinny dziś wspierać się wzajemnie w dziele wychowania młodzieży tem silniej, im większy zamach na nie gotują mechanizacja, urbanizacja i materjalizacja dzisiejszego życia — co odbija się na wychowaniu bezpośrednio i pośrednio. Ta materjalizacja odbija się ujemnie nie tylko na wychowaniu, jako procesie duchowym, ale też i na kulturze wogóle, jak dowiódł tego Spranger, toteż przeciwdziałanie temu złemu wpływowi stało się wymogiem chwili.

Pewne objawy zdają się istotnie temu przeciwdziałać.

Zauważamy bowiem w współczesnej wiedzy wyraźną skłonność do łączenia rozgraniczonych dziedzin religii i etyki.

Psychologia religii i badania nad genezą pojęć moralnych, oraz historia rozwoju obu tych potęg i ich wzajemnego stosunku w dziejach ludzkości, wykazała, że religia jest ową twierdzą wewnętrzną człowieka, stosunkiem jego do życia¹⁾, podstawą psychiczną, opartą na wewnętrznym doświadczeniu²⁾, powszechnem zjawiskiem, indywidualnem i społecznem, o wybitnem znaczeniu emocjonalnem³⁾ i głębokiej treści wychowawczej⁴⁾ i że etyka znajduje w religji doskonałą podporę⁵⁾, gdyż doskonale ją zużywa w sensie sankcji⁶⁾, jako jedynej autorytatywnej i skutecznej formy trwałej sankcji moralnej.

Jeśli wyjdziemy z tego stanowiska i zważymy, że współczesna kultura zanika⁷⁾ wespół z wychowaniem i na skutek braku jasno sformułowanego ideału etycznego, którego się właśnie szuka, jeśli zważymy, że współczesny człowiek, mechanizujący się z dnia na dzień dzięki silnemu rozwojowi techniki coraz bardziej, odczuwa coraz więcej potrzebę wewnętrznej podpory religijnej⁸⁾, dojdziemy do przekonania,

¹⁾ Henderson C. H.: What is to be educated (Nowe Wychowanie) tl. Moszczeńska str. 22.

²⁾ Müller-Freienfels o. c. 8 i 11, t. I; 99 t. II. i Malinowski B.: Wierzenia pierwotne i formy ustroju społecznego, Kraków, Akademia Umiej. 1915, str. 4, 48 i 183.

³⁾ Westermarck E.: The origin and development of moral ideas tl. Katscher, t. II. str. 469.

⁴⁾ Tews. o. c. 101, 104, 107 i zwrot na s. 15.

⁵⁾ Winternitz M.: Religion und Moral, Verl. d. deut. Ges. zur sittl. Erz., Prag i Westermarck. o. c. t. II. s. 579, oraz Malinowski, o. c. s. 254.

⁶⁾ Freienfels. o. c. t. I. s. 90 i Westermarck. o. c. t. II, str. 551.

⁷⁾ Balfour A. J.: Decadence - Essays speculative and political, London 1920 i Spengler O.: Der Untergang der Kultur im Abendlande.

⁸⁾ Prócz R. Euckena por. Balfoura: The Foundations of

że obniżenie się poziomu etycznego i religijnego, o którym wyżej mówiliśmy, musiało szczególnie na młodzież wychowawczo bardzo silnie podziałać, demoralizując nie tylko ją, ale i jej młodociane otoczenie, dzieci, korzystające jeszcze jako tako z więcej lub mniej skutecznego wychowania rodzinnego.

Ten stan depresji duchowej nie był jednak jedynym powodem rzeczowego wylomu, jaki powstał w systemie wychowawczym współczesnej rodziny. Lukę tę w wychowaniu rodzinnym spowodowały bowiem i materialne przyczyny, za które niezawsze rodzina może odpowiadać, bo niezawsze one są od niej zależne.

IV. Przyczyny materialne kryzysu wychowania w rodzinie.

Zanalizujmy z kolei jej nieduchową, jej materialną strukturę. I tu nie dzieje się dobrze. Rodzina bowiem przechodzi kryzys wewnętrzny, niezmiernie poważny. Czasy powojenne zaostrzyły kryzys ten szczególnie w wielkich miastach, spowodowały i na tem polu lukę wychowawczą. Warunki ekonomiczne życia wielkomiejskiego zmniejszają bowiem z dnia na dzień wpływ wychowawczy rodziny, zmuszając ojca, nierzadko i matkę do pracy zarobkowej poza domem¹⁾. Stan ten wytwarza oczywiście sytuację, pozbawiającą dzieci rodziców oraz działania atmosfery rodzinnej, skutkiem czego ubywa wychowaniu rodzinnemu czynników, pedagogicznie wysoce wartościowych.

Dawniej dom rodzicielski był miejscem stałego pobytu całej rodziny, a częstokroć i warsztatem pracy rodziców, toteż młode pokolenie miało dzięki temu w domu prawdziwą „szkołę charakteru“ i właściwą „szkołę pracy“.

W domu urzeczywistniały się tedy, bezrefleksyjnie ideały i dążenia współczesnej pedagogiki: Deweya, Foerstera i Kerschensteinerja²⁾.

Belief i Theism and Humanism, któremi rehabilituje teizm, postponowany przez szybki rozwój nauk empirycznych i technicznych, twierdzeniem: „beliefs include knowledge“; ponadto prąd irracjonalizmu i intuicjonizmu Bergsona, wreszcie Klugego: um sich zu vervollkommen ringen jetzt gerade die Menschen um die Gottheit; wreszcie kierunek współczesnej pedagogiki religijnej, reprezentowany przez Deweya, Foerstera, Claparede'a i Saxby'ego.

¹⁾ Nawroczyński B.: Swoboda i przymus w wychowaniu, Warszawa, 1929. s. 119.

²⁾ Postulaty szkoły pracy i charakteru. Por. Dewey J.: School and child i tegoż autora: School and society, ponadto F. W. Foerstera: Schule und Charakter, oraz podstawową pracę Kerschensteinerja G.: Begriff der Arbeitsschule.

Dziś ten stan rzeczy zmienił się gruntownie, a to nie tylko na skutek społecznej, ale też i skutkiem ekonomicznej przebudowy nowoczesnych państw, w szczególności rodziny, na której one swój byt nadal opierają. Już powierzchowna obserwacja wykazuje te zmiany. Widzimy bowiem, że pracę ręczną, zastępuje praca fabryczna, że warsztat domowy przeniósł się do wielkich i wysokich hal maszynowych, widzimy, że wielki przemysł coraz bardziej wypiera dotychczasowy przemysł domowy, zajmując jego miejsce, widzimy, że wykwalifikowany robotnik usuwa z każdej prawie placówki robotnika niewykwalifikowanego, widzimy jak rękodzieło zwolna zamiera.

Na skutek tej przemiany musiały się miejsce pracy i miejsce warsztatu oddzielić, a bardzo często i poważnie oddalić od mieszkania pracującego ojca rodziny i skutkiem tego praca i cały jej przebieg usunęły się z przed oczu dziatwy, która przedtem w warsztacie domowym prawie dorastała, przypatrując się ciekawemu tokowi powstawania rozmaitych przedmiotów. Dziś niema już dziecko wglądu w ten proces stawania się, bo wszystko przeniosło się do wysokich murów fabrycznych, dokąd ono niema dostępu. Załóżmy nawet, że dziecko ma sposobność przypatrywania się pracy ojca we fabryce, czy zobaczy fabrykację całego przedmiotu, jeżeli ojciec wyrabia tylko mechanicznie pewną i to określoną część składową, nie widząc przedmiotu, dla którego część stworzył? Jestże taka praca fabryczna, wysoce wyspecjalizowana, często monotonna, w stanie pobudzić impulsywny i żądny zmian umysł dziecka do konstruowania, któremu sprzyjało przypatrywanie się w warsztacie domowym ojca, procesowi powstawania rzeczy od początku do końca? Nie! Dziecko zajmuje przede wszystkim stawanie się całości, a że ta możliwość została mu dziś w wielkiem mieście odjęta, przeto ubył mu poważny czynnik wychowawczy, w pedagogice współczesnej szczególnie podkreślany. Ta luka wychowawcza spowodowała też pedagoga Deweya do rehabilitacji domowego warsztatu pracy w wychowaniu nieletniej dziatwy. Ale fakt ten wyłania nowe trudności pedagogiczne. Niepodobna bowiem, wobec silnego rozwoju techniki zanachronizować wychowania, przez cofnięcie się do rękodzieła pierwotnego, skoro można we fabryce pokazać dziatwie nie tylko genezę części składowych przedmiotów, ale i ich konstrukcję w całość. Nie bez racji przeto Błonskij prowadzi młodzież do fabryki, chcąc ją tam wychowywać. W fabryce znów trudno zrekonstruować pierwotną, naturalną formę kształcącej pracy.

Zniknięcie domowego warsztatu pracy w wielkiem mieście pociąga jednak za sobą dalszą wychowawczo ujemną konsekwencję. Ojciec bowiem niema dziś sposobności użyt-

kowania syna we własnym warsztacie, dla pracy dla rodziny, bo warsztatu niema. Bardzo często przeto oddaje swe nietnie dziecko na usługi osobiste lub biurowe do tego przedsiębiorstwa, w którym sam pracuje, ponieważ jako nietnie, nie jest dopuszczone do innej pracy w fabryce. Dziecko jednak traci na tem, niema bowiem możności ani sposobności do wykwalifikowania się w jakiejkolwiek twórczej pracy, ponieważ nie pracuje ani w fabryce ani w warsztacie. Dawniej rzecz miała się inaczej. W domu nietylko żadna ustawa nie zabraniała dziecku pracy, lecz przeciwnie ojciec chętnie widział syna przy pracy, bo z jednej strony miał go stale na oku, a z drugiej, często mu wydatnie pomagał i na pracy się kształcił i wychowywał.

Lecz nie tylko na skutek tych zmian poniosła dzisiejsza dziatwa wychowawcze szkody. Do tego stanu rzeczy dołączają się bowiem i inne specyficzne wielkomiejskie stosunki, nie sprzyjające w zasadzie wychowaniu nietniej dziatwy. Oto bowiem zaczyna w dużych miastach, zwłaszcza przemysłowych, coraz dotkliwiej brakować dwu dalszych czynników wychowawczych, które wychowaniu rodzinnemu sprzyjały, mianowicie: przyrody i jak to nazywa Nawroczyński¹⁾ — społeczności ludzkiej. Duże miasta wypędzają „przyrodę pierwotną“ z dnia na dzień coraz bardziej. W ośrodkach przemysłowych prawie że nie znać przyrody, a jeśli gdzieś jest, to zakrył ją proch węglowy lub zasuszył pobliski komin fabryczny. A czy może kwiat wielkomiejski lub drzewo, wciśnięte między dwa podwórce fabryczne napełnić powietrze dużego miasta wonią, uzdrawiającą blade i opuszczone dziecko pracującej rodziny, jeśli swąd benzyny huczących aut i dym kominów fabryk i mieszkań, opalanych stale węglem skuteczniej to powietrze zanieczyszczają, aniżeli owe rzadko rozrzucone ogrody je odczyszczają? Czy jest „wielkomiejska“ przyroda ową piękną przyrodą, o której się prawi dziecku w domu i w szkole?

Ileż to dzieci wielkich skupień i rojowisk ludzkich ośrodków przemysłowych nie widzi prawdziwej przyrody przez lata całe, bo albo ojciec pracujący w odległej dzielnicy sam mieszka w bezdrzewnej i bezkwietnej okolicy, albo niema nigdy czasu i sposobności skorzystania ze swobodnych „weekendowych“ wyjazdów za miasto. Z tą brakującą przyrodą łączy się też brak spokoju i słońca. Gorączkowe bowiem życie wielkomiejskie nie zna, co to spokój, suteryna zakopconej kamienicy, nie wie co to słońce! Toteż nie zadziwi nas obraz dzisiejszej młodzieży wielkiego miasta, jeśli sobie uprzytomnimy, że na wszelkie wpływy najwrażliwsze lata dziecięce, upływają na takich oto poważnych brakach niezbędnych czynników wychowawczo-zdrowotnych.

¹⁾ o. c. str. 118.

V. Przemiany społeczne w strukturze wielkomiejskiej rodziny.

Brakowi przyrody towarzyszy inne wielkomiejskie niedomaganie, rozluźniające rodzinę i rodzinne wychowanie.

Oto bowiem przestała współczesna wielkomiejska społeczność tworzyć grupy pierwotne, na podobieństwo zwartej rodziny. Przeciwnie społeczność ta tworzy grupy t. zw. wtórne, niesprzyjające żadnej wewnętrznej spójności, społecznej ani rodzinnej.¹⁾ Zrozumiałem bowiem jest, że w grupie prenumeratorów pisma czy gazety, lub w grupie zawodowej czy dobroczynnej, albo w związku akcjonariuszy przedsiębiorstwa, lub związku politycznym względnie klubie obywatelskim itp., nie może być mowy o spójnej strukturze lub środowisku dla dziecka, którego ojciec, a często i matka do grup tych należą, rozluźniając ten sam własną rodzinę i opuszczając dom i dziecko na długie godziny. Stan taki dziecku nie dogadza; jemu są potrzebne grupy pierwotne, rodzinne, jemu jest potrzebna atmosfera zwartej, a przykładowej rodziny, w której szczerłość i miłość panują, a nie kurtuazja i wyszukana grzeczność „wielkomiejskich“ znajomych.

Odpowiednikiem tego stanu jest w dalszym następstwie fakt wzajemnego odciażania się wielkomiejskich rodzin. Rodzina umysłowo wyżej postawiona oddala się od rodziny, stojącej na niższym szczeblu kultury, rodzina zajmująca stanowisko społeczne wyższe, odsiada się od takiejże, w hierarchii społecznej lub towarzyskiej niżej postawionej, jakkolwiek ona tej wyższej oddaje rozmaitego rodzaju usługi. Te wyższe rodziny zadawałają się tylko stosunkiem służbowym, zachodzącym między nimi a rodzinami, względnie członkami rodzin u nich pracującymi, uważając wszystkie te osoby za element pozarodzinny, niepożądany i usuwając je, mimo że dla nich pracują, w tej czy innej formie, tak lub inaczej służąc i mimo, że z ich usługi wielkie ciągną korzyści, poza nawias swego koła. I istotnie coraz rzadziej zasiada dziś do stołu rodzinnego zamożnego pracodawcy pracownik czy terminator, pomocnik, czy praktykant, bona lub służąca. Natomiast coraz częściej widzi się objaw, już zgoła nienaturalny, że właśnie na tych, których owe rodziny od siebie oddalają, rodziny te przenoszą całe prawie wychowanie swych dzieci, w celu ulżenia sobie lub w celu zyskania czasu na zajęcia „godniejsze“, lub rozrywki przyjemniejsze. Tego rodzaju wychowanie nie jest już w ścisłym tego słowa znaczeniu wychowaniem rodzinnym, bo nie zajmują się niem członkowie rodziny, lecz osoby pozarodzinne, które tem większy wpływ zyskują na dzieci, im

¹⁾ Cooley Ch. H.: Social Organisation, New-York, 1909.

wyłącznie się takimi dziećmi zajmują i im mniej rodzice wychowania tego doglądają lub wychowaniem tem kierują¹⁾. Fakt ten nie budziłby obaw, gdyby wychowaniem tem kierowały osoby, coprawda pozarodzinne, ale do tego powołane. Tak atoli nie jest, bo wcale nie mamy tych zawodowych wychowawców względnie wychowawczyń, o które tu chodzi. A że ten stan rzeczy nie zmienia się na lepsze, gdyż rodzice mają coraz mniej czasu, przeto należałoby w takich rodzinach oddać wychowanie nieletniej dżiatwy przynajmniej wyszkolonym wychowawcom²⁾, a wyszkolonym dlatego, ponieważ do wychowania tak samo należy się sposobie, jak do każdego innego zawodu. Wychowanie bowiem jest niemalą sztuką, a ubytek w wychowaniu rodzinnem instynktu macierzyńskiego, będącego rodzicom poważnym drogowskazem w wychowaniu, musi zostać zrównoważony przez wychowanie metodyczne.

