

RUCH PEDAGOGICZNY

**CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU**

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelnny Redaktor: **Dr HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

W DWUDZIESTOLECIE RUCHU PEDAGOGICZNEGO 1912—1932.

Od chwili założenia naszego czasopisma, którego zeszyt I-szy ukazał się w styczniu 1912 r., upływa właśnie dwadzieścia lat jego istnienia, jako wydawnictwa Związku Nauczycielstwa Polskiego. Korzystamy z tej okazji, by podkreślić znaczenie naszego pisma, jego charakter i zadania, a zarazem uświadomić sobie, jak silna wytworzyła się więź duchowa między *Ruchem Pedagogicznym* a liczną rzeszą jego wiernych przyjaciół-czytelników i współpracowników.

Ruch Pedagogiczny, poświęcony nowym prądom w wychowaniu i nauczaniu, posiada od pierwszych chwil swego istnienia wyraźną fizjonomję i zdecydowany charakter. Dbając o możliwy w naszych warunkach wysoki poziom naukowy, pismo nasze stara się być żywym łącznikiem między nauką, poświęconą badaniom zagadnień wychowawczych a nauczycielstwem, pracującym często zdala od większych ośrodków kultury pedagogicznej. Służąc szkole polskiej i dążąc do jej rozwoju i doskonalenia, *Ruch Pedagogiczny* silnie podkreśla związek, jaki zachodzi między naszą tradycją w dziedzinie edukacji a współczesną twórczością na tem polu. Nawiązując do wysiłków i głębokich myśli Piramowicza i innych twórców K. E. N., do prac Wolskiego, Hoene-Wrońskiego, Trentowskiego, Estkowskiego, Szczepanowskiego i innych, utrzymać pragniemy nieprzerwaną ciągłość polskiej kultury pedagogicznej. Zadaniem naszym jest utrzymanie bezpośredniej sty-

czności z rozwojem myśli pedagogicznej na Zachodzie, która stanowi silną podniecie do podejmowania prób i wysiłków około doskonalenia metod wychowawczych na terenie praktyki, z uwzględnieniem potrzeb i warunków, istniejących w naszej szkole.

Jednym z istotnych celów naszych — to podniesienie poziomu nauczycielstwa pod względem jego wykształcenia ogólnego i jego kultury pedagogicznej, a temsamem i podniesienie jego stanowiska socjalnego. W ten sposób pełni *Ruch Pedagogiczny* rolę czynnika autoedukacji i samokształcenia nauczyciela, jak to często zaznaczają nasi czytelnicy w swych listach do redakcji. W piśmie naszym zawsze podkreślamy silnie ideę demokracji w szkolnictwie, broniąc w naszych rozważaniach koncepcji szkoły jednolitej i prawa nauczycielstwa do współdziałania w tworzeniu ustroju szkolnictwa, programów naukowych i metod pracy, oraz w wytyczaniu celów edukacji narodowej.

W dążeniu do realizacji tych zadań *Ruch Pedagogiczny* stara się oświetlić i poddać analizie ważniejsze przejawy i prądy w dziedzinie wychowania i ująć je na podstawach filozoficznych, socjologicznych i psychologicznych. W rocznikach naszego pisma znajdzie czytelnik zasadnicze rozprawy i artykuły poświęcone zarówno podstawom naukowym teorii wychowania, jak i poszczególnym działom pedagogiki. Przytoczymy tu tylko niektóre ważniejsze prace, cytowane nieraz w rozprawach i dziełach, posiadające więc wartość trwalszą dla rozwoju naszej kultury pedagogicznej.

A) Filozofji i socjologii, jako podstawom teorii wychowania poświęcone są między innymi prace: Współczesne kierunki filozofji *Dawida* (II)¹⁾, Intuicja a inteligencja *Herynga* (II), Podstawy filozoficzne pedagogiki *Trentowskiego Rowida* (VI), Wychowanie kierowane według filozofji *Hoene-Wrońskiego Franka Walsera* (XIX), Szkice z socjologii wychowania *Znanieckiego* (XIII i XIV), Obywatel *H. Witkowskiej* (XIII), Socjologia wychowania i pedagogja *Librachowej* (XVI), Dewey jako pedagog demokracji *Chałasińskiego* (XVI), Z problemów demokratyzacji wychowania *Kaczmarka* (XVIII), Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej *Sekrety* i t. d.