Dawniej problem ten nie istniał, dawna bowiem rodzina była bardzo liczna i dlatego stanowiła małe społeczeństwo wychowawcze. Dziś i ten stan rzeczy uległ poważnej zmianie. W wielkich miastach przyjął się bowiem system pięciu-osobowej³⁾ rodziny, tj. system trójga dzieci, a w niektórych nawet krajach i stolicach świata, toruje sobie drogę system dwojga dzieci, co więcej coraz liczniejsze rodziny wielkomiejskie mają tylko jedynaków i w bardzo wielu wypadkach zakorzenia się system bezdzietności, a w końcu panoszy się bezżenność. Rozumiemy coprawda, że spowodowane to jest radykalną zmianą form życia wielkomiejskich ro-

1) Błąd ten polega na tem, że dzieci wychowywane przez bony, dochodzące, lokajów, pokojówki i służbę domową stałą, odbierają w końcu wychowanie, które Niemcy nazywają „Diensbotenerziehung“. Ze ono jest różnem jakościowo od wychowania w rodzinie przez rodzinę, dowodzić nie trzeba, że wreszcie zaniedbana przez rodziców dżiatwa chętnie przystaje ze służbą i jej się zwierza i ulega, że ta służba dżiatwie tej się „oddaje“, za cenę swego wpływu na nią, jest jasnem. Dzieje się to przeważnie w rodzinach mieszczańskich, które mogą sobie pozwolić na utrzymywanie rozmaitej służby domowej i które tem skrzętniej korzystają z opieki domowej, jaką nad ich dziećmi „roztacza“ owa służba. Por. Te w s J.: Grosstadtterziehung, II. Aufl. N. u. G. 327 i cyt. prace tegoż autora, s. 51.

2) mamy tu na myśli zarówno wychowawczynie domowe, które kierować winny takimi dziećmi w pierwszych trzech latach, jak też i wychowawczynie, wychowujące dzieci we wieku przedszkolnym, w przedszkolach, w sposób metodyczny, którym dzieci te należy z kolei powierzać.

3) Jeszcze tylko po wsiach, w małym miasteczku lub mieście biednem, a mało kulturalnem spotyka się, przeważnie u ludzi biednych izby pełne dżicci, które we własnej gromadce na swój sposób się wychowują.

dzin i przekształceniem rodziny na skutek odmiennych warunków ekonomicznych i społecznych; nie zmienia to jednak faktu, że w rodzinach o dwu lub jednym dziecku wychowanie jest trudniejsze¹⁾. Co więcej stan ten nie sprzyja samym dzieciom, raz, że są samotne, bo opuszczone przez pracujące zawodowo matki i walczących o byt ojców; albo zaniedbane przez matki, nerwowe i niecierpliwe, względnie towarzysko się wyzywające, powtórze, że zaniedbują je same wychowawczynie, które poza okiem rodziców chętnie oddają się wszystkiemu innemu²⁾, a nie wziętemu na się obowiązki wychowania powierzonej im dźwiatwy. Wynikiem tego stanu rzeczy jest zupełny brak naturalnej atmosfery izby dziecinnej, gwarnej i wesołej i fakt, że dzieci zaczynają przedwcześnie żyć i myśleć sposobem starszych, których wokół widzą. Starzeją się więc przedwcześnie, mimo, że mają prawo wyzywać się własnym życiem i mimo, że obowiązkiem naszym jest — jak to klasycznie podkreśliła Ellen Key — dać się wyżyć dzieciom. Ta nienaturalna atmosfera oraz dorywcze zabiegi wychowawcze rodziców, zadawających się często rozpieczęciem³⁾, miast prawdziwym wychowaniem, nie stwarza też warunków, w których dojrzewają dzieci t. z. u d a n e⁴⁾, ponieważ dzieci eugeniczne wymagają systemu wychowawczego ciągłego i systematycznego, a system ten tem skuteczniej rodzice przeprowadza, im bardziej do tego zadania będą się przykładali. Wypadek ten jednak po największej części niema dziś miejsca w dużem mieście, po pierwsze dlatego, że warunki temu nie sprzyjają, powtórze z winy samych rodziców, których właściwie niema w domu. A rodziców niema w domu niezawsze z przyczyn od nich niezależnych, ale często skutkiem przyzwyczajenia się do systemu spędzania wolnego czasu poza domem, nawet zdala od domu i to zarówno w święta jak i w tygodniu. Dotyczy to nietylko rodziców zarobkujących, ale i nie zarobkujących, obie bowiem

¹⁾ Naogół panuje w izbie o dwu lub jednym dziecku to, co Niemcy nazywają Verhättschelung, Verwöhnung, Verzärtelung, a więc czynniki wychowawczo ujemne.

²⁾ Najczęściej pielęgnują swe własne stosunki „towarzystkie“ i to w obecności swych wychowanków, na których to działa ujemnie i demoralizująco.

³⁾ Die Stellung des Kindes in der Familie von Dr. O. Knopf, por. str. 237 i n. w Ztschr. f. Individualpsychologie. Nr. 2 r. 1930.

⁴⁾ Przeciwnie życiorysy wielkich ludzi wykazują, że właśnie z biekim jedenastem z rzędu, Holberg dwnastem, Schubert trzynastem, ducj, a obarczanej dziećmi rodziny ludzie tacy swój ród wywodzą. I tak pochodził Napoleon z rodziny, liczącej sześcioro dzieci, Cooper był dziec- a Benjamin Franklin aż siedemnastem.

kategorje opanowała jakaś głębiej nieuzasadniona a wersja do domu, która tem szersze zatacza kręgi, im bardziej rodzice zadawalniają się oddaniem dzieci opiece służby, jak to ma miejsce w rodzinach mieszczańskich, zamożniejszych, albo opiece dziadostwa względnie starszego rodzeństwa, jak to się dzieje w rodzinie robotniczej. W obu atoli wypadkach przynosi to ze sobą wychowawcze szkody, stające się tem dotkliwsze, im więcej rodzin system ten stosuje.

I jakkolwiek rozumiemy, że podczas trwania obowiązkowej pracy zarobkowej ojciec czy matka nie mogą być w domu i siłą faktu, w tym czasie nie mogą zająć się swojemi dziećmi, tak trudno usprawiedliwić lekkie traktowanie swych obowiązków w czasie wolnym od pracy, a wręcz przeznaczonym na zajęcie się gospodarstwem i wychowaniem dzieci, jeśli weźmiemy pod rozwagę motywy, dla których skrócono i udogodniono czas trwania pracy i docenimy te udogodnienia jako wyrosłe na tle uznanych wymagań, dotyczących w równej mierze zaspokojenia potrzeb kulturalnych, jak potrzeby oddawania się wychowaniu dzieci i konserwacji domu rodzinnego.

Te trzy kardynalne potrzeby osobiste i zarazem społeczne, nie bywają atoli w nowoczesnej rodzinie w równej mierze zaspakajane. Ogólnie bowiem zdołała się wybić na pierwszy plan tylko potrzeba kulturalnego wyzycia się — kosztem systematycznego zaniku zrozumienia dla potrzeb wychowawczych i konserwacji domu rodzinnego. Na tym atoli stanie tracą nie tylko rodziny same, ale przede wszystkim dzieci, oraz społeczeństwo, względnie państwo. Rodzinom bowiem ubywa ogniska domowego odawnej sile przyciągania, dzieciom wychowania rodzinnego, a państwu zwartej rodziny, jako podstawy jego struktury i środowiska uspołeczniającej się młodzieży. Braki, jak widzimy poważne, godne zastanowienia, tembardziej, że stan ten zaostrza istniejący międzynarodowy kryzys wychowawczy, idący ręką w rękę z światowym kryzysem współczesnej wielkomiejskiej rodziny i światowym kryzysem ekonomicznym¹⁾.

Jak długo to potrwa?

(D. II).

¹⁾ Zdaje się, że ten ostatni, najcięższy kryzys, jest pierwszą i ważną przyczyną powojennego kryzysu światowego, który objął i życie duchowe.

ALBIN JAKIEL (Genewa).

Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych i średnich.

(Dokończenie).

Stany Zjednoczone. W Stanach Zjednoczonych istnieją aktualnie cztery sposoby kształcenia nauczycieli, mianowicie kształcenie to odbywa się w „normal schools”, w „teachers colleges”, w „colleges”, i w „universities”. Nauczyciele szkół powszechnych przygotowują się głównie w „normal schools” i „teachers colleges”, chociaż ostatnio liczne rzesze nauczycielskie kształcą się w „colleges” i uniwersytetach, gdzie zorganizowano specjalne sekcje dla nauczycieli szkół powszechnych. „Teachers Colleges” są czteroletnie i przyjmują po ukończonej szkole średniej; „normal schools” są dwu- i trzyletnie i też przyjmują tylko uczniów, którzy ukończyli szkołę średnią. Nauczyciele szkół wiejskich, po szkole średniej kończą dwuletnią „normal schools”; kolegia i uniwersytety nadają tytuły następujące: „bachelor's, master's, doctor's”. W ostatnich czasach jest silny prąd w Stanach Zjednoczonych, żądający kształcenia nauczycieli w akademiach pedagogicznych czteroletnich; uważa się ogólnie, że dwuletnie studjum po maturze zupełnie nie wystarcza dla nauczyciela szkół powszechnych. Nauczyciele przedszkoli i szkół zawodowych kształcą się w specjalnych sekcjach. Przy „teachers colleges” są zorganizowane przedszkola, szkoły powszechne i średnie, jako szkoły wzorowe. Nauczyciele szkół średnich kształcą się także w „normal schools”, „teachers colleges”, w „colleges” i uniwersytetach (w specjalnych sekcjach); wymaga się od nich tytułów naukowych.

Azja.

Indje. Przygotowanie nauczycieli szkół powszechnych jest bardzo niejednolite. Bardzo często nauczyciele ci posiadają tylko ogólne wykształcenie średnie, zdobyte w „Secondary Schools”; wyjątkowo tylko niektórzy po ukończeniu szkoły średniej kształcą się w Instytucie przez jeden rok; Instytut pedagogiczny dwuletni jako przedłużenie 7-letniej „Secondary Schools” jest złączony z uniwersytetem we wszystkich prowincjach i przygotowuje nauczycieli szkół średnich w kierunku fachowym; posiadacze dyplomów uniwersyteckich studjują tylko rok w Instytucie. Bardzo często mianuje się nauczycieli szkół powszechnych jako nauczycieli szkół średnich, jeśli odbyli kilka lat praktyki, wykazali wybitne uzdolnienia, oraz ukończyli Instytut pedagogiczny.

Japonja. W Japonji istnieją różne systemy kształcenia nauczycieli; dla każdego stopnia szkoły istnieją specjalne zakłady kształcenia nauczycieli. Zakłady te podlegają bezpośrednio Ministerstwu Oświaty. Seminarja nauczycielskie niższe przyjmują uczniów po ukończeniu wyższej szkoły powszechnej (8 kl.) i kształcą ich przez 5 lat. Maturzyści szkół średnich są przyjmowani na czwarty, w wyjątkowych wypadkach na piąty rok. Seminarjum elementarne przygotowuje nauczycieli szkół powszechnych, przedszkoli i niższych szkół przemysłowych. Przy każdym seminarjum zorganizowano szkołę ćwiczeń. Absolwenci seminarjum elementarnego mają prawo wstępu do seminarjum wyższego; do tegoż seminarjum mogą być przyjęci uczniowie szkoły średniej męskiej i żeńskiej, którzy kończą sześć klas szkoły powszechnej i pięcioletnią szkołę średnią. Oprócz seminarjów istnieją Instytuty, które przygotowują nauczycieli szkół średnich; nauka w Instytucie trwa dwa lata. Po ukończeniu Instytutu można kontynuować naukę na ostatnich kursach wyższego seminarjum. Nauczyciele szkół handlowych, technicznych, rolniczych otrzymują wykształcenie w specjalnych seminarjach trzyletnich, do których wstępuje się po ukończeniu szkoły średniej.

Arabja. Uczniowie po ukończeniu 8-letniej szkoły powszechnej, uczęszczają do czteroletniego gimnazjum, a następnie wpisują się do 2-letniego kolegium pedagogicznego; w kolegium najwięcej czasu poświęca się stronie praktycznej. W Arabji zaprowadzono ustrój jednolity.

Palestyna. Nauczyciele szkół powszechnych kształcą się w 5-letnich seminarjach, do których wstępuje się po 8-letniej szkole powszechnej. Nauczyciele szkół średnich muszą się wykazać pełnemi studjami uniwersyteckimi.

Persja. W Persji istnieją 4-letnie seminarja nauczycielskie, do których przyjmuje się kandydatów, którzy ukończyli sześć klas szkoły powszechnej i niższy trzyletni cykl szkoły średniej. Nauczyciele szkół średnich kształcą się w seminarjach wyższych, od 3-letnich, do których przyjmuje się po ukończeniu 6-letniego gimnazjum. Seminarjum wyższe jest związane z wydziałem humanistycznym i przyrodniczym. Seminarjum wyższe dzieli się na pięć sekcji: 1) historii i geografii, 2) literatury i filozofii, 3) fizyki i chemii, 4) nauk przyrodniczych, 5) matematyki. Po ukończeniu seminarjum wyższego nauczyciele odbywają praktykę w szkole średniej.

W kolonjach państw europejskich zakłady kształcenia nauczycieli są zorganizowane według przepisów, obowiązujących w tych państwach. (Patrz Europa).

EUROPA.

Belgia. Seminarja nauczycielskie są utrzymywane albo przez państwo, albo przez prowincje, albo też przez gminy.

Seminarja prywatne, pozostające pod nadzorem państwa są subwencjonowane. Warunkiem przyjęcia do seminarjum, jest ukończenie 8-o letniej szkoły powszechnej. W każdym seminarjum jest 1-roczy kurs przygotowawczy. Ilość lat nauki bywa różna, zależnie od prowincji; okres kształcenia najkrótszy trwa trzy lata, najdłuższy sześć lat. Już po 3-letniej nauce w seminarjum mogą uczniowie wstąpić do specjalnego seminarjum 2-letniego, które przygotowuje nauczycieli do szkół średnich 3 względnie 4-letnich. W ciągu ostatnich dwu lat nauki w seminarjach poświęca się wiele czasu na przedmioty zawodowe; po ukończeniu i zdaniu egzaminów końcowych, otrzymuje się patent na nauczyciela. Osoby pragnące uczyć w liceum, kolegjum lub ateneum muszą zdobyć tytuły „docteur ès lettres, ès sciences albo ès philosophie”. W ostatnich czasach wznaga się żądanie kształcenia nauczycieli w Instytutach pedagogicznych.