B) Zagadnienia wchodzące w zakres teorii oraz dziejów wychowania, są przedmiotem rozważań w licznych artykułach, jak n. p.: O duchu pedagogiki doświadczałnej, O duszy nauczycielstwa *Dawida* (I), Sfera wartości dziecięcych, U podstaw wychowania *Odrzywolskiego* (III, IV, VIII), Nauka wychowania a teoria wychowania według *Durkheima Kukulskiego* (IX), Kara — studjum pedagogiczne, O istocie wycho-

¹⁾ W nawiasie podano kolejną liczbę rocznika, w którym czytelnik znajdzie wskazaną pracę.

wania, Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy *Mirskiego* (VIII, XVIII, XIX), Z ruchu pedagogicznego Francji podczas wojny *Grzegorzewskiej* (IX), Nauka moralności w szkole *Tynca* (XI), Znaczenie środowiska w wychowaniu *Friedländera* (XVII), Autorytet i wolność w wychowaniu *Ziemnowicza* (XVII), Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej *Chmaja* (XIX), Szkoła twórcza Sokratesa *Orłowa* (XX), Dziedziczność a wychowanie *Skowrona* (XIX), O autorytecie nauczyciela *Jampolera* (XX), Funkcjonalizm dydaktyczny *Sekrety* (XX), Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego *Orszy-Radlińskiej* (I), Komisja Edukacji Narodowej i obecne prądy w wychowaniu (XII), Podstawy pedagogiki *Trentowskiego* (VI), Stanowisko Ewarysta *Estkowskiego* w dziejach pedagogiki narodowej *Rowida* (IX), St. Szczepanowskiego poglądy na wychowanie *Skalskiego* (XV), Pestalozzi a dzisiejsze prądy pedagogiczne *Bobkowskiej* (XVI) i inne.

C) Szersze uwzględnienie w naszym piśmie znajdują też zasadnicze problemy z dziedziny psychologii pedagogicznej. Oto ważniejsze prace w tym dziale: Naukowe podstawy w wyborze zawodu *Dawida* (II), Znaczenie psychopedagogiki dziecka anormalnego w studjach nauczyciela *Grzegorzewskiej* (X), Dobór dzieci uzdolnionych i próby zdolności zawodowej młodzieży *Karpińskiej-Woyczyńskiej* (XII), Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu *Mirskiego* (XII), Ideały naszych uczniów (I), Stosunek dzieci do przedmiotów nauki szkolnej (VII), Karta indywidualności uczniów (XII), Psychologja klasy szkolnej (XVII), Zainteresowanie jako istotny czynnik nauczania (XVII), Monografie dzieci w świetle psychologii strukturalnej *Rowida* (XVIII), Sugestia i wychowanie *Dryjskiego* (XVI), Zwierzę — dziecko — człowiek *Szumana* (XVII), Typy psychologiczne *Szybalskiej* (XIX), Z badań nad psychiką młodzieży żeńskiej *Kuchty* (XIX), Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka *Korniszewskiego* (XIX i XX) i t. d.

D) Prądy reformatorskie w szkolnictwie, zagadnienia związane z tworzeniem nowej szkoły w Polsce i w innych krajach są przedmiotem analizy w licznych artykułach, opartych przeważnie na bezpośredniej obserwacji życia w różnych szkołach nowego typu. Już w I-szym roczniku naszego pisma znajdujemy gruntowną rozprawę *Marji Ramułtowej* p. t. Próby polskiej szkoły nowego typu, gdzie autorka na podstawie własnych doświadczeń na terenie swej szkoły w Krakowie rozwija główne zasady nowego wychowania. W tym samym roczniku *M. Laskowiczówna* zaznajamia nas z „Domem Dziecięcym” w Warszawie, zakładem wychowawczym rozwijającym się pod kierunkiem St. Karpowicza. O niemieckich ogniskach na wsi (szkołach Dra Lietza) pisze po ich zwiedzeniu *Z. Szybalska*. W następnych rocznikach znajdzie czytelnik sprawozdania ze zwiedzenia licznych nowych szkół, o ich organizacji, programie, metodach pracy, o ich życiu we-

wnętrznem, np.: O szkołach pracy w Niemczech (II), O domu dziecięcym w Genewie (XVI), O szkołach we Wiedniu (XIV), O polskich szkołach doświadczalnych *Rowida* (XIV), O szkole aktywnej *Ferrière'a* (XVIII i XIX), O szkole twórczej we Włoszech (XV), O szkole na miarę *Semila* (XVI), O szkole doświadczalnej w Jenie *Z. Szybalskiej* (XIX), O szkołach społecznych *Wittkowskiej* (XIV), O wiejskich ogniskach wychowawczych szkół wielkomiejskich *Nawroczyńskiego* (XVI), O szkolnictwie wiedeńskim *Kaczmarka* (XX), W serji artykułów omówiono krytycznie metodę projektów (XVI, XVII), metodę ośrodków zainteresowań (XVII), system daltoński w opracowaniu *J. Młodowskiej* i *R. Taubenszlaga* (XV). Studium tych prac budzi coraz głębsze zrozumienie istoty szkoły twórczej wśród szerokich sfer nauczycielstwa.

E) Dużo miejsca poświęca nasze pismo zagadnieniom dydaktyczno-metodycznym w sprawie realizacji nowych metod nauczania. Zasadnicze artykuły *A. SzycoŹny* Nowe prądy w dziedzinie nauczania początkowego, *M. Falskiego* Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza, *H. Orszy* Z metodyki nauczania historii w szkole i inne znajdujemy już w pierwszych dwu rocznikach naszego pisma. W następnych latach działowi temu poświęcone są liczne prace, jak: Obserwacje przyrodnicze uczniów *B. Dyakowskiego* (VI, VII), Nauka Rzeczy Ojczystych *H. Rowida* (X), Nauka o Warszawie *St. Sempołowskiej* (VII), Geografja w daltońskim systemie pracy szkolnej *St. Niemcówny* (XVII), Na szlakach rozbudowy podstaw geografji szkolnej *W. Ormickiego* (XVIII), Nauczanie stylistyki w szkole *T. Czapczyńskiego* (XIV, XVII), Kierownictwo lekturą dziecięcą *M. Potworowskiej* (XVI), Kartkowe zbiory rycin a samokształcenie w bibliotekach *A. Oderfeldówny* (XVII), Wolne ćwiczenia stylistyczne (VI), Wolny rysunek przestrzenny w związku z rozwojem kultury *St. Matzkego* (VIII) i t. d.

F) W okresie tworzenia podstaw organizacyjnych szkolnictwa naszego, w okresie Zjazdów Naucz. i Wielkiego Sejmu Nauczycielskiego, na którym przedstawiciele Ministerstwa Oświecenia i nauczycielstwa u progu odrodzenia Rzeczplitej wspólnymi siłami budowali szkołę polską *Ruch pedagogiczny* główną uwagę poświęcał zagadnieniom ustrojowym i programowym. W rocznikach 1918 i 1919 znajdujemy m. i. artykuł *M. Falskiego* W sprawie nowego projektu organizacji polskiego szkolnictwa państwowego (VII), następnie o szkole powszechnej (VIII), o stosunku szkoły powszechnej do średniej (X) tudzież programy naukowe poszczególnych przedmiotów w szkole powszechnej i niższych klasach szkoły średniej w opracowaniu połączonych Komisyj Referentów *Twa N. S. W.* i *Zw. Naucz. Pol.* w Krakowie (Rocznik 1918, 1919 i 1921).

G) Od pierwszych chwil istnienia naszego pisma główny nacisk kładzie redakcja na omówienie i pogłębienie pro-

blemu studjów nauczycielskich. Podnosiliśmy zawsze, że istotnym warunkiem rozwoju nowej szkoły — szkoły twórczej jest reforma kształcenia nauczycieli i zagadnieniu temu sporo poświęcamy miejsca na łamach *Ruchu Pedagogicznego*. Serję tych artykułów rozpoczyna J. Wł. Dawid w r. 1913 swem znakomitem studjum p. t. *Polski Instytut Pedagogiczny*, w którym rozwija gruntownie przemyślany program studjów i metody pracy w zastosowaniu do kształcenia nauczycieli i naukowych badań pedagogicznych. W późniejszych rocznikach znajdzie czytelnik artykuły omawiające na podstawie bezpośredniej obserwacji organizację uczelni na poziomie uniwersyteckim, w których kształcą się nauczyciele szkół powszechnych, a mianowicie ustrój, program studjów i metod pracy instytutów pedagogicznych w Dreźnie, Lipsku, Zurychu, Bazylei, Genewie, we Wiedniu, akademii pedagogicznej w Bytomiu. Przegląd systemów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i średnich w różnych państwach znajdujemy w artykułach *Albina Jakiela* (XIX i XX). Zagadnieniu dalszego kształcenia nauczycieli, zwłaszcza egzaminowi praktycznemu, poświęcone są prace *L. Pawłowskiego* (XVIII) i *Al. Litwina* (XIX).