Bułgaria. Szkoły pedagogiczne są pięcioletnie. Warunkiem przyjęcia jest ukończenie 4-letniej szkoły powszechnej i 3-letniego gimnazjum, które jest obowiązujące dla wszystkich dzieci. Program pierwszych trzech klas gimnazjalnych jest identyczny z programem gimnazjum realnego. Dwa ostatnie lata poświęca się na przygotowanie zawodowe. Przy każdej szkole pedagogicznej zorganizowano wzorową szkołę powszechną; w niej odbywają praktykę uczniowie w ostatnim roku nauki. Osoby pragnące uczyć w progimnazjum, muszą po ukończeniu szkoły pedagogicznej albo gimnazjum uczęszczać na wyższe kursy pedagogiczne, trwające dwa lata. Ażeby być mianowanym nauczycielem w gimnazjum, należy ukończyć gimnazjum, następnie jeden z fakultetów uniwersytetu oraz odbyć jednoroczną praktykę.

Dania. Nauczyciel kształci się w instytucjach posiadających charakter wyższych szkół. Nauczyciele szkół powszechnych i średnich (istnieją trzy wzgl. czteroletnie szkoły średnie do których wstępuje się po 4 wzgl. 5 klasie szkoły powszechnej; po ukończeniu szkoły średniej można się wpisać do trzyletniego gimnazjum) kształcą się w akademii pedagogicznej; zapisywać się mogą do niej absolwenci gimnazjów, oraz absolwenci szkoły średniej, którzy ukończyli dodatkowo specjalne klasy realne; ci ostatni muszą przed wstąpieniem do akademii odbyć naukę na jednorocznym kursie przygotowawczym, który jest związany z akademią. Nauka w akademii bez kursu przygotowawczego trwa trzy lata dla tych, którzy poświęcają się szkolnictwu powszechnemu; ci zaś, którzy pragną uczyć w szkole średniej, mu-

szą jeszcze uczęszczać na wyższe kursy uzupełniające. Nauczycielem szkoły średniej można zostać po sześcioletnich conajmniej studiach uniwersyteckich i półrocznej praktyce.

Wolne miasto Gdańsk. Instytucje kształcące nauczycieli szkół powszechnych w Gdańsku nie istnieją; miasto wysyła swoich kandydatów do pruskich akademii pedagogicznych; w Gdańsku kończą oni gimnazja, a następnie pozostają dwa lata w pruskich akademjach. Istnieją natomiast w Gdańsku kursy wyższe, które przygotowują nauczycieli przedszkoli; na kursy przyjmuje się uczennice, które ukończyły liceum albo szkołę średnią (istnieją obok szkół średnich 9-0 letnie gimnazja). Kursy te są jedno- i dwuroczne.

Hiszpanja. Do seminarjum nauczycielskiego dopuszcza się młodzież, która ukończyła 15 r. życia, 8 klas szkoły powszechnej oraz zdała egzamin wstępny. Uczniowie posiadający egzamin niższej szkoły średniej są uwolnieni od tego egzaminu. Nauka w seminarjum trwa cztery lata, program zawiera przedmioty ogólnokształcące i zawodowe. Szkoły powszechne 6-0 klasowe (istnieją też szkoły powszechne 8-0 i 9-0 letnie) stanowią w seminarjach szkoły ćwiczeń, które tu się nazywają „szkołami obserwacyjnymi”. Po ukończeniu 4-letniego seminarjum, absolwenci otrzymują tytuł „Maestro de primera enseñanza”. Ażeby otrzymać posadę w szkole państwowej, absolwenci muszą zdać egzamin konkursowy; postępowanie to ułatwia władzom szkolnym wybór najlepszych kandydatów. Od nauczycieli szkół średnich wymaga się tytułu magistra lub doktora nauk humanistycznych, przyrodniczych lub filozoficznych. Przed uzyskaniem posady muszą się też poddać egzaminom konkursowym. Charakterystyczną jest w Madrycie instytucja, której celem jest przygotowanie nauczycieli seminarjów i inspektorów szkolnych. Nosi ona nazwę „Escuela de Estudios Superiores del Magisterio” wyższa szkoła nauk pedagogicznych. Ażeby być przyjętym, należy mieć tytuł nauczyciela szkoły powszechnej i zdać egzamin wstępny, który jest różny, zależnie od wybranej grupy przedmiotów. Słuchacze wyższej szkoły pedagogicznej pobierają przez trzy lata nauki teoretyczne, w czwartym zaś roku odbywają praktykę w szkołach publicznych i specjalnych; następnie muszą przedłożyć naukową pracę, poczem nadaje się im tytuł profesora seminarjum albo inspektora szkolnego. Nauczyciele szkół zawodowych przygotowują się w szkołach zawodowych, ażeby jednak otrzymać tytuł profesora szkoły zawodowej, muszą uzupełnić swoje studia w wyższych szkołach zawodowych w Madrycie.

Estonja. Nauczyciele przygotowują się w sekcji pedagogicznej gimnazjum. Po ukończeniu kursu dwuletniego można otrzymać posadę w przedszkolach, po kursie sze-

ścioletnim można nauczać w szkołach powszechnych. Do seminarjum, podobnie jak do gimnazjum wstępuje się po sześciolatej szkole powszechnej. Gimnazjum jest pięcioletnie. Dla absolwentów gimnazjum zorganizowano dwuletnie „pedagogja“. Seminarjum 6-0 letnie dzieli się na dwa cykle: dwuletni ogólnokształcący i czteroletni zawodowy; po ukończeniu seminarjum musi się jeszcze odbyć jednoroczną praktykę, która jest jednak płatna. Pedagogjum przygotowuje też nauczycieli szkół powszechnych i niższych zawodowych, a po otrzymaniu dyplomu obowiązuje także jednoroczna praktyka. Nauczyciele szkół średnich muszą ukończyć czteroletnie studia uniwersyteckie na wydziale filozoficznym, następnie praktykować jeden rok w gimnazjum, a wkońcu zdać egzamin praktyczny i teoretyczny. Istnieje też sekcja rolnicza w gimnazjach, której celem jest przygotowanie nauczycieli niższych szkół rolniczych.

Finlandja. W Finlandji zorganizowano różne typy seminarjów nauczycielskich. Do seminarjów przyjmuje się po wyższej szkole powszechnej, lub po szkole średniej pięcioletniej (istnieją oprócz tego gimnazja 8-0 letnie). Seminarjum ochraniarskie posiada trzy albo cztery kursy; seminarjum dla nauczycieli szkół powszechnych jest 5-0 letnie dla absolwentów wyższej szkoły powszechnej, zaś 3-letnie dla absolwentów szkoły średniej. Dla maturzystów gimnazjalnych zorganizowano jedno- i dwuroczne kursy pedagogiczne; absolwenci tych wyższych kursów są szczególnie angażowani do wyższych szkół powszechnych. Przygotowanie uniwersyteckie i rok praktyki jest wymagany od nauczycieli szkół średnich i gimnazjów.

Francja. Prawie wszyscy nauczyciele kształcą się w seminarjach nauczycielskich do których przyjmuje się po ukończeniu 15 r. życia, 6-u klas szkoły powszechnej niższej i 4-ch klas wyższej szkoły powszechnej. Seminarjum elementarne jest trzyletnie; w czasie studjów przeprowadza się ćwiczenia praktyczne w szkołach ćwiczeń, pod kontrolą dyrektora seminarjum: po ukończeniu trzech kursów zdają uczniowie egzamin końcowy i otrzymują „Brevet supérieur“, który upoważnia do dwuletniej praktyki w szkołach powszechnych; podobne prawa nadaje „Baccalauréat“ oraz świadectwo końcowe żeńskiej szkoły średniej. Nominacje na nauczyciela szkoły powszechnej otrzymuje się po dwuletniej praktyce i złożeniu egzaminu praktycznego; wówczas otrzymuje się „certificat d'aptitude pédagogique“. Uczniowie posiadający „brevet supérieur“, albo „baccalauréat“ albo dyplom średniej szkoły żeńskiej, mogą po zdaniu egzaminu konkursowego przejść do seminarjum wyższego, gdzie nauka trwa dwa lata; seminarjum wyższe przygotowuje nauczycieli wyższej szkoły powszechnej oraz

seminarjum elementarnego. Kandydaci powinni mieć 19 lat ukończ. w chwili zgłoszenia się do pierwszej części konkursu dającego „certificat d'aptitude au professorat“. Do drugiej części egzaminu dopuszcza się kandydatów, którzy ukończyli 21 lat, zdali z pomyślnym wynikiem pierwszą część egzaminu, lub którzy posiadają pewne dyplomy uniwersyteckie, uznane za równorzędne, oraz zaświadczenie z dwuletniej praktyki szkolnej; „certificat d'aptitude au professorat“ daje także prawo uczenia w seminarjum elementarnem i wyższej szkole powszechnej. Nauczyciele, którzy posiadają „licence ès-lettres“ albo „licence ès-sciences“ lub „certificat d'aptitude au professorat“ oraz pięcioletnią praktykę mogą otrzymać „certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des Ecoles normales“; świadectwo to mogą otrzymać także ci, którzy mają 1) „brevet supérieur“; „baccalauréat“ albo dyplomy uzupełniające ze studjów średnich, filozofji albo przyrody; 2) „certificat d'aptitude pédagogique“ i dziesięć lat praktyki. Istnieją oprócz tych, jeszcze różne świadectwa nauczycielskie dające prawo nauczania w szkołach specjalnych, oraz świadectwa do nauczania różnych przedmiotów. Nauczycielein szkoły średniej może zostać osoba, która zdobyła stopień licencjata (magistra) w uniwersytecie z któregośkolwiek przedmiotu nauczania w szkole średniej; niektóre stopnie licencjata można zdobyć już po dwuletniej nauce w uniwersytecie. W zasadzie jednak wymaga się od nauczycieli szkół średnich tytułu „d'Agrégé“.

Grecja. Ilość lat nauki w seminarjach nauczycielskich zależy od stopnia szkoły w którym zechcą nauczać kandydaci. Seminarja nauczycielskie specjalne przygotowują nauczycieli przedszkoli; wstępuje się po szóstej klasie szkoły powszechnej, nauka trwa 3 lata. Seminarjum przygotowujące nauczycieli szkół powszechnych jest 5-0 letnie; na pierwszy kurs przyjmuje się uczniów, którzy ukończyli po szkole powszechnej t. zw. mi-gimnazjum albo dwie klasy gimnazjalne. (Gimnazjum zawiera 6 klas, a ponieważ wstępuje się do seminarjum po drugiej klasie gimnazjalnej, więc nauka w seminarjum trwa o rok, a w seminarjach 6-0 letnich dwa lata dłużej). Po ukończeniu seminarjum nauczycielskiego, można pracować w szkołach powszechnych, lecz ażeby otrzymać nominację na stałą posadę, absolwenci seminarjum muszą jeszcze dodatkowo uczęszczać przez dwa lata na kursy pedagogiczne zorganizowane w uniwersytetach; w czasie nauki na kursach uniwersyteckich nauczyciele otrzymują przez dwa lata normalne swoje pobory. Uczennice po czwartej klasie gimnazjalnej lub po ukończeniu 4-0 letnie szkoły średniej żeńskiej, mogą dalej się kształ-

cić w seminarjum gospodarstwa domowego, które ma trzy kursy. Nauczyciele gimnazjów i liceów muszą się wykazać dyplomem uniwersyteckim, który można otrzymać po 4-letnich studiach i czterech egzaminach; następnie już w czasie praktyki gimnazjalnej obowiązkowo muszą ukończyć dwuletnie wyższe studjum pedagogiczne, do którego włączono wzorowe gimnazjum. Wyższe studjum pedagogiczne wyłącznie przeznaczone dla nauczycieli szkół średnich, dzieli się na dwie sekcje: przyrodniczą i literacką. Jak widzimy, wykształcenie nauczycieli szkół powszechnych i średnich jest nadzwyczajnie zorganizowane. Wszyscy nauczyciele są obowiązani każdego roku brać udział w kongresach pedagogicznych. Nauczyciele zawodowych szkół średnich kończą naprzód średnie szkoły zawodowe, potem otrzymują specjalne przygotowanie w wyższym seminarjum technicznym, w wyższej szkole rolniczej, w akademii sztuk pięknych. Rząd grecki nosi się z zamiarem zorganizowania wyższej szkoły języków nowożytnych, nauczanych przez obcokrajowców; szkoła przygotowałaby przyszłych nauczycieli języków obcych w szkołach średnich.

Węgry. Nauczycieli szkół powszechnych kształcą 5-0 letnie seminarja, zaś nauczycieli przedszkoli trzyletnie seminarja; do seminarjów można wstąpić po ukończeniu 4 klas szkoły powszechnej i trzech klas szkoły wydziałowej. Dla nauczycieli szkół średnich zorganizowano 3-letnie wyższe seminarja, do których mają wstęp maturzyści seminarjalni i ginnazjalni.

Islandja. Trzyletni Instytut pedagogiczny przyjmuje uczniów, którzy ukończyli 18 rok życia i szkołę średnią. W Instytucie zwraca się uwagę na wykształcenie teoretyczne i praktyczne; po otrzymaniu dyplomu ma się prawo nauczania w szkole powszechnej. Od nauczycieli szkół średnich wymaga się tytułu magistra i jednorocznej praktyki, którą można odbyć w ciągu studjów uniwersyteckich.

Łotwa. W Łotwie szkoła jest siedmioklasowa, zaś gimnazjum czteroletnie, natomiast instytut pedagogiczny sześcioletni. Warunkiem przyjęcia do instytutu jest świadectwo końcowe szkoły powszechnej. Wychowankowie instytutu kształcą się dwa lata dłużej od uczniów gimnazjalnych, czyli są to niejako dwuletnie studja uniwersyteckie. Uczeń kończący instytut, o ile nie chce uczyć w szkole powszechnej, może dalej się uczyć w uniwersytecie i przejść następnie do szkolnictwa średniego.

Księstwo Liechtenstein. Nauczyciele Księstwa kształcą się albo w seminarjum w Feldkirchu (Niemcy) albo w Rickenbachu (Szwajcarja). Ostatnio pozostawiono kandydatom wolność wyboru miejscowości i seminarjum. Nauczyciele są przyjmowani początkowo prowizorycznie na przeciąg trzech lat; po tym okresie muszą się poddać spe-

cjalnemu egzaminowi kwalifikacyjnemu (Lehrbefähigungsprüfung); po zdaniu egzaminu są mianowani definitywnie. Po następnych trzech latach zdają egzamin uzupełniający (Ergänzungsprüfung); w razie pomyślnego wyniku, otrzymują większe pobory.

Litwa. Seminarjum nauczycielskie 4-letnie przyjmuje uczniów, którzy ukończyli szkołę powszechną (4-letnią) i 4-letnią szkołę średnią. (Gimnazjum ma osiem klas i stanowi oddzielną instytucję od szkoły średniej). Maturzyści gimnazjalni zdają egzamin uzupełniający i mogą uczyć w szkole powszechnej. Nauczyciele szkoły średniej oprócz matury seminaryjnej muszą odbyć jeden rok specjalnej praktyki. Nauczyciele gimnazjów, muszą posiadać te same warunki co i nauczyciele szkół średnich, a oprócz tego wykazać się świadectwem z ukończenia kursów zawodowych w wyższym instytucie.

Wielkie Księstwo Luksemburskie. Ażeby być przyjętym do 4-letniego seminarjum nauczycielskiego, trzeba mieć 15 lat, świadectwo 6-letniej szkoły powszechnej i niższego liceum (trzy klasy). Po otrzymaniu patentu tymczasowego, mianuje nauczyciela gmina, a aprobuje rząd, na przeciąg pięciu lat; po upływie tego czasu muszą wszyscy nauczyciele zdawać egzamin kwalifikacyjny, na podstawie którego mianuje się ich na stałe. Nauczyciele pragnący uczyć w wyższej szkole powszechnej lub w szkole uzupełniającej, zdają dobrowolnie specjalny egzamin. Szkół wyższych Księstwo nie posiada; są tylko wyższe kursy zorganizowane przy gimnazjum luksemburskiem, które przygotowują nauczycieli szkół średnich; młodzież kształci się przeważnie na obcych uniwersytetach.

Holandja. Nauczyciele przygotowują się w trzech i czteroletnich seminarjach; przyjmuje się absolwentów sześciu klas szkoły powszechnej i pięciu klas liceum Hogere Burgerschool; (istnieje także 6-letnie gimnazjum). Uczniowie seminarjum w czasie swoich studjów uczą kilka godzin dziennie w szkole ćwiczeń. Po ukończeniu seminarjum otrzymuje się patent na nauczyciela szkoły powszechnej. Osoby pragnące uczyć w wyższej szkole powszechnej 4-letniej (Uitgebreid Lager Onderwys), do której wstępuje się po szóstej klasie, muszą po ukończeniu seminarjum nauczycielskiego studjować jeszcze dwa lata w sekcji specjalnej wyższego seminarjum; kierownikami niższych szkół powszechnych mogą być mianowani tylko nauczyciele, którzy ukończyli dwuletnie studjum w wyższym seminarjum; nauczyciele wyższych szkół powszechnych powinni znać specjalnie dwa przedmioty z następujących: język francuski, angielski, niemiecki, matematyka, nauki handlowe. Nauczyciele szkół średnich kończą uniwersytety,

nie wymaga się od nich przygotowawczych studjów pedagogicznych.

Polska. Nauczyciele szkół powszechnych kształcą się albo w 5-letnich seminarjach, do których wstępuje się po 7-klasowej szkole powszechnej, albo na jednorocznych kursach lub w dwuletnim pedagogjum, do których przyjmuje się maturzystów gimnazjalnych. Seminarja nauczycielskie i jednoroczne kursy są w toku powolnej likwidacji, a zostaną pedagoga. Po dwuletniej praktyce płatnej zdają absolwenci egzamin praktyczny i otrzymują patent na nauczyciela szkoły pow. Po 3-letniej praktyce i egzaminie praktycznym można dalej się kształcić na jednorocznych wyższych kursach nauczycielskich, które mają na celu przygotowanie specjalistów do wyższych klas szkoły powszechnej. Wybitni nauczyciele mogą się kształcić jeszcze po ukończeniu wyższego kursu w dwuletnim instytucie nauczycielskim. Nauczyciele szkół średnich muszą posiadać czteroletnie studia uniwersyteckie oraz dwuletnią praktykę; praktyka może być zastąpiona przez dwuletnie studia w instytucie pedagogicznym. Obecnie zorganizowano dla nauczycieli szkół średnich dwuletnie studia pedagogiczne w uniwersytecie krakowskim, warszawskim i poznańskim.

Rumunja. W Rumunji do 7-letniego seminarjum wstępują uczniowie po czwartej klasie szkoły powszechnej. W ciągu trzech pierwszych lat uczniowie seminarjum otrzymują wykształcenie ogólne; po tym okresie kształcą się przeważnie w przedmiotach zawodowych i przeprowadzają ćwiczenia praktyczne w szkole ćwiczeń. Nauczyciele szkół powszechnych pragnący dalej studjować, zdają egzamin wstępny do Sekcji pedagogicznej, która jest związana z uniwersytetem; na te studia przyjmuje się corocznie tylko 30—60 słuchaczy. Nauka w Sekcji trwa cztery lata, poczem zdaje się egzamin magisterski z pedagogiki, wreszcie egzamin na nauczyciela szkoły średniej, który uprawnia do uczenia w seminarjach nauczycielskich i gimnazjach małomiasteczkowych. Nauczycielki niższych szkół zawodowych przygotowują się w 8-letnich szkołach zawodowych, gdzie otrzymują świadectwo dojrzałości. Świadectwa dojrzałości szkół zawodowych dają wstęp do wyższych szkół zawodowych i akademij.

Portugalia. Nauczyciele portugalscy przygotowują się w seminarjach nauczycielskich niższych i wyższych. Seminarjum niższe opiera się na piątej klasie liceum (do liceum przyjmuje się po 4-letniej szkole powszechnej); nauka trwa trzy lata. Seminarjum wyższe jest zorganizowane w uniwersytecie, jest dwuletnie i przyjmuje osoby, które ukończyły kursy humanistyczne lub przyrodnicze. Seminarjum przygotowuje nauczycieli szkół średnich, seminarjów nauczycielskich, oraz inspektorów szkół powszechnych.

Rosja Sowiecka R. S. F. S. R. Dwojaki jest sposób przygotowania nauczycieli szkół powszechnych: 1) uczniowie kończą szkołę powszechną 4-letnią (wyszkolenie pierwszego stopnia), niższy cykl 3-letni szkoły średniej, a następnie wstępują do dwuletniej sekcji pedagogicznej w cyklu wyższym; 2) po ukończeniu cyklu niższego szkoły średniej mogą wstąpić do sekcji pedagogicznej Technikum, która jest 4-letnia. Ażeby otrzymać posadę w szkole średniej, należy po szkole średniej ukończyć 4-letnie kursy pedagogiczne w uniwersytecie.

Szwecja. Do seminarjum nauczycielskiego 4-letniego przyjmuje się po ukończonym 15 r. życia i 9-0 letniej poprzedniej nauce. Dla maturzystów gimnazjalnych istnieją jednoroczne kursy pedagogiczne. Nauczyciele liceów, gimnazjów, sem. muszą ukończyć studia uniwersyteckie i jeden rok praktyki. Praktykę odbywa się w specjalnie wybranych ześściu gimnazjach i dwóch seminarjach. Przy seminarjach znajdują się 3, 4, 6-0 klasowe szkoły ćwiczeń. Seminarjum nauczycielskie wyższe dwuletnie, przyjmuje uczennice po maturze szkoły średniej i przygotowuje nauczycielki szkół żeńskich (Flickskola i Sjukklassig Flickskola). Nauczycielki przedszkoli kształcą się w dwuletnich seminarjach ochroniarskich.

Turecja. Kandydaci na nauczycieli przygotowują się w seminarjach nauczycielskich; nauczyciele wiejskich szkół powszechnych kształcą się w 3-letnich seminarjach, do których można wstąpić już po piątej klasie szkoły powszechnej; nauczyciele miejskich szkół powszechnych przygotowują się w 5-letnich seminarjach, do których także wstępuje się po piątej klasie szkoły powszechnej. Nauczyciele 3-letnich szkół średnich (istnieją oprócz tego 6-0 klasowe gimnazja) i seminarjów nauczycielskich przygotowują się w trzyletnim seminarjum wyższym, do którego przyjmuje się absolwentów liceum.

Czechosłowacja. Seminarja nauczycielskie przyjmują uczniów, którzy ukończyli szkołę wydziałową lub cztery klasy gimnazjalne; seminarja są 4-0 letnie; po maturze kandydaci mają prawo nauczania w szkołach powszechnych; definitywne mianowanie następuje po dwuletniej praktyce i zdaniu egzaminu kwalifikacyjnego, który jest do pewnego stopnia powtórzeniem matury. Dla maturzystów gimnazjalnych organizuje się jednoroczne kursy w seminarjach nauczycielskich. W Czechosłowacji jest silna tendencja do wyższego kształcenia nauczycieli. W tym celu stworzono w Pradze dwuletni wydział pedagogiczny, oraz narazie jednoroczne akademje pedagogiczne w Bratysławie i Brnie. Nauczycielki przedszkoli przygotowują się w seminarjach specjalnych, dwuletnich. Nauczycielem w szkole wydziałowej może zostać nauczyciel szkoły powszechnej po zdaniu e-

gzaminu wydziałowego przed komisjami, które mieszczą się w seminarjach nauczycielskich. Nauczyciele szkół średnich muszą posiadać maturę gimnazjalną, czteroletnie studia uniwersyteckie, tytuł magistra; po trzyletniej praktyce płatnej zdają egzamin nauczycielski i otrzymują patenty na nauczycieli szkół średnich.

Jugosława. Do seminarjum 3-letniego przyjmuje się uczniów, którzy ukończyli 4 klasy szkoły powszechnej i 4 klasy szkoły wydziałowej. Nauczyciele pragnący uczyć w szkole wydziałowej muszą po ukończeniu 5-letniego seminarjum wstąpić do wyższej szkoły pedagogicznej, gdzie studjują jeszcze cztery lata. Do seminarjum przyjmuje się także uczniów, którzy ukończyli czwartą klasę gimnazjalną. Wyższą szkołę pedagogiczną zorganizowano w r. 1921 w Zagrzebiu, zaś w roku 1924 w Belgradzie wyższy instytut pedagogiczny. Nauczyciele szkół średnich muszą się wykazać studjami uniwersyteckimi i roczną praktyką.

Ukraina (R. S. S.). Nauczyciele przygotowują się w Instytucie pedagogicznym, w którym nauka trwa od czterech do pięciu lat, zależnie od stopnia szkoły, do której kandydat się przygotowuje. Do instytutu wstępuje się w 18 r. życia, po ukończeniu 7-letniej szkoły powszechnej i 3-letniej szkoły zawodowej lub ogólnokształcącej.

Albanja. W Albanji istnieją dwa seminarja nauczycielskie, a to w Elbassie i Korytsie. Są one 5-letnie; pierwszy rok ma charakter przygotowawczy. W seminarjach tych znajdują się 6-letnie szkoły powszechne, jako szkoły ćwiczeń.

Austria. Nauczyciele przedszkoli przygotowują się na dwuletnich kursach, od 16 do 18 r. życia; po ukończeniu otrzymują dyplomy, które upoważniają do nauczania w przedszkolach. Nauczyciele szkół powszechnych i wydziałowych (Volks und Hauptschulen), wstępują po ukończeniu czwartej klasy wydziałowej do seminarjum nauczycielskiego; seminarjum zawiera jednoroczny kurs przygotowawczy i cztery kursy zawodowe. Po ukończeniu zdają egzamin dojrzałości, na podstawie którego otrzymują tymczasową posadę. Po dwuletniej praktyce muszą nauczyciele składać egzamin kwalifikacyjny. Osoby pragnące uczyć w szkole wydziałowej, muszą zdać egzamin wydziałowy z wybranej grupy. Miasto Wiedeń żąda od nauczycieli ukończenia Instytutu Pedagogicznego; nauka w Instytucie trwa dla nauczycieli szkół powszechnych dwa lata, dla nauczycieli szkół wydział. trzy lata. Do Instytutu przyjmuje się zasadniczo absolwentów ginn., zaś do czasu istnienia seminarjów także absolwentów seminarjalnych, jednak ci ostatni muszą uzupełnić maturę gimnazjalną. Nauczyciele szkół średnich przedmiotów ogólnokształcących i gimnastyki kończą 4-letnie studia uniwersyteckie, a następnie zdają egzamin pro-

fesorski. Nauczyciele rysunków przygotowują się w akademii sztuk pięknych, śpiewu i muzyki w konserwatorjach muzycznych. W szkołach zawodowych uczą inżynierowie, nauczyciele szkół średnich i majstrowie. Nauczyciele szkół handlowych kończą akademię handlowe.

Nie m. c. y. W Prusiech, Turynji, Saksonji, Hessji, Hamburgu, Meklemburgu - Schwerynie, Meklemburgu - Strelitzu, Brunswicku, Waldecku, Anhalt-Lippe kształcenie odbywa się zgodnie z § 143 Konstytucji weimarskiej, wedle którego nauczyciele szkół powszechnych mają otrzymać wykształcenie uniwersyteckie. Wszystkie powyższe kraje zorganizowały wyższe instytucje pedagogiczne, do których wstęp mają osoby, które ukończyły gimnazjum. Czas trwania i organizacja instytucyj jest różna, zależnie od kraju. Uniwersyteckie instytucje pedagogiczne są w Turynji, Saksonji, Hamburgu, Meklemburgu-Schwerynie; wyższe szkoły techniczne ze sekcjami pedagogicznymi w Hessji i Brunswicku; akademje pedagogiczne w Badenji i Prusach. Bawaria i Wirtembergja posiada jeszcze seminarjum 6-letnie, tak że dwie wyższe klasy mają charakter raczej uniwersytecki. W Prusiech istnieje gimnazjum nowego typu, w którem głównem przedmiotem jest kultura niemiecka; gimnazjum to daje prawo wstępu do akademji pedagogicznej; studja w akademji trwają cztery semestry; do ich zorganizowania głównie się przyczynił Spranger i Kerschenssteiner. Akademje istnieją w Berlinie, Bonnii, Kolonji, Frankfurcie, Kielu, Królewcu, Elblągu. W Saksonji zorganizowano Instytut pedagogiczny 3-letni: jeden przy wyższej szkole technicznej w Dreźnie; drugi w Lipsku przy uniwersytecie. W Hamburgu założono Instytut pedagogiczny uniwersytecki trzyletni; po złożeniu egzaminu końcowego otrzymuje się nominację na nauczyciela pomocniczego; mianowanie stałe zależy od późniejszego egzaminu praktycznego. W instytucjach, akademjach i sekcjach pedagogicznych obowiązuje oprócz nauk pedagogicznych, studjum pewnej gałęzi innych nauk. W Turynji zorganizowano Uniwersytecki Instytut nauk pedagogicznych o sześciu semestrach w Weimarze i Jenie. Ostatnio w Darmstadt wybudowano wspaniały budynek dla akademji pedagogicznej, co jest chlubą dla Hessji. W r. 1927 minister spraw wewnętrznych zaproponował wszystkim ministrom oświecenia publicznego w krajach Rzeszy dwie zasady jako podstawy w ustawie o kształceniu nauczycieli: 1) kandydaci na nauczycieli muszą posiadać maturę szkoły średniej, która daje prawo wstępu na uniwersytet; 2) przygotowanie nauczycieli zawodowe i naukowe ma się odbywać w uczelni o charakterze wyższej szkoły w ciągu dwu lat. Jak widzimy, wkrótce znikną seminarja nauczycielskie i w innych krajach Rzeszy, a wykształcenie nauczycieli będzie wyłącznie uniwersyteckie.