Z przytoczonych tu prac widzimy, że czytelnicy nasi mają możliwość czerpania wiedzy pedagogicznej u źródeł i utrzymania bezpośredniej styczności z twórcami współczesnej kultury pedagogicznej, do których niezawodnie spora liczba współpracowników *Ruchu Pedagogicznego* należy, że przypomnimy m. i. takie nazwiska, jak: Dawid, Dyakowski, Dyboski, Falski, Grzegorzewska, Librachowa, Mirski, Nawroczyński, Niemcówna, Odrzywolski, Radlińska, Szuman, Szcówna, Tync, Witkowska, Ziemnowicz, Znaniecki. Z obcych pedagogów zasilali swemi pracami nasze pismo *Adolf Ferrière*, autor dzieła *L'Ecole active* i wielu innych oraz redaktor czasopisma *Pour l'Ere Nouvelle*, *Paweł Oestreich*, znakomity przywódca reformatorów szkolnictwa w Niemczech, wybitny pisarz pedagogiczny i redaktor pisma „*Die neue Erziehung*”, *Rubakin*, zasłużony badacz w dziedzinie psychologii czytelnictwa, *Frank Walser*, francuski badacz filozofji Hoene-Wronskiego i inni. W ostatnich rocznikach znajdują się prace młodszych autorów pedagogicznych, m. i. Chmaja, Chałasińskiego, Friedländera, Hulewicz, Jakiela, Jampolera, Kaczmarka, Korniszewskiego, Kuchty, Sekrety, Stendiga, Taubenszlaga i innych.

O zrozumieniu naszych dążeń i celów, o ważnej roli, jaką pismo nasze spełnia w pracy samokształceniowej nauczycielstwa świadczy pełen życzliwości stosunek czytelników do *Ruchu Pedagogicznego*, świadczą szczerze i nieraz wprost entuzjastyczne głosy uznania, jakie otrzymuje nasza redakcja. W zeszytcie styczniowym 1926 r. umieściliśmy obszerniejsze sprawozdanie na podstawie opinii naszych czytelników i ich odpowiedzi zebranych drogą ankiety. W odpowiedziach swych stwierdzają czytelnicy nasi, że *Ruch Pedagogiczny* stał się ro-

zumnym doradcą nauczyciela w jego pracy wychowawczej, że ułatwia mu samokształcenie i ciągle doskonalenie się w zawodzie, że towarzyszy mu w jego wędrówce do krainy ideałów pedagogicznych. Często nauczyciel czerpie stąd materiały do odczytów i referatów, znajduje tu pomoc w przygotowaniu się do egzaminów tudzież liczne wskazania praktyczne, pogłębiające jego pracę na terenie praktyki szkolnej. Pismo nasze ułatwia propagandę idei nowego wychowania, pomnaża zastęp bojowników, wykuwających nowe formy wychowawcze i budujących nowoczesną szkołę polską.

Podobnie jak wśród licznej rzeszy czytelników zdobyło sobie pismo nasze nader pochlebną opinię w naukowej prasie pedagogicznej zarówno polskiej, jak i zagranicznej, gdzie często spotykamy wzmianki i sprawozdania podnoszące jego wartość. Wzmianki podobne znajdujemy w Bibliografji Pedagogicznej Min. W. R. i O. P. w Szkole Powszechnej, w Muzeum, we francuskich *Education, Pour l'Ere Nouvelle*, w niemieckim *Das Werdende Zeitalter*, w czeskim *Věstniku Pédagogickym* i w innych, Szereg prac drukowanych w Ruchu Pedagogicznym wyszło jako odbitki w formie osobnych publikacyj, niektóre z nich obecnie już w II-giem wydaniu, n. p. *Studjum O duszy nauczycielstwa J. Wł. Dawida*, *Próby polskiej szkoły nowego typu M. Ramułtovej*, *Rozwój fizyczny dziecka w szkole F. Jarosa* (praca nagrodzona na konkursie im. Piramowicza), *B. Dyakowskiego* *Metoda zbiorowisk w początkowym nauczaniu przyrody*, *M. Sekrety* *Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej*, *J. Mirskiego* *Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy*, *R. Taubenszlaga* *O jednostronności niektórych poczynań pedagogicznych współczesnej epoki oraz System daltoński*, *L. Chmaja* *Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej*, *Zdz. Kaczmarka* *Z problemów demokratyzacji wychowania*, *R. Dyboskiego* *Światowy kongres nauczycielski w Edynburgu*, *St. Skowrona* *Diedziczość i wychowanie*, *S. Stendiga* *Współczesna rodzina wielkomiejska w świetle socjologii wychowania*, *H. Rowida* *System daltoński w szkole powszechnej*, *L. Pawłowskiego* *Egzamin praktyczny*, *A. Litwina* *Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych*. Nadto w odbitkach wyszły programy nauki z zakresu poszczególnych przedmiotów w szkole powszechnej.

Naszkocony obraz świadczy o wysiłkach naszych, o ciągłym rozwoju czasopisma związkowego, którego wszystkie roczniki, od r. 1912 począwszy, znajdują się w niejednej bibliotece domowej nauczyciela, jak nas o tem informują nasi czytelnicy. *Ruch Pedagogiczny* wychodził zrazu jako dodatek do *Głosu Nauczycielskiego*, a od września 1913 ukazuje się jako osobne wydawnictwo związkowe w postaci miesięcznika, zazwyczaj w 10 zeszytach rocznie z wyjątkiem lipca i sierpnia. Wojna światowa spowodowała 2¹/₂ roczną

przerwę w wydawnictwie. Ostatni zeszyt przedwojenny wyszedł w maju 1914 r. i dopiero z początkiem 1917 r. Zarząd Główny Zw. Naucz. Pol. wznowił wydawnictwo, które odąd istnieje bez przerwy. Wysokość nakładu wynosiła w 1912 r. 7000 egzemplarzy w objętości 15 arkuszy rocznie, w następnych dwu latach od 8000—9100, t. j. tyle, ile wówczas wynosił nakład Głosu Nauczycielskiego. W tych latach członkowie Związku otrzymywali *Ruch Pedagogiczny* bezpłatnie. Z powodu trudnych warunków finansowych organizacja nasza ustanowiła od r. 1917 prenumeratę czasopisma i odąd nakład jego wynosi od 3000—3500 egzempl. w objętości 20 do 30 arkuszy druku rocznie. Oczywiście, liczba czytelników naszych jest conajmniej 10-krotna w stosunku do ilości prenumeratorów. Wszystkie bowiem Ogniska Nauczycielskie na mocy uchwały Zjazdu Delegatów Zw. N. P. prenumerują *Ruch Pedagogiczny*, który znajduje się też we wszystkich większych Bibliotekach Pedagogicznych i Czytelniach naukowych.

Po dwudziestu latach pracy rozpoczynamy nowy okres działalności w warunkach nader ciężkich. Warunki te nasuwają nam szereg refleksyj natury ogólnej. Poważne obniżenie poborów nauczycielstwa, coraz mniej korzystne warunki pracy w szkole w związku z przepełnieniem klas, znaczny wciąż brak odpowiednich budynków szkolnych i braki w ich wyposażeniu, niepokój wśród nauczycielstwa wywołany redukcją etatów, spora ilość młodych nauczycieli pozostających bez pracy — wszystkie te i inne jeszcze objawy współczesnego życia społecznego, spowodowane powszechnem dziś przesileniem gospodarczem i kulturalnem, nie sprzyjają działalności naukowo-pedagogicznej. Nauczycielowi, którego uposażenie skurczyło się dotkliwie, nie łatwo będzie znaleźć miejsce w budżecie swym na niezbędne i skromne wydatki związane z zaspokajaniem swych potrzeb duchowych. Przeciążenie pracą obowiązkową w przepełnionej klasie powoduje wyczerpanie sił fizycznych i duchowych tak, że nie wiele już energii pozostaje na samokształcenie, na utrzymanie styczności z twórczością naukową. Pomimo tych — zdawałoby się — niepokonalnych trudności, jakie pracownikom na niwie szkolnictwa nasuwa życie w obecnej przejściowej epoce kulturalnej, konieczny jest wysiłek i hart ducha, konieczna wiara w niedaleką i lepszą przyszłość. Idzie tu bowiem o istotne wartości, na których opiera się przyszłość kulturalna państwa i jego rozwój — o dobro dziecka, o szkołę naszą, w której wychowuje się naród, która przygotowuje obywateli uspołecznionych, wolnych i karnych, zdolnych do utrzymania i wzbogacania dóbr materialnych i duchowych narodu i państwa, do zapewnienia mu zaszczytnego miejsca w wielkiej rodzinie cywilizowanej ludzkości.

O środowisku wychowawczem.

I. Pojęcie środowiska.

W funkcji wychowania i kształcenia rozróżniamy trzy główne czynniki, a mianowicie dziecko oraz jego dyspozycje psychofizyczne, osobowość nauczyciela, wreszcie środowisko i tkwiące w niem dobra kulturalne. Poprzednio zajmowaliśmy się pierwszymi dwoma czynnikami, uczniem i nauczycielem tudzież ich wzajemną zależnością i wzajemnym stosunkiem (*Dusza klasy szkolnej — Uczeń i nauczyciel, Ruch Pedagogiczny* Nr. 9 i 10 r. 1931), obecnie zwrócimy uwagę na trzeci czynnik wychowawczy, na środowisko.

Praca nauczyciela oparta być musi na podłożu konkretnem i związaną ściśle z rzeczywistością. Stąd też poznanie środowiska, zrozumienie jego struktury i funkcji, jego oddziaływania na rozwój dziecka, uświadomienie sobie możliwości wyzyskania w pracy szkolnej tworzywa, jakiego ono dostarcza — jest nieodzownym warunkiem realizacji celów i zadań wychowania. W związku z tem nasuwają się zagadnienia, co to jest środowisko, z jakimi typami środowiska spotyka się nauczyciel w swej działalności, jak się powinien ustosunkować do środowiska, jaki jest wpływ jego na szkołę i nawzajem jak szkoła oddziałuje na swe otoczenie najbliższe. Jak widzimy pojęcie środowiska obejmuje szeroki zakres zagadnień wychowawczych, i w związku z tem rozwija się w ostatnich czasach jakby nowa gałąź nauki, zwana pedagogiką środowiska¹⁾.