Szwajcaria. Kształcenie nauczycieli w Szwajcarii jest rozmaicie zorganizowane, zależnie od kantonu; nauczyciele kształcą się albo w seminarjach, albo w gimnazjalnych sekcjach pedagogicznych, albo wreszcie w uniwersytetach. W kantonie genewskim, bazylejskim i zurychskim obowiązuje uniwersyteckie wykształcenie nauczycieli szkół powszechnych. W Genewie przygotowują się w dwuletnim Instytucie pedagogicznym im. Rousseau'a, złączonym z uniwersytetem; w Bazylei nauczyciele uczą się w uniwersyteckim seminarjum pedagogicznym, do którego można wstąpić po maturze gimnazjalnej. Nauczyciele szkół średnich uczą się w seminarjum uniwersyteckim przez dziewięć semestrów, szkół wydziałowych przez sześć semestrów, szkół powszechnych przez trzy semestry. Sekcje pedagogiczne przy gimnazjach istnieją w Solurze, Szafuzie, Graubünden, La Chaux de Fonds; do r. 1922 taka sekcja istniała w Genewie. Po maturze w tej sekcji otrzymuje się prawo uczenia w szkole powszechnej. W Zurychu kandydaci na nauczycieli studjują po maturze na uniwersyteckim kursie pedagogicznym, który trwa dwa semestry. Seminarja nauczycielskie istnieją jeszcze w innych kantonach (Berne, Fryburg, Aargau, St. Gallen, Lucerna, Szwyc, Tessin, Neuchatel, Waadt, Thurgau, Wallis, Vaud). Do seminarjum wstępuje się po ukończeniu szkoły kantonowej, a więc najwcześniej po 15 r. życia. Nauczyciel w szkole sekundarnej (rodzaj wyższej szkoły powszechnej) musi po dwuletniej praktyce w szkole powszechnej zdać specjalny egzamin; obecnie widzi się chętnie w szkołach sekundarnych nauczycieli, którzy posiadają co najmniej dwuletnie studia uniwersyteckie. Seminarja nauczycielskie są zrównane z gimnazjami i dają prawo wstępu do wyższych uczelni w charakterze słuchaczy zwyczajnych. W St. Gallen zorganizowano oprócz seminarjum, także wyższą szkołę pedagogiczną, do której wstępuje się po 7-mej klasie gimnazjalnej lub 5-tej klasie szkoły technicznej; wyższa szkoła pedagogiczna w St. Gallen jest równoznaczna z czterema semestrami uniwersyteckimi. (Szczegółowy opis kształcenia naucz. w Szwajcarii znaleźć można w poprzednich rocznikach *Ruchu Pedagogicznego*).

Anglja. Nauczyciele angielscy otrzymują wykształcenie wyższe; po ukończeniu sześciu klas szkoły powszechnej i siedmioletniego gimnazjum (*Secondary schools*) wstępują do dwuletniej akademii pedagogicznej (*Teachers College*). Oprócz akademii pedagogicznej istnieją w uniwersytetach „*University Training Department*” gdzie maturzyści gimnazjalni mogą się przygotować do zawodu nauczycielskiego.

Szkocja. Nauczyciele szkół powszechnych kształcą się w akademjach pedagogicznych 4-letnich, do których

wstępuje się po ukończeniu gimnazjum. Obok akademii istnieją kursy specjalne, na których przygotowują się nauczyciele szkół powszechnych; ilość lat nauki na kursach zależy od poprzednich studjów; niektóre kursy są złączone z „Colleges”. Najczęściej kandydaci na nauczycieli kończą gimnazjum i kształcą się na kursach jedno i dwurocznych. Nauczyciele szkół zawodowych muszą posiadać stopnie uniwersyteckie, a następnie ukończyć jeszcze kursy przygotowania zawodowego.

Włochy. Uczniowie, którzy ukończyli 5-klasową szkołę powszechną, lub na podstawie egzaminu wstępnego są przyjmowani w dziesiątym roku życia do 7-letniego seminarjum nauczycielskiego „Istituto Magistrali”; seminarjum dzieli się na dwa cykle: niższy czteroletni i wyższy trzyletni. Ażeby pozostać stałym, musi się wziąć udział w egzaminach konkursowych. Nauczycielki przedszkoli przygotowują się w „Scuole di Metodo”; warunkiem przyjęcia do tej szkoły jest ukończenie trzeciej klasy gimnazjalnej lub seminarjalnej, albo szkoły zawodowej pierwszego stopnia. Nauczyciele szkół średnich przygotowują się w Istituto Superiore di Magistero; instytut jest 4-letni; w ciągu dwu lat przygotowują się w Instytucie tym kierownicy i inspektorowie szkół powszechnych. Nauczyciele szkół średnich przygotowują się także w uniwersytecie. Jedyńie absolwenci „Istituto Magistrali” mogą kontynuować naukę w „Istituto Superiore di Magistero”.

Norwegja. Seminarja nauczycielskie przyjmują uczniów, którzy ukończyli szkołę powszechną 7-klasową i szkołę średnią 3-letnią (istnieje jeszcze trzyklasowe gimnazjum, przygotowujące do wyższych studjów); nauka w seminarjum trwa cztery lata, uczniowie wstępują w 17 r. życia. W czasie studjów uczniowie muszą poświęcić część czasu na nauczanie w szkołach powszechnych. Po zdaniu egzaminu końcowego otrzymuje się nominację na nauczyciela szkół powszechnych. Dla maturzystów gimnazjalnych zorganizowano jedno i dwuletnie kursy pedagogiczne; absolwenci gimnazjalni na specjalnych kursach przygotowują się na nauczycieli gimnastyki, szkół zawodowych itd. Nauczyciele szkół średnich kończą normalnie uniwersytet i zdają następnie „ad junk t eksamen”. Nauczyciele gimnazjów muszą posiadać tytuł „lektora” i odbyć sześciomiesięczną praktykę pedagogiczną.

Irlandja. Kandydaci na nauczycieli po ukończeniu ośmiu klas powszechnych i gimnazjum (sekcji przygotowującej do instytutu pedagogicznego, Preperatory College, 4 year Secondary Course leading to Primary Teachers Training College) uczęszczają do dwuletniego Instytutu pedagogicznego, „Primary Teachers Training College”.

Przedstawiliśmy w sposób jak najbardziej ogólny kształcenie nauczycieli w kilkudziesięciu krajach; zrozumienie niektórych instytucyj kształcenia nauczycieli nasunie powne trudności; byłyby zrozumiałe, gdyby istniała możność przedstawienia całego systemu szkolnego w danym kraju i na tem tle rozwinąć kwestje kształcenia nauczycieli. Powyższe sprawozdanie umieścimy w monografji, którą wyda Międzynarodowe Biuro Wychowania p. t. „L'Organisation de l'Instruction“; monografia wyjdzie z druku prawdopodobnie w listopadzie 1931 r. W dziele tem przedstawi się właśnie ustroje szkolne, w których uwzględni się instytucje kształcenia nauczycieli.

Nie wyciągamy też konkluzyj ze systemów powyżej przedstawionych, chodziło nam bowiem tylko o fotograficzne zdjęcie stanu aktualnego kształcenia nauczycieli; stwierdziliśmy jednak musiny, że wszędzie jest silna tendencja do kształcenia nauczycieli w wyższych szkołach, do zrównania z nauczycielami szkół średnich. W wielu krajach sprawę zrealizowano w zupełności, w innych walki polityczne lub ciężkie położenie ekonomiczne nie pozwalają chwilowo zrealizować uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, jednak sprawy są nastawione i zbliża się dzień, w którym znikną seminarja nauczycielskie o typie szkoły średniej.

Prof. Dr W. MAK (Bytom).

O akademjach pedagogicznych w Prusiech.

Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Prusiech powierzono osobnym szkołom wyższym, t. zw. akademjom pedagogicznym; uniwersytety bowiem uczyć nabywać wiadomości i dociekać prawd różnorodnych, lecz nie wytwarzają umysłowego i uczuciowego nastawienia, potrzebnego przyszłym nauczycielom i wychowawcom. Dotychczas utworzono w Prusie 15 akademij pedagogicznych, których siedzibą są następujące miasta: Altona, Bononja, Bytom, Dortmund, Elbląg, Erfurt, Frankfurt na Menem, Frankfurt nad Odrą, Chociebuż, Halle, Hanover, Kassel, Kilonja, Szczecin i Wrocław.

Jednolity program akademij pedagogicznych przewiduje równoległe kształcenie naukowe i praktyczne. Pierwsze miejsce w kształceniu naukowem zajmuje pedagogika wraz z filozofją i psychologją. Pedagogika naukowa rozpada się na dział historyczny i systematyczny, nauka filozofji ogranicza się do podstawowych wiadomości, a psychologji uczy się tylko w takim zakresie, jaki jest potrzebny do zrozumie-

nia procesu kształcenia¹⁾. Pedagogika praktyczna zajmuje się życiem szkolnym oraz administracją, higieną szkolną i wychowaniem na tle warunków gospodarczych. W nauce tych przedmiotów biorą obowiązkowo udział wszyscy studenci (tki). Natomiast wolno im wybrać jeden z następujących przedmiotów: religję, język niemiecki, historję, geografję, ludoznawstwo, przyrodoznawstwo i matematykę. Metoda nauczania nie różni się od metody wszystkich innych szkół wyższych, a mianowicie polega na wykładach i ćwiczeniach. Praktyczne ćwiczenia w nauczaniu odbywają się w zwyczajnych szkołach powszechnych, a nie w specjalnie zorganizowanych klasach, jakie stanowiły dawniejsze ćwiczeniówki. Student (ka) styka się w ten sposób już w czasie swych studiów z codziennem życiem szkoły powszechnej.

Organizację akademij pedagogicznych przedstawię według wzoru akademii bytomskiej, która się znajduje na samej granicy polsko-niemieckiej.

Do tej akademii przyjmuje się studentów i studentki wyznania rzymsko-katolickiego, którzy zdali egzamin dojrzałości w jednej ze szkół średnich ogólnokształcących. Zgłoszenia są bardzo liczne, wskutek tego można dokonać wyboru najlepszych kandydatów i kandydatek. Obecnie uczęszcza tu 105 studentów i 63 studentek; pomiędzy nimi znajdują się także słuchacze, należący do mniejszości narodowej polskiej. Słuchaczy narodowości polskiej jest zresztą stosunkowo mało. Uczestniczą oni we wszystkich obowiązkowych wykładach i ćwiczeniach, prócz tego mają wykłady i ćwiczenia z zakresu języka polskiego i literatury, dydaktyki religij w języku polskim i zagadnień, połączonych z nauką w polskiej szkole mniejszościowej. Istnieje także zamiar kształcenia ich w polskim śpiewie chórowym. Praktycznego wykształcenia poglądowego udziela się im w polskiej szkole mniejszościowej w Wieszowej. Wioska ta jest o 12 km. oddalona od Bytomia i można tam łatwo zajechać tramwajem. Seminarjum polskie posiada bibliotekę, obejmującą 1.500 tomów, która zawiera najważniejsze dzieła z zakresu językoznawstwa, literatury, historji, geografji ludoznawstwa i pedagogiki. Zakupiono także inne środki naukowe, n. p. polskie mapy i obrazy poglądowe. To seminarjum jest najlepiej wyposażone.

Otwarcie akademii pedagogicznej w Bytomiu nastąpiło dnia 5 maja 1930; dokonał go minister oświaty Dr Grimme. Narazie ustanowiono następujące katedry profesorów i doцентów: po jednej dla pedagogiki i filozofji, dwie dla pedagogiki praktycznej, jedną dla języka niemieckiego, jedną dla języka polskiego i geografji, jedną dla ludoznawstwa

¹⁾ Erich Wende. Zur Entwicklung der Pädagogischen Akademie. „Neue Deutsche Schule 1930 str. 271.

i krajoznawstwa, jedną dla matematyki, jedną dla nauk przyrodniczych, jedną dla sztuk pięknych, jedną dla śpiewu i muzyki i jedną dla ćwiczeń cielesnych. Prócz tego uczy się tam dydaktyki nauki religii w języku polskim, dydaktyki innych przedmiotów w polskiej szkole mniejszościowej, robót ręcznych i gospodarstwa domowego itd.

Profesorowie mają pełną swobodę nauczania. Ich przełożonym jest minister oświaty. Administracja spoczywa w rękach dyrektora. Uposażenie profesorów jest tak uregulowane, że pobory trzeciej części profesorów akademii pedagogicznej są zrównane z poborami profesorów uniwersyteckich. Reszta profesorów otrzymuje nieco niższe pobory. Miasto Bytom wybudowało osobny gmach z pięknymi mieszkaniami dla profesorów akademii pedagogicznej. Mimo trudnego położenia finansowego skarbu pruskiego wydano znaczne fundusze na zakupno środków naukowych. Jako wzór przytoczę pozycję, dotyczącą nauki muzyki. Przewiduje się zakupno organów, trzech pianin i 32 fortepianów, dalej większej ilości skrzypiec, instrumentów dętych i innych. Zamierza się zakupić w całości instrumenty muzyczne za kwotę 131.780 mk. n. Gmach akademii pedagogicznej świadczy również o nader wielkiej opiece, którą się instytucję otacza. Jest to budynek byłego seminarjum nauczycielskiego, połączonego z internatem. Nowe przeznaczenie wymagało większej przebudowy. Ponieważ ubikacyjnie nie wystarczyło, dobudowano jedno skrzydło, w którym się mieści aula, obliczona na 600 osób, ze sceną dla przedstawień teatralnych, filmowych i produkcji muzycznej. W auli ustawi się organy, których koszt wynosi 25.000 mk. Prócz auli gmach akademii obejmuje następnie większe ubikacje i dwie sale wykładowe, każda przeznaczona na 180 słuchaczy, czytelnię, salę muzyczną i bibliotekę, przewidzianą na umieszczenie 20000 tomów. Dla nauk przyrodniczych wyznaczono jedno całe piętro. Odnośna sala wykładowa może pomieścić prawie 90 osób. Tyleż miejsca wyznaczono dla potrzeb nauki śpiewu; temu celowi służą jedna sala wykładowa, dwie większe ubikacje oraz 28 cel muzycznych. Na naukę rysunków przeznaczono wielką salę rysunkową i dwie pracownie, które, prócz innych środków pomocniczych, posiadają 15 warsztatów oraz kilka mniejszych ubikacyj. Nareszcie i ćwiczenia cielesne są tam dobrze postawione. Obok sali gimnastycznej, zaopatrzonej w nowoczesne przyrządy, widzi się szatnie dla pań i panów oraz 42 pojedynczych natrysków. Przedmioty, dotychczas nie wymienione, znajdują pomieszczenie w 10 ubikacjach, z których każda jest obliczona na 40 studentów. Dla studentek urządzone 6 kuchni z odnośnymi ubikacjami gospodarczymi, salę robót ręcznych z 20 stołami i 10 maszynami do szycia.

Profesorowie i docenci mają do swej dyspozycji osobne pokoje, podczas gdy studentom i studentkom oddano trzy świetlice, w których mogą spędzać czas wolny.

Z tego zestawienia wynika, że czynniki miarodajne, które stworzyły to dzieło, zdawały sobie sprawę ze znaczenia i ważności nowoutworzonej instytucji.

K. STATTLERÓWNA.

Zjazd Nauczycieli W. K. N.

(zorganizowany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego w dniach 9 i 10 kwietnia 1931 r.).

Zagadnienie kształcenia nauczycieli stanowi integralny, niezmiernie ważny dział w całości zawodowej pracy Związku Nauczycielstwa Polskiego. „Sprawa szkoły powszechnej, to także sprawa jej nauczycieli” — mówił w zagajeniu Zjazdu dyr. Makuch przewodniczący Wydziału Pedagogicznego Z. N. P. Związek wierny tej zasadzie ściśle wiązał zawsze z sobą te dwie kwestje, równorzędnie traktując akcję w kierunku reform ustroju szkolnego i podniesienia poziomu nauczania i wychowania w szkole powszechnej, jak programu kształcenia nauczycieli i organizacji zakładów kształcenia nauczycieli. Są to głębokie korzenie, z których wyrastać ma możliwie dobra, jednolita szkoła ogólnokształcąca, społecznie sprawiedliwa i praktyczna, pedagogicznie współczesna i żywotna, a oddana w ręce wykształconego, uspołecznionego, obywatelsko czującego nauczyciela.