Wcześniej, aniżeli w pedagogice, spotykamy się z pojęciem środowiska w naukach przyrodniczych. Twórca teorii ewolucji *Lamarck* (1744—1829), dowodzi, że warunki otoczenia wpływają na ujawnienie się i rozwój narządów danej istoty, ułatwiających jej istnienie i rozwój. Pod wpływem podniet środowiska ujawniają się i rozwijają wrodzone cechy rośliny czy zwierzęcia. W rozwoju osobnika współdziałają też yzwiązki cech czyli wrodzone dyspozycje tudzież środowisko. Bez sprzyjających podniet środowiska zawiązki cech nie mogłyby się rozwijać ani dojrzewać. Roślina czy zwierzę istnieje i rozwija się jako człon określonego zespołu środowiska na podłożu naturalnem. Środowisko przyrodnicze stanowi zespół takich czynników, jak gleba, klimat, nawodnie-

¹⁾ *A. Busemann, Pädagogische Milieukunde. Halle 1927. — W. Popp, Das pädagogische Milieu. Langensalza 1928. — Fl. Znaniecki, Socjologia wychowania. Warszawa 1928. — M. Friedländer, Znaczenie środowiska w wychowaniu (Ruch Pedagogiczny 1928). O. Decroly, L'hérédité et le milieu (L. Service Social Nr. 1. r. 1929).*

nie, stopień nasłonecznienia, krajobraz i t. p., które oddziałują na rozwój jednostki.

Pod wpływem badań socjologicznych i psycho-pedagogicznych nastąpiło pogłębienie pojęcia środowiska. Dzięki wynikom tych badań w ostatnich dziesiątkach lat teoria środowiska oparła się na bogatszym materiale. Na rozwój dziecka wpływa nie tylko środowisko przyrodnicze, ale także i osoby w jego otoczeniu, dzieła ręki ludzkiej, stosunki społeczno-polityczne, gospodarcze, urządzenia techniczne i higieniczne, dzieła sztuki i nauki i t. p., słowem środowisko społeczne i kulturalne. W funkcji wychowania wszystkie te czynniki współdziałają; dziecko bowiem reaguje na podniety swego otoczenia, które wpływają na jego kształtowanie się pod względem fizycznym i duchowym. Obserwując te wpływy, dochodzimy do pojęcia środowiska wychowawczego, na które składa się zespół podnięt zewnętrznych, oddziałujących na organizację psychofizyczną osobnika i wywołujących w nim odpowiednie przeżycia i odpowiednie z jego strony reakcje.

Środowisko wychowawcze, w które dziecko wrasta stopniowo i do którego się przystosowuje, stanowią zatem osoby i rzeczy, zwyczaje i obyczaje, różne dobra kulturalne i tkwiące w nich wartości religijne, estetyczne, etyczne, społeczne, naukowe, techniczne i inne. W świat tych wartości wprowadza dziecko zazwyczaj najpierw środowisko rodzinne w sposób przygodny, a następnie w miarę jego dojrzewania w sposób już bardziej systematyczny nauczyciel w szkole. Nasuwa się więc potrzeba poznania środowiska wychowawczego pod względem jego właściwości przyrodniczo-geograficznych, społecznych i kulturalnych. W miarę dokładniejszego poznania środowiska nauczyciel wzywa się coraz silniej w swe otoczenie, przywiązuje się doń coraz więcej i potrafi zeń wydobyć wiele wartości wychowawczych. Za pomocą obserwacji, przy pomocy zapisków, szkiców, fotografii, uwzględnienia danych statystycznych, istniejących ewentualnie opracowań monograficznych i t. p. nauczyciel poznaje krajobraz danego środowiska, stosunki społeczno-polityczne, urządzenia gospodarcze, techniczne i higieniczne, instytucje kulturalne, stosunki narodowościowe i wyznaniowe, właściwości etnograficzne i w ten sposób wnika w istotę środowiska, w jego duszę. Na tem tle łatwiej też wniknąć będzie mógł w życie psychiczne ucznia i kierować jego wychowaniem i kształceniem. W szczególności interesować nas będzie środowisko rodzinne ucznia, które obok szkoły najsilniejszy może wpływ wywiera na tworzenie się jego osobowości. Współdziałanie obu tych środowisk, a mianowicie domu i szkoły umożliwia realizację celu wychowania, którym jest uspołecznienie jednostki i uzdolnienie jej do pracy produktywnej i twórczej w dziedzinie kultury materialnej i duchowej.

II. Rodzaje i typy środowiska wychowawczego.

Badając środowisko, w którym rozwijają się i dojrzewają nasi uczniowie i w które wrastają stopniowo, obserwujemy osoby, rzeczy i treści duchowe, z którymi oni wchodzą w styczność bezpośrednią i które wpływają na ich doznania i przeżycia. Uświadamiamy sobie przedewszystkiem czynniki i siły twórcze, oddziałujące na rozwój fizyczny, intelektualny i etyczny osobnika w sposób pozytywny i dodatni. Ogół rzeczy i zjawisk, z którymi dany osobnik się styka, stanowi jego środowisko obiektywne.

Nie wszystkie jednak osoby, rzeczy i zjawiska w otoczeniu wywierają wpływ na danego osobnika i nie na wszystkie on reaguje. Każdy bowiem człowiek zachowuje w stosunku do środowiska pewną postawę aktywną i dokonywa wśród różnorodnych podmiotów odpowiedniej selekcji. Na jedne z nich np. nie reaguje wcale albo tylko bardzo słabo, inne zaś przeżywa intensywnie, asymiluje je i czerpie z nich tworzywo dla formowania swej jaźni i osobowości. W ten sposób jednostka tworzy sobie swój własny świat, który przeżywa i który ją urabia duchowo. Zachowując postawę aktywną i dokonywując selekcji wśród różnorodnych składników otoczenia, jednostka tworzy pewną strukturę swego środowiska; jest to jej środowisko subiektywne. Tak więc proces tworzenia środowiska subiektywnego odbywa się dzięki siłom wewnętrznym jednostki, a świat zewnętrzny dostarcza jej tworzywa. Istnieje więc między jednostką a środowiskiem stosunek wzajemnej zależności i wzajemnego oddziaływania. W funkcji wychowania i kształcenia najważniejsze znaczenie ma środowisko subiektywne osobnika, które sobie tworzy zarówno w domu jak i w szkole, a później w wieku dojrzałym także w swem życiu społeczno-zawodowym.

W pierwszych latach swego życia dziecko wychowuje się w środowisku rodzinnem, gdzie na skutek naśladownictwa i sugestji przyjmuje stopniowo istniejące tu zwyczaje i obyczaje, mowę otoczenia, pewne pojęcia religijne, społeczne i etyczne, gdzie zdobywa różne wiadomości o rzeczach z najbliższego otoczenia. Rozwój fizyczny i duchowy dziecka w środowisku rodzinnem zależy od bardzo wielu czynników, jak stosunki gospodarcze, poziom kulturalny, liczebność rodziny, warunki higieniczne domu i t. p. Czynniki te wytwarzają pewne rodzaje i typy środowiska rodzinnego. Ze względu na stosunki gospodarczo-społeczne różnić można środowisko rodzinne zamożne (plutokratyczne), średnio-zamożne (burżuazyjne) i proletariackie. Często, jakkolwiek niekoniecznie, stosunki gospodarcze wywierają wpływ na poziom kulturalny środowiska rodzinnego; sprzyjające stosunki gospodarcze ułatwiają naogół życie kulturalne i przeciwnie, niedostatek i nędza przyczyniają się do obniżenia

poziomu kulturalnego w danym środowisku rodzinnym. Dziecko wychowuje się bądź to w środowisku inteligentnym i wysoko stojącym pod względem etycznym, bądź też w środowisku kulturalnie prymitywnym, zaniedbanym i upośledzonym. Właściwą sobie fizjonomję przybiera też środowisko rodzinne ze względu na liczebność członków grupy i tu różnić można rodziny małe (1—2 dzieci), średnie (3—5 dzieci) i duże, liczące sześcioro i więcej dzieci.

Z chwilą, gdy dziecko wchodzi w okres obowiązkowego nauczania i kształcenia, podlega wpływom szkoły — drugiego obok domu najważniejszego środowiska wychowawczego. Na środowisko szkolne składa się również wiele różnych czynników, jak położenie terytorjalnie budynku szkolnego (szkoła miejska, małomiejska, w śródmieściu i na peryferjach wielkiego miasta), urządzenie jego pod względem higienicznym i estetycznym, wyposażenie szkoły w pomoce i środki naukowe, jej stopień organizacyjny, dzieci z różnych środowisk rodzinnych, poziom kultury ogólnej i pedagogicznej nauczycieli i t. p. W rozwoju osobowości dziecka współdziała teraz środowisko domowe i szkolne. Warunki wychowawcze są wtedy tem bardziej sprzyjające, im bardziej zharmonizowane jest współdziałanie obu tych środowisk i im wyższą ono jest nacechowane kulturą pedagogiczną.