Nie było Zjazdu, Kongresu, konferencji na której Z. N. P. w poczuciu odpowiedzialności za postęp szkolnictwa nie wysunąłby sprawy kształcenia nauczycieli. Do niedawna samodzielna, dziś jako jedna z Sekcyj Wydziału Pedagogicznego, Sekcja Zakładów Kształcenia Nauczycieli organizuje i kształtuje kierunki przyszłego rozwoju tej ważnej i odrębnej dziedziny pedagogicznej. Sama nazwa Sekcji wskazuje, że ogarnia ona zagadnienie wszechstronnie, a zatem ze stanowiska: ustroju zakładów kształcenia nauczycieli, ich statutów, uprawnień, roli w całokształcie szkolnictwa, programów, metod, wreszcie związku z bezpośrednio jej bliską wielką akcją samokształcenia.

Oto tło, na którym wynikła potrzeba zwołania Zjazdu nauczycieli W. K. N. jako pierwszej próby porozumienia się poszczególnych W. K. N., pracujących obecnie w zupełnej izolacji, w warunkach stopniowo różniczkujących się coraz bardziej, jakkolwiek początkowe założenia były wspólne dla wszystkich. Pominiemy na tem miejscu szczegóły organizacyjne, by zatrzymać się dłużej nad tematami obrad. Zjazd odbył się w Warszawie, w lokalu Z. P. N. w dniach 9 i 10

kwietnia. Reprezentowane były następujące W. K. N-y: Kraków, Lublin, Lwów, Mysłowice, Poznań, Toruń, Wilno, Warszawa, w osobach poszczególnych nauczycieli, specjalnie interesujących się losami swoich uczelni. Naogół na blisko 200 zaproszonych Zjazd zgromadził stosunkowo nieliczne grono, które nadało Zjazdowi charakter raczej konferencji o intensywnym charakterze pracy, ożywionej ogólnej dyskusji i licznych stosunkowo referatach.

Nadto Zjazd gościł p. wiceministra Pierackiego. Nacz. Wydz. Kszt. Naucz. Dzierżyńskiego, Nacz. Oddz. Kształcenia Naucz. Kur. Warsz. Drewnowskiego, pp. wizytatorów i radców M. O. P. i Kuratorjum.

Z zagadnień organizacyjnych w referatach plenarnych wysunięte zostały następujące kwestje:

Ustalenie zasadniczego celu W. K. N. jako jedynej uczelni tego typu, biorącej nauczyciela od warsztatu jego pracy, by na podstawie już zdobytego doświadczenia móc poprowadzić go dalej w dziedzinie teorii i praktyki pracy pedagogicznej w szkole powszechnej. Rerefenci prof. Zawadzki — (Warszawa), i prof. Dr Strzelecki — (Kraków), podkreślali jako cel W. K. N-u również i podniesienie poziomu ogólnego wykształcenia słuchaczy, jako pionierów kultury i organizatorów życia społecznego w swoich środowiskach. Sprzyjać temu powinno poznanie instytucyj społecznych, sztuki i wiedzy wielkich miast, w których odbywają się studia na W.K.N. Koniecznym jest także ustalenie wzajemnego stosunku celów naukowych do celów metodycznych na kursie, oraz rzucenie trwałych, głębiej przemyślanych podstaw pod budowę programów i organizację pracy, noszącej do dziś cechę tymczasowości.

Drugą ważną sprawą, źle lub niedostatecznie przemysłaną w organizacji W. K. N., jest sposób przyjmowania słuchaczy, ich racjonalna selekcja, przygotowanie się do egzaminu, skala stawianych im wymagań — wreszcie system przeprowadzenia egzaminów wstępnych.

W zakresie tych zagadnień rozwinęła się ożywiona praca w specjalnej Komisji oraz w dyskusji na plenum, w wyniku której przeprowadzono postulaty wyznaczenia kandydatom dłuższego okresu czasu przed rozpoczęciem studjów na W. K. N. w celu racjonalnego przygotowania się do pracy na kursie. Pierwsza konferencja informacyjna proponowana jest na koniec czerwca na rok przed wstąpieniem na kurs. W połowie grudnia odbyć się ma egzamin wstępny, a bezpośrednio po nim druga ściślejsza konferencja, organizowana przez nauczycieli danej grupy z przyjętymi już kandydatami.

Postępowanie powyższe ułatwiłoby zrównanie poziomu kandydatów przydzielanych z różnych Kuratorjów, ich sprawiedliwą selekcję, oraz częściowe, poprzednie opanowa-

nie materiału, którego nadmiar tak bardzo daje się uczuć podczas rocznych studjów.

Szczegółowe opracowanie planu pracy w okresie przygotowawczym przekazano zespołom W. K. N. i Sekcji Zakładów Kształcenia Nauczycieli.

W dalszym ciągu uwaga Zjazdu skupiła się na zagadnieniu pracy słuchacza podczas studjów, rozpatrywanej pod kątem krytyki dzisiejszego stanu przepracowania, a zwłaszcza przeciążenia pracą referatową. Niedosć racjonalne postanowienie tego działu dopuściło do zgoła niepożądanych wyników w postaci referatów zbyt długich, niedosć samodzielnych, przeciążających i słuchaczy i nauczycieli W. K. N. Zresztą sama ilość wymaganych przez statut 4-ch referatów rocznie jest wobec innych prac słuchacza niedopuszczalna. Uchwały Zjazdu poszły w kierunku zredukowania referatów do jednego tylko obowiązkowego z dowolnie wybranego przedmiotu grupy A. lub B., rzeczowego, samodzielnego, krótkiego referatu. Zato duży nacisk postawiono na zajęcia seminaryjne i związane z nimi dobrowolne opracowania pisemne.

Uchwały Komisji zjazdowych: humanistycznej, psychologicznej, fizyko-matematycznej i artystyczno-technicznej — trudne są do treściwego ujęcia. Poszły one po linii racjonalnej redukcji materiału nauczania w celu pogłębienia samodzielnej pracy słuchacza; po linii domagania się rzeczowych pomocy dla W. K. N., pracowni; ćwiczeń-ów; aktualizacji studjów w przedmiotach technicznych; wzmocnienia badań psychologicznych nad dziećmi ze strony słuchaczy; przerzucenia punktu ciężkości z wykładu na seminarja i lekcje praktyczne; w nauce o Polsce Współczesnej zwrócono uwagę na metodykę tego przedmiotu dotychczas niewprowadzoną w program kursu. Reforma nauczania języka obcego wymaga ściślejszego zdefiniowania samej roli tego przedmiotu na W. K. N.

Jako postulat wysunięto ważne zagadnienie wydzielenia, względnie dowolnego wyboru dla każdej grupy przedmiotu głównego, który mógłby kosztem przedmiotów pobocznych skupiać maximum zainteresowania i pracy słuchacza.

Niezmiernie ważne w organizacji W. K. N. sprawy egzaminu końcowego i egzaminu eksternów nie zostały dla braku czasu objęte przez obrady Zjazdu. Są one przekazane dalszemu badaniu w zespołach W. K. N-ów i w samej Sekcji Z. K. N., by na podstawie doświadczenia stać się materiałem na następny Zjazd Naucz. W. K. N.:

Materiały Zjazdowe w postaci uchwalonych postulatów i poruszanej w dyskusji motywacji Sekcja Z. K. N. przesłała Ministerstwu W. R. i O. P. do Wydziału Kształcenia Nauczycieli, który przez swoich przedstawicieli brał wybitnie czynny, żywy i wytrwały udział w pracach Zjazdu,

życzliwie ustosunkował się do stanowiska Zjazdu i skłonny jest skorzystać z dostarczonego materiału. Najlepsza ze wszystkich forma współpracy organizacji nauczycielskiej z władzami szkolnymi, bogacąc obustronnie doświadczenie i możliwości, przyczynić się tu powinna, do posunięcia naprzód sprawy reformy W. K. N., które dzięki swemu nieustalonemu charakterowi niedość jeszcze skutecznie spełniają swe zadania.

Recenzje.

L'Éducation en Pologne. Publications du Bureau International d'Éducation (Série de monographies nationales), Genève, 1951; in 8; str. 263.

Jedną z bardzo ważnych akcji jest propaganda naszej kultury zagranicą. Z doświadczenia wiemy, że ile razy rozpocznie się dyskusję o szkolnictwie polskiem w różnych krajach Europy, uderzyć nas musi dziwna ignorancja nawet w sferach fachowych. Wypływa to z różnych przyczyn, a jedną z głównych była nasza niewola i tendencyjnie urabiana opinia przez byłe państwa zaborcze. Tymczasem szkolnictwo polskie nie tylko, że nie pozostało w tyle, ale w niektórych dziedzinach wyprzedziło szkolnictwo państw zachodniej Europy. W ciągu dziesięciolecia Polski szkolnictwo nasze poczyniło zdumiewające postępy, jeśli się weźmie pod uwagę stan w r. 1920, dzięki entuzjazmowi nauczycielstwa i twórczości naukowej naszych pedagogów. Mylną i krzywdzącą opinię należało sprostować. Obowiązek ten wzięło na siebie Ministerstwo Oświaty, które stworzyło specjalny „Wydział sprawozdawczy“, dla utrzymania kontaktu z zagranicą; wydano też kilka publikacji w językach obcych, wysyłano zagranicę uczonych pedagogów polskich, którzy wygłaszali odczyty o szkolnictwie polskiem; prelekcje te wywoływały zawsze duże zainteresowanie; żywy też udział Polaków w Kongresach międzynarodowych rzucał jasne światło na szkolnictwo polskie.

Krokiem szczęśliwym ze strony Polski było fundowanie Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie, które w całym świecie pedagogicznym zdobyło sobie w ciągu kilku lat duże uznanie. Biuro pozostaje w łączności ze wszystkimi państwami kulturalnymi świata, jako zaś instytucja międzynarodowa i neutralna budzi zaufanie u wszystkich; dlatego też należy przyjąć z uznaniem pierwszą monografię, poświęconą szkolnictwu polskiemu.

Na treść monografii złożyły się artykuły polskich pedagogów, napisane barwnie a przedstawiające całokształt szkolnictwa polskiego. Dzieło to na pierwszy rzut oka budzi zainteresowanie, a krótkie i jasne artykuły przykuwają

czytelnika; z każdego działu bije energia życiowa, ożywczy pęd do postawienia szkolnictwa polskiego na pożądanym wyżynie; odzwierciedla się silna wola społeczeństwa polskiego dążenia do wychowania lepszego pokolenia. Tak skonstruowana monografia będzie poczytna — bo nie odstrasza nudną statystyką i stylem sprawozdawczym — we wszystkich krajach cywilizowanych.

Całość dzieli się na XI rozdziałów. Pierwszy rozdział wypełnia sprawozdanie Kielskiego; ogłoszone na Kongresie w Elseneur, a traktujące o postępie i problemach szkolnictwa polskiego. Rozdział ten ujęty fachowo, stanowi świetne wprowadzenie do następnych artykułów.

Rozdział drugi poświęcono psychologii dziecka, a więc artykuł Baleya o zastosowaniu testów i psychanalizy w szkole, Kaczyńskiej o roli psychologa szkolnego, Buzyckiej o poradnictwie zawodowym na terenie szkół powszechnych, Rondthaler'a o stosowaniu metody Adlera w gimnazjum im. Reya w Warszawie. Z rozdziału tego dowiedzą się czytelnicy, że zdobycze psychologii dziecka, psychotechniki, psychanalizy znalazły oddźwięk w szkole polskiej oraz praktyczne zastosowanie. Jednak z rozdziału tego może też czytelnik nabrać przekonania, że ruch ten koncentruje się przeważnie w Warszawie i wokół osób, które napisały te artykuły; zdaje mi się, że należało poczynić szersze wzmianki o rezultatach innych miast, a także o zdobyczach innych osób pracujących na tem polu. Monografia jest przeznaczona przeważnie dla pedagogów, dlatego należało to lekkie sprawozdanie przedstawić w sposób bardziej naukowy i podać choćby zwięzłe zdobycze nauki polskiej w tej dziedzinie. Niestety dział ten jako opis zastosowania praktycznego przedstawia się dość konserwatywnie i może wzbudzić słuszną krytykę fachowców.

Wychowanie moralne uwzględniono w rozdziale trzecim. Znajdziemy tam artykuły następujące:

Radlińskiej, o podstawach socjalnych wychowania moralnego;

Zapolskiego o kooperacji rodziców i szkoły powszechnej;

Żebrowskiej o kooperacji rodziców i szkoły średniej;

Majkowskiej o samorządzie uczniowskim;

Janowskiego o wycieczkach szkolnych, oraz ókólnik M. W. R. i O. P. o organizacji wychowania moralnego na terenie szkoły średniej. Rozdział ten bardzo interesujący zwłaszcza dla cudzoziemców; uwypatnia bowiem dobitnie społeczny charakter szkoły polskiej; cechy rodzime samorządu szkolnego, który tak się różni od samorządów uczniowskich w innych krajach. Chlubę nam przyniesie współpraca domu ze szkołą, oraz działalność

Komitetów rodzicielskich. Kwestje te ujęte z szerokiego punktu widzenia stanowią poważny i cenny materiał dla badaczy pedagogicznych zagranicą. Nie rozumiemu jednak dlaczego referat o wycieczkach szkolnych podano w dziale wychowania moralnego, tembardziej, że treść artykułu odpowiadałaby bardziej następnym rozdziałom. Należy sobie postawić pytanie, czy czytelnik zagraniczny urobi sobie wyobrażenie o zasadach wychowania moralnego w Polsce? W krajach o języku francuskim kwestja ta jest od tak dawna dyskutowana, posiada bogatą literaturę, doktryny i systemy są już poklasyfikowane. Czy w rozdziale trzecim nie należało się trzymać tej klasyfikacji przyjętej i wedle niej opisać oryginalne wysiłki szkoły polskiej w celu ustalenia zasad wychowania moralnego; konieczny był więc fundament naukowy i kościec w konstrukcji zasad wychowania moralnego.

W rozdziale czwartym mówi Przanowski o rysunkach i pracach ręcznych, Borowa o śpiewie i muzyce, Wysocki o kształceniu muzycznym w gimnazjum im. Batorego w Warszawie, zaś Papée o teatrach szkolnych. Duże zainteresowanie wywoła kształcenie muzyczne w szkole polskiej, szczególnie zaś teatry szkolne.

Kopczyński w rozdziale piątym rozważa kwestje higieny szkolnej w Polsce, Sedlaczek przedstawia w rozdziale szóstym świetny rozwój harcerstwa polskiego.

Bardzo cennych informacji udziela zagranicą Helmann w szeregu artykułów w rozdziale siódmym, gdzie wyczerpująco i jasno podaje organizację przedszkoli, szkół powszechnych, średnich, zawodowych, wyższych, zakładów kształcenia nauczycieli. W rozdziale tym umieszczono też sprawozdania i monografie z doświadczeń w niektórych szkołach, a więc Ładosz o szkole pow. im. Bema w Warszawie, Wójcik o szkole pow. nr. 29. w Warszawie, Wuttke o gimnazjum im. Batorego w Warszawie, Żebrowska o gimnazjum im. Konopnickiej w Warszawie, Dzierzbicka o seminarjum naucz. im. Orzeszkowej, Zubelewiczówna o sem. naucz. w Białymstoku, Gajówna z kursie nauczycielskim w Warszawie. Niektóre rezultaty z doświadczeń są ciekawe, jednak znajdują się uwagi i sprawozdania w tym rozdziale, nieraz błahe i nic nowego nie przynoszące.