Zarówno środowisko rodzinne jak i szkolne stanowi organiczną część szerszego środowiska społecznego i kulturalnego, jakim jest środowisko wiejskie, miejskie i wielkomiejskie. Pod względem stosunków gospodarczych różnić można środowisko rolnicze, przemysłowo-fabryczne, górnicze i handlowe. Stosunki polityczno-społeczne i gospodarcze, nadając środowisku szerszemu pewną fizjonomję i charakter, oddziałują na środowisko wychowawcze i temsamem na dojrzewające w niem jednostki młodociane.

III. *Struktura i funkcje środowiska wychowawczego.*

W rozważaniach naszych, dotyczących pojęcia i różnych rodzajów środowiska, podkreśliliśmy ważność współdziałania domu i szkoły i w związku z tem poznawania środowiska rodzinnego. Rodzina, jako grupa społeczna i jako podstawowa komórka w społeczeństwie, jest naturalnym ośrodkiem wychowania dziecka, zwłaszcza w pierwszych latach jego życia. Życie rodzinne opiera się na instynkcie gatunkowym i macierzyńskim, tudzież na instynkcie samozachowawczym i kolektywnym. Z instynktów tych wypływa potrzeba obrony grupy rodzinnej oraz potrzeba opieki, którą dojrzałe członkowie grupy otaczają młodocianych. Obok wspomnianych instynktów strukturę środowiska rodzinnego kształtują warunki gospodarcze, zajęcia zawodowe rodziców i ich poziom kultu-

ralny. Sprzyjające stosunki ekonomiczne ułatwiają rodzicom wykonywanie funkcji wychowawczej, zwłaszcza gdy w parze z nimi idzie odpowiedni poziom ich kultury pedagogicznej.

W rodzinie, podobnie jak w każdej innej grupie społecznej, życie duchowe osobnika rozwija się przy pomocy naśladownictwa i oddziaływania sugestyjnego. Pod wpływem tych procesów psychicznych młodociany osobnik przyswaja sobie czasem mowę, zwyczaje i obyczaje, tradycje rodzinne, pojęcia religijne i społeczne swego otoczenia, w które wrasta coraz silniej i które wytwarza pewną atmosferę duchową, owianą uczuciem miłości i troskliwości o dobro fizyczne i moralne członków grupy. Instynkty i potrzeby, będące podstawą istnienia i trwałości środowiska rodzinnego, wpływają na odpowiedni podział funkcji wśród członków grupy i na wytworzenie się autorytetu, któremu wszyscy podlegają.

Nauczyciel ma obowiązek poznania środowiska rodzinnego ucznia, warunków zdrowotnych i higienicznych, gospodarczych i kulturalnych, w jakich żyją dzieci szkolne. Poznanie to oprze się na tle szerszego środowiska przyrodniczego i społecznego, które wpływa na kształtowanie się psychiki młodocianego. Różne tu nasuwają się zagadnienia nauczycielowi, zależnie od tego, czy pracuje na wsi, czy w mieście, czy w środowisku rolniczym, czy też przemysłowo fabrycznym, handlowym itp. Nauczyciel w szkole wiejskiej, poznawszy krajobraz wsi, jej strukturę społeczno-gospodarczą, tudzież życie duchowe jej mieszkańców (zwyczaje, gwarę, sztukę ludową i t. p.), zrozumie psychikę ludu i dziecka wiejskiego, potrafi ująć problem wychowania dziecka wiejskiego w związku ze środowiskiem. W zależności od przyrody i zajęć gospodarczych życie mieszkańców wsi cechuje przeważnie spokój, powolny rytm i tempo. Jako charakterystyczne właściwości psychiki ludu wiejskiego zaznaczają się zazwyczaj: konserwatyzm i utylitaryzm, umiłowanie ziemi, przywiązanie do religii przodków, myślenie magiczne i związana z tem skłonność do przesądów. Na tem podłożu może dopiero nauczyciel wniknąć w życie duchowe dziecka szkolnego, w jego potrzeby i zainteresowania. Nasuwa nam się zagadnienie, jakie są najbardziej charakterystyczne cechy psychiki dziecka wiejskiego i jakie w związku z tem byłyby najbardziej odpowiednie metody pracy wychowawczej w tem środowisku.

Badania dotychczasowe stwierdzają między innymi, że tempo w rozwoju fizycznym i duchowym dziecka wiejskiego jest zazwyczaj powolniejsze w porównaniu z dzieckiem miejskim, które dojrzewa szybciej. Dziecko wiejskie cechuje też słabiej rozwinięta zdolność myślenia logicznego, niższy naogół poziom inteligencji, uboższa fantazja w porównaniu z dzieckiem miejskim; przewyższa je natomiast bystrością zmysłów i zdolnością spostrzegawczą, tudzież zasobem wiadomości