Większą wartość dla pedagogiki porównawczej przedstawiają sprawozdania (rozdział VIII.) z doświadczeń w nowych szkołach polskich, o których pisze Młodowska (szkoły nowe w Polsce), Tatarzanka (Szkoła powszechna w Turkowiczach), Falska (Nasze Ognisko), Kaufman (Gimnazjum pryw. w Łodzi), Kempf-Sokowski (Liceum w Krzemieńcu); za pobieżny jest artykuł Wawrzynowskiego o szkole ćwiczeń w Instytucie Pedagogiki Specjalnej.

Radlińska omawia w rozdziale IX. żywotną działalność Polskiej Ligi Nowego Wychowania, zaś Oderfeldówna szkicuje atlas cywilizacji ogólnej i udział pedagogów polskich w jego opracowaniu.

Monografię zamykają szczęśliwie i pomysłowo wrażenia pedagogów obcych o szkolnictwie polskim, a to Ferrière'a, Webera i Katzaroffa, znane czytelników z „Pour l'Ere, Nouvelle, New Era i l'Université libre. Dzieło to zdobi dziewięć fotografii z życia szkolnego; szkoda, że nie unieszczono więcej zdjęć fotograficznych, co ożywiłoby znacznie wydawnictwo o „Szkolnictwie w Polsce“. Daje się też odczuwać brak biblijografji głównych dzieł polskich z różnych dziedzin szkolnictwa. Z całym uznaniem muszę podkreślić staranność wydania oraz znakomite ujęcie językowe; wprawdzie jest bardzo wiele wyrażań, które mogą być rozmaicie rozumiane, ale ogólnie mówiąc, styl odpowiada duchowi języka francuskiego, i to podnosi wartość dzieła, oraz rokuje mu poczytność. Polska może być dumna ze świetnych rezultatów osiągniętych w tak krótkim czasie, co zresztą zauważyli obcy pedagodzy, a szczególnie znany prof. Ferrière, który jest inicjatorem tej monografji, a Piaget i Kielski realizatorami.

Monografia odda świetną przysługę Polsce, wykazując że szkolnictwo polskie idzie w parze ze szkolnictwem najbardziej cywilizowanych państw, że społeczeństwo polskie o wielkiej sile twórczej, pragnie pokoju ogólnego oraz pracy solidarnej i duchowej, celem wzbogacenia kultury narodowej i ogólnoludzkiej.

e l.

Wybrane zagadnienia oświatowe. Sześć referatów, wygłoszonych na wszechświatowej konferencji oświaty dorosłych w Cambridge. Wydawnictwo Instytutu oświaty dorosłych. Warszawa 1951, str. 106.

Książka Wolerta i ostatnie publikacje polskiego Instytutu oświaty dorosłych w Warszawie — to jawne i oczywiste dowody z jednej strony wzmożenia i krzepnięcia polskiego ruchu oświatowego w dziedzinie pracy pozaszkolnej, z drugiej to symptom znamienny pewnych tendencji nurtujących ten ruch, a mianowicie dążności do oparcia go na podstawach ściśle naukowych. Takie jedynie możliwe, słuszne i właściwe ujęcie zagadnienia na tle coraz szerzej niestety panoszącego się u nas i coraz agresywniejszego kultu niekompetencji i niedoceniań roli nauki w życiu społecznym — chlubę przynosi polskiemu ruchowi w dziedzinie oświaty pozaszkolnej i każe z ufnością spoglądać na jego możliwości rozwojowe w najbliższej przyszłości. Tylko bowiem oparcie się o solidne podstawy naukowe — o wskazania płynące z badań socjologicznych i historycznych, oraz

zaznajomienie się gruntowne z dążeniami analogicznymi na Zachodzie — może uchronić ruch ten od prac dorywczo improwizowanych, nieprzemyślanych i nieprzetrawionych a dać mu zrąb pracy poważnej, sięgającej w głąb zagadnienia i obliczonej na wyniki trwalsze.

Badania w tym kierunku mogą iść po linii studjów historycznych, któreby wyświetliły dorobek Polski na tem polu i wskazały na wartość tradycji historycznej polskiej dla współczesnego ruchu, — mogą iść po linii badań socjologicznych, któreby odsłoniły teren i możliwości pracy oświatowej ze względu na współczesną strukturę społeczną, — mogą iść wreszcie po linii zaznajamiania polskiego oświatowca z wysiłkami kulturalnego Zachodu na tem polu. Przerost jednego z kierunków badań spaczyłby i wykrzywił charakter ruchu oświatowego, dlatego pożądany jest równomierny rozwój wszystkich trzech zaznaczonych kierunków badań.

Omawiana praca — podobnie jak i książka Wolerta — należy do kategorii ostatnio wymienionej, zaznajamiającej czytelnika polskiego z poczynaniami obcemi. O ile w książce Wolerta mieliśmy do czynienia z opracowaniem, o tyle tu dochodzą do głosu bezpośrednio sami współtwórcy tego ruchu na Zachodzie. Jest to tłumaczenie kilku referatów wygłoszonych na wszechświatowej konferencji kształcenia dorosłych w Cambridge w 1929 r., w której Polska wzięła czynny udział. Czytelnik polski mógł sobie już wyrobić sąd o tej konferencji dzięki doskonałemu i żywemu sprawozdaniu prof. Romana Dyboskiego, — sprawozdaniu drukowanemu w ciekawej książce „Zagadnienia“ oświaty dorosłych (Warszawa 1930). Teraz przebieg samej konferencji i tendencje nurtujące ruch ten mogą — dzięki omawianej pracy — jeszcze plastyczniej zarysować się w świadomości polskiego czytelnika.

Książka składa się z 6 referatów, różniących się niekiedy dość zasadniczo w ujęciu celu i metod współczesnego ruchu oświatowego. W tem może też leży wartość tej publikacji; dochodzą bowiem w niej do głosu różne kierunki, różne tereny, co więcej różne poglądy na świat. Jakby w skrócie skondensowanym zarysowuje się bogactwo i różnorodność kierunków światowej pracy nad oświatą dorosłych.

Nader szerokie pojmowanie zakresu pracy nad oświatą dorosłych, różnorodność podstaw ideologicznych, krytyka dotychczasowych metod pracy i próby stworzenia nowych bardziej odpowiadających zmienionym warunkom bytowania powojennego — oto cechy znamionujące całą pracę.

Wśród wszystkich referatów najbardziej zaciekawiającą treść przynoszą dwa niekiedy wprost rewelacyjne ujęcia: Dra R. Sandlera, założyciela szwedzkiego „Stowarzyszenia Robotniczego“ p. t. „Oświata dorosłych a robotnik przemysłowy“ i Dra W. Flitnera, profesora pedagogiki uniwersytetu

hamburskiego p.t. „Kierunek ekstensywny a intensywny w oświacie dorosłych“.

Referat pierwszy, będący wspaniałym świadectwem wysokiej kultury środowisk robotniczych w krajach północnych, jest swoistą rewelacją ze względu na rozległość pojmowania pracy oświatowej wśród klasy robotniczej, ze względu na wysoki stopień niezależności myślowej klasy robotniczej od wszelkich szablonów partykularyzmu partyjnego. Sandler śmiało stwierdza, że mimo wszelkich zdobyczy klasy robotniczej na polu ekonomicznym czy społecznym, straciła ona jednak wskutek układu warunków pracy kontakt bezpośredni ze światem przyrody, że odczuwa ona brak tradycji, jaką daje głębsza kultura historyczna — że zatem oświata dorosłych musi te braki wyrównać. Najbardziej oryginalnym i śmiałym pomysłem jednak Sandlera jest zburzenie mitu o t. zw. proletariackiej kulturze. „Pomysł, że obecna klasa robotnicza — pisze on (str. 68-69) — ma być twórcą nowej kultury, zupełnie różnej od kultury burżuazyjnej, jest tylko wytworem inteligentów, którzy nie znając klasy robotniczej, sądzą o jej istocie według swych wyobrażeń. Lecz nie zgadza się to z rzeczywistym dążeniem klasy pracującej, która przedewszystkiem stara się o zdobycie już istniejącej kultury“. — Takie przyznanie się w ustach reprezentanta proletariatu najbardziej kulturalnych krajów Zachodu, choć nie zniweczy zapewne dążeń do stworzenia t. zw. proletariackiej kultury — dążeń mających zresztą za sobą poważne podłoże ideologiczne w syndykalizmie, zwłaszcza w pracy Jerzego Sorela i ciekawe wcale eksperymenty w dziedzinie literackiej na terenie Rosji sowieckiej — jest cenne jednak o .tej racji choćby, że wyraża przełamanie i przewyżczenie prymitywnego negatywizmu wobec wiekowego dorobku ludzkości, uprawianego niekiedy ze snobistycznym zacięciem w pewnych kołach, a na miejsce tego stawia afirmujący stosunek wobec dorobku historycznego ludzkości. Zdobycie się na takie ujęcie jest miarą wysokiej kultury klasy robotniczej krajów północnych. Podkreśla dalej Sandler, że praca oświatowa na terenie robotniczym musi liczyć się ze sferą zainteresowań klasy robotniczej, że skutkiem tego wysuną się na czoło problemy socjalne, ekonomiczne i polityczne, że ruch ten nie może być robotnikom narzucony z zewnątrz, lecz ma wyrastać organicznie jako wyraz pewnej potrzeby z samego środowiska, że w organizacji studjów należy raczej oprzeć się na zasadzie swobody pracy słuchaczy niż nadzoru, że choć ciasno pojęty program pracy „oparty o walkę klasową“ stracił mir wśród robotników, to jednak z drugiej strony t. zw. doktryna neutralności jest fikcją nie do utrzymania i dlatego wszelki ruch musi być oparty o pewne podstawy ideologiczne. „Podstawą robotniczego ruchu oświatowego — pisze słusznie

Sandler (str. 75) jest naród — ale celem — ludzkość; postęp ludzkości musi być myślą przewodnią, a wyższa forma bytu ludzkiego ostatecznym zadaniem”.

O ile referat Sandlera zaciekał swoistem ujęciem zagadnienia, niezależnością myślową i oryginalnością koncepcyj, o tyle referat Dra W. Flitnera daje najlepszy obraz tendencji rewizjonistycznych współczesnego ruchu oświatowego. Flitner stwierdza przeżycie się kierunku ekstensywnego, wyrażającego się w pracy nad organizacją popularnych odczytów naukowych i ciasno pojętej akcji bibliotecznej. „Właściwa oświata — wedle Flitnera (str. 94) — przyjmuje za punkt wyjścia rzeczywiście istniejące możliwości oraz zainteresowania i wobec tego musi być indywidualizowana.

Właściwa oświata każe uczącemu się być czynnie do niej ustosunkowanym i czeka na oddźwięk z jego strony, pozostawia czasowi swe oddziaływanie i daje możliwość, aby osobiste zetknięcie nauczyciela i słuchacza wywarło wielostronny wzajemny wpływ. Taką oświatę określono jako „intensywną”. Zbankrutowały dalej — wedle Flitnera — przesłanki ideowe dotychczasowej pracy oświatowej: zachwiało się hasło użyteczności wykształcenia ogólnego, na miejsce motywów racjonalistycznych dominujących dotąd w oświacie dorosłych górę brać zaczęły prądy irracjonalistyczne. Na miejsce tedy wykształcenia ogólnego przydatnego dla wszelkich warstw i sfer, wysunęło postulat zróżniczkowania pracy oświatowej zależnie od środowiska i zadań życiowych danej grupy. Nieufnie odnoszą się współczesne kierunki oświatowe do przewagi nauczania, werbalizmu w dziedzinie oświaty dorosłych. Wreszcie odrzucają zasadę neutralności, uznając całkowicie działalność prowadzoną przez kierunki o wyraźnym zabarwieniu ideologicznym, pod warunkiem jednak, że ideologiczne założenie nie przemieni się w ciasnotę doktrynerstwa, że założenia pedagogiczne nadać będą ton naczelną całej pracy.

Choć niektóre z tez Flitnera budzą poważne wątpliwości — choćby tylko teza o przeżyciu się ideału „ogólnego wykształcenia” i postulat oświaty prowadzonej wyłącznie pod kątem widzenia potrzeb danego środowiska — to jednak sam referat daje zwarty, treściwy i nader jasno ujęty obraz przemian zachodzących we współczesnym, ruchu oświatowym, zmuszając do poważnej refleksji i przemyślenia wielu problemów.

Jeśli się doda, że nietylko dwa omówione pobieżnie referaty, ale cała książka daje dobry wgląd w mechanizm i założenia ideologiczne pracy oświatowej na Zachodzie, to stwierdzić wypadnie, że omawiana praca stanowi trwałą pozycję wśród polskiej literatury w dziedzinie oświaty pozaszkolnej. Będąc w założeniu pracą informacyjną, przez swój charakter daleko dość poza ten zakres wybiega. Jest

ona też — obok pracy Wolerta — sprawdzianem odczucia wartości badań naukowych dla polskiego ruchu oświatowego. Dalszy rozwój tego ruchu musi przynieść pogłębienie studjów socjologicznych i historycznych w tej dziedzinie.

Jan Hulewicz.

Pamiętnik V. Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich

w Warszawie 28 listopada do 4 grudnia 1930 r. I. Referaty. Nakładem Polskiego Tow. Historycznego, wydane z zasiłkiem Wydziału Nauki Min. Wyznań Rel. i Oświeccenia Publicznego. Lwów 1930, str. XIV + 765.

Tom I. Pamiętnika obejmuje referaty, zgłoszone na Zjazd. Księga dzieli się według sekcji, które obradowały, na 4 części: w pierwszej pomieszczone są referaty z historii powszechnej, w drugiej z dziejów dawnej Rzeczypospolitej, w trzeciej z dziejów Polski porozbiorowej i w czwartej prace o nauczaniu historii. Nas interesują tu wyłącznie prace ostatniej części, gdyż tylko one są bezpośrednio związane z wychowaniem i nauczaniem. Oczywiście referaty historyczne zainteresują nauczyciela może w równym stopniu, co prace o nauczaniu, jednak omówienie ich należy do fachowych czasopism historycznych.

Na czoło wszystkich prac o nauczaniu wybija się referat sprawozdawczy Dr. H. Pohoskiej p. t. „Stan nauczania historii zagranicą“, opracowany na podstawie materiałów, nadesłanych do Międzynarodowego Instytutu Badań Historycznych. Autorka rozpatruje trzy zagadnienia naczelné: cel nauczania historii w poszczególnych państwach, materiał nauczania oraz metody pracy.

Jeśli chodzi o cel nauczania, to na 16 państw — w jedynastu najwięcej podkreślono budzenie uczuć patriotycznych, w dziewięciu kładą nacisk na kształcenie uczuć społecznych i przygotowanie do życia społecznego, w siedmiu dążą do rozwoju uczuć obywatelskich. Naogół widoczna jest przewaga celów utylitarnych nad poznawczymi.

Materiał nauczania omawia autorka w ten sposób, że zestawia go porównawczo w związku z latami nauczania. Od pierwszego roku nauczania wprowadzają historję programy austriacki, belgijski, brazylijski i Stanów Zjednoczonych. Są to jednak tylko ogólne rozmowy o czasie, historii lokalnej, omówienie przeszłości rodziny i tp. W drugim roku nauczania rozpoczyna się nauczanie historii w Danji i Francji, w trzecim na Węgrzech, w czwartym w Czechosłowacji (w postaci t. zw. „wiadomości regionalnych“), w piątym w Niemczech (jednak poprzedzono je pogadankami hist. w związku z nauką jęz. ojcz. i t. zw. Deutschkunde).

Ciekawe uwagi o metodzie pracy rozpoczyna Pohoska twierdzeniem, że wśród tych społeczeństw, gdzie program rozkładu materiału jest mniej dokładnie nakreślony i mniej silnie narzucony — zwrócono więcej uwagi na pogłębienie

metody i rozważania jej wartości. Tak jest np. w Anglii, gdzie w ostatnich latach zanotowano wielki postęp w kierunku upogładowienia historii. Zmienił się też typ podręcznika. W blisko 50% szkół bywa używana książka obrazkowa p. t. „Piers Plowman Histories“, zawierająca anegdotki historyczne i obrazy z życia wielkich ludzi w formie i treści często niesprawdzonej.

We wszystkich prawie państwach kładzie się wielki nacisk na historję lokalną i środki poglądowe oraz na pracę uczniów. W szkołach rosyjskich materiałem do lekcji są wycieczki do fabryk i wogóle ośrodków pracy, gdzie mówi się o przeszłości danej produkcji i zmusza dzieci do czynienia porównań w związku z przeszłością. Zamiast podręczników są wprowadzone t. zw. „Książki pracy“, gdzie omówiona jest przeszłość poszczególnych działów pracy i dołączone są odnośne dokumenty.

W związku z powyższymi uwagami stoi praca Haliny Mrozowskiej p. t. „Środki pomocnicze w nauczaniu historii“. Autorka stwierdza, że do końca w. XIX. były w użyciu jedynie takie środki pomocnicze, jak podręcznik (— powtórzenie wygłoszonego na lekcji materiału), mapa i ilustracja. Wiek XX. stawia większe wymagania. Dawne podręczniki, niedostosowane do poziomu umysłowego młodzieży, nie zadawałają. Potrzebny jest typ podręcznika, któryby dawał materiał do wyboru, krótkie rozprawki, był bardzo bogato ilustrowany, dla dzieci zaś dawał barwne opowiadania.

Dużo miejsca poświęca autorka ilustracji, która winna być podstawową pomocą, zwłaszcza w klasach młodszych. Chcąc dać pojęcie o zmienności form życiowych a jednocześnie nauczyć doszukiwać się linii rozwojowych, musimy wprowadzić młodzież nie tylko w rozumienie, lecz i w odczucie życia dawnego w porównaniu z tem, które nas otacza. Stąd konieczność stworzenia takich ilustracji, któreby pokazały dom i jego wnętrze, otoczenie domu, kościół, ratusz, teatr, odzież, sprzęty domowego użytku, narzędzia pracy. Autorka twierdzi, że dobrych polskich wydawnictw ilustracyj niema prawie wcale, wymienia zaś jako piękne lecz z brakami wydawnictwa fotograficzne Szalaja, Bułhaka, Lencewicza. Tymczasem Związek Nauczycielstwa Polskiego wydaje „Ilustrację Szkolną“, która daje nie tylko obraz, ale także krótkie lecz dobre objaśnienia.

Wielkie znaczenie w nauczaniu historii mogą mieć pomoce rzeczowe, jak odlewy z gipsu, modele z blachy, drzewa, lalki dla kostjumologii i tp., jednak ten typ pomocy jest u nas — zdaniem autorki — nieznany. W Rumunii istnieją w sprzedaży komplety gipsowych odlewów narzędzi z okresu przedhistorycznego. Jeśli się nie mylę, to i w Polsce można zakupić takie odlewy, mianowicie Dział

Prehistoryczny Muzeum Wielkopolskiego w Poznaniu wykonuje dla szkół na zamówienie.¹⁾

Aktualne zagadnienie nauki obywatelskiej poruszają w Pamiętniku dwaj autorowie: prof. Bujak i Adam Kłodziński. Pierwszy zastanawia się w pracy p. t. „O nauczaniu historii zwłaszcza w szkołach zawodowych“ nad tem, kto ma właściwie uczyć nauki obywatelskiej: historyk czy geograf? Autor dochodzi do wniosku: „Jako nauka o stosunku obywatela do swojego państwa i narodu jest nauka obywatelska etyką i polityką dostosowaną do konkretnych warunków i potrzeb kulturalnych danego państwa i narodu. Jako taka jest nauką humanistyczną a nie przyrodniczą i powinna pozostawać w ręku historyków a nie geografów“. Jedno wszakże zastrzeżenie prof. Bujaka: muszą to być historycy, mający wykształcenie społeczne i ekonomiczne.

Kłodziński domaga się, by nauka obywatelska była dostosowana do umysłowości młodzieży. Ma to być więc nie suche wyliczanie paragrafów, lecz obrazowe kreślenie życia współczesnej Polski z oparciem się na pierwiastkach emocjonalnych i budzenie przywiązanie do państwa i społeczeństwa. Katechizm cnót obywatelskich na nic się nie zda: znuży i znuży młodzież systematycznością i jałowością swej kaznodziejskiej moralności.

O wartościach wychowawczych historii mówi H. Radlińska w pracy p. t. „Postulaty w sprawie nauczania historii na stopniu średnim“. Autorka widzi wartości te w tem, że kształcenie historyczne wzmacnia i poddaje treść uczuciom społecznym i narodowym, rozbudza zainteresowanie ludźmi i ludzkością, ułatwia rozumienie innych i uświadamia, że „jutro“ tworzy się nie tylko w dniu dzisiejszym, lecz we „wczoraj“. Wartości te wykorzystać można dopiero wtedy, gdy nauczanie historii nie jest werbalne. Tymczasem przyswajanie słów bez treści jest na porządku dziennym nie tylko w naszych szkołach. Jak temu zapobiec?

Jednym sposobem jest położenie nacisku na kształcenie nauczyciela. Mówi o tem obszernie J. W. Opatrny w referacie p. t. „Nauczanie historii a nauka“. Zdaniem autora najważniejszą sprawą w nauczaniu historii jest wartość nauczyciela, jego uzdolnienia, wykształcenie, zainteresowania.

Aktualną kwestję poruszył Cz. Nanke w referacie: „Uwagi o ministerjalnym projekcie nauki historii“. Postulat dra Nankego streszcza się w tem, że materiał oddz. V. i II. (kl. I. i II. gimn.), odpowiednio uzupełniony, należy rozłożyć na 3 lata, t. zn. uczyć historii także w oddz. III.

¹⁾ Patrz artykuł L. Bandury: „Prehistorja w szkole powszechnej“. Ruch Pedagogiczny, nr. 9 z r. 1928.

Postulat ten ma tę przedewszystkiem wartość, że wskazuje na niemożność gruntownego przerobienia w dwóch latach przy dwu godzinach tyg. całego materiału z historii powszechnej i polskiej.

Prócz wymienionych referatów znajduje się w Pamiętniku jeszcze jeden: Ewy Małczyńskiej „O roli książki historycznej w pracy szkoły średniej“. Dla nauczyciela szkoły powszech. może mieć o tyle wartość, że wskazuje na konieczność ciągłego uzupełniania wiedzy hist. drogą studjowania monografij historycznych.

Jak z powyższego widać, „Pamiętnik“ zawiera 8 referatów, związanych prawie wyłącznie z nauczaniem historii w szkole średniej. Pracy, któraby omawiała początki nauczania historii, niema. Jest to zdaje się niedopatrzenie, którego należałoby w przyszłości uniknąć, gdyż nie można przecież budować metody nauczania na poziomach wyższych bez ustalenia metod na stopniu niższym.

Stanisław Nowaczyk.

Kronika pedagogiczna.

Kursy Wakacyjne dla kwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych w r. 1931. organizuje Ministerstwo W. R. i O. P., podobnie jak w latach ubiegłych przy współudziale poszczególnych Kuratorów Okręgów Szkolnych w kilkudziesięciu miejscowościach na terenie Rzpltej. Ogółem odbędzie się 88 kursów w trzech terminach: I. od 2—30 lipca. II. od 14 lipca — 11 sierpnia. III. od 3—29 sierpnia. Kursy te mają trojaki charakter i trojake zadanie: A. jedno z nich mają na celu uzupełnienie zasadniczych braków w przygotowaniu nauczycieli; B. drugie stanowią fragment programu Wyższego Kursu Nauczycieli i mają na celu ułatwienie przygotowania się do egzaminu z W. K. N.; C. trzecie wreszcie, organizowane poraz pierwszy, są to specjalne kursy o poziomie wyższym dla nauczycieli z ukończonym W. K. N. — jest to kurs polonistyczno-historyczny w Lublinie i geograficzno-fizyczny we Lwowie.

Na szczególną uwagę zasługują też kursy specjalne dla kierowników wyżej zorganizowanych szkół powszechnych, które się odbędą w Grudziądzu, Toruniu, Zamościu, Żgierzu i Warszawie; kurs ekonomiczny w Poznaniu, oraz „Ogniska Wakacyjne“: muzyczne w Krzemieńcu, humanistyczne w Toruniu i fizyczno-matematyczne w Warszawie.

Kursy ministerjalne mają przedewszystkiem na celu tworzenie podstaw naukowych i metod pracy dotyczących samokształcenia nauczycieli, stąd też przyjęta została zasada dobrowolnego udziału nauczycielstwa oraz niewiązania kursów z uprawieniami kwalifikacyjnymi.

Szczegółowy rozkład państwowych Kursów Wakacyjnych oraz przykłady programów podane są w Dzienniku Urzędowym Mini-

sterstwa W. R. i O. P. Nr. 4—5 r. 1931. tudzież w publikacji Ministerstwa p. t. „Kursy wakacyjne dla kwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych”. Przykłady programów. Warszawa 1928.

W ciągu ferii 1931 organizuje też Ministerstwo W. R. i O. P. kursy dla nauczycielstwa szkół średnich i zakładów kształcenia nauczycieli, m. i. w Krakowie Kurs polonistyczny, dla cudzoziemców Kurs kultury polskiej i języka polskiego, Kurs psychologiczno-pedagogiczny, w Nowym Targu Kurs matematyczny, w Nowym Sączu geograficzny, w Warszawie kursy fizyczny i filologii klasycznej, we Lwowie historyczny i biologiczny, nadto dla nauczycieli seminarjów kurs pedagogiczny w Inowrocławiu, kurs fizyczno-chemiczny w Plocku i rysunku w Warszawie.

Wakacyjne Kursy Pedagogiczne w Genewie. Międzynarodowe Biuro Wychowania organizuje od 3 do 8 sierpnia 1931 „Czwarty Kurs Specjalny dla Nauczycielstwa Wszystkich Kategorji”. Głównym problemem kursu jest kwestja szerzenia znaczenia Ligi Narodów oraz sprawa współpracy międzynarodowej. Omówione będą tematy z psychologii, pedagogji, dydaktyki i metodyki wychowania w duchu pokoju. Wykładać będą znani pedagogowie, jak Claparède, Bovet, Piaget, Ferrière, i inni. Biuro zwróciło się do Ministerstw Oświaty o delegowanie stypendystów, jak to czyniły w latach poprzednich. Koszta kursu wynoszą 20 fr. szw.

Bezpośrednio przed kursem M. B. W. odbędzie się wakacyjny kurs tygodniowy Instytutu J. Rousseau'a od 27/VII. do 1/VIII., 1931 o programie następującym: Claparède: Psychologia eksperymentalna; Bovet: Zasady i realizacja szkoły aktywnej; Piaget: Zabawy a myślenie symboliczne dziecka; Baudouin: Psychogogja; Descocudres: Psychologia dziecka, etc.

Koszta kursu wynoszą 30 fr. szw.; za dwa kursy tylko 40 fr. szw. Po wszelkie informacje należy się zwracać do Sekretarjatu Instytutu i Międzynarodowego Biura Wychowania (Genève, 44, rue des Maraichers).

Kongres kolonjalny i międzynarodowy pracowników w szkolnictwie odbędzie się w Paryżu w związku z obecnie urządzoną tam Wystawą Kolonjalną. Poszczególne sekcje kongresu obradować będą kolejno w sierpniu i wrześniu. Nadto przewidziane są systematyczne zwiedzania wystawy, wycieczki w okolice Paryża, tudzież zniżki na kolejach francuskich i opłat paszportowych. Informacyj udziela Komitet organizacyjny kongresu, do którego zwracać się można pod adresem: Comité d'organisation du Congrès colonial et international des membres de l'enseignement, 9, rue Méchain, Paris.

Kursy Wakacyjne w Marburgu odbędą się w tym roku od 5 do 31 sierpnia. Głównym tematem wykładów będzie problem wychowania niemieckiego, który omawiać będą wybitni uczeni niemieccy, jak prof. Spranger, Litt, Krieck, Bäumlcr, Fischer i inni. Z wykładami teoretycznymi połączone będą ćwiczenia praktyczne i zwiedzanie szkół różnego typu. Zarząd organizuje też dla cudzoziemców kursy języka niemieckiego i odczyty na temat „Literatura i sztuka niemiecka”. Informacyj udziela Sekretarjat: Geschäftsstelle der Marburger Ferienkurse. Marburg Lahn 21.

O egzaminie praktycznym. Ukazała się w druku praca Aleksandra Litwina p. t.: *Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych*.

W pierwszych rozdziałach omawia autor znaczenie i cele, oraz rodzaj i charakter tego egzaminu. Rozdział trzeci omawia program wymagań, więc wiadomości z psychologii dziecka, organizację pracy wychowawczej i nauczania, zasady higieny szkolnej, ustawodawstwo szkolne, nowe kierunki pedagogiczne.

Rozdział 4, najobszerniejszy, poświęcił autor przygotowaniu do egzaminu. W zakończeniu omawia stosunek zakładów kształcenia nauczycieli do egzaminu praktycznego i podaje spis podręczników i książek do lektury podstawowej i uzupełniającej — w dodatku wreszcie przytacza w całości przepisy ministerjalne o egzaminie praktycznym.

W ten sposób skonstruowania jest książka Litwina niezbędna dla każdego nauczyciela, przygotowującego się do egzaminu praktycznego w szkole powszechnej. (Nakład Gebethnera i Wolffa. Cena zł 2.50).

Zapiski bibliograficzne.

Maria Grzywak-Kaczyńska. Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej. Nakł. Naszej Księgarni“ Zw. N. P. Warszawa 1931.

Emil Mysłowski. Metody wychowania współczesnego. Szczepreszyn 1931. Skł. Gł. Księgarnia Św. Wojciecha Poznań.

Paweł Krzowski. Szkoła jednolita. Zarys ustroju szkolnictwa w Polsce. Skł. Gł. Doin Książki Polskiej. Warszawa 1931.

Aleksander Litwin. Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych. Nakł. Gebethnera i Wolffa.

Walerj Nowicki. Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. Cz. II. Oddz. III. Włocławek 1931.

Prenumerata roczna	10— zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.
Dla człon. Zw. P.N.S.P.	8— zł.	
Cena oddzielnego zeszytu	1'50 „	
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.
 $\frac{1}{8}$ strony 30 zł, $\frac{1}{16}$ strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sienko.

Redaktor odpowiedzialny: **Henryk Schlenker.**

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. Telefon Nr. 133-60.

Drukarnia Gablankowskiego, Kraków Sławkowska 6, tel. 14465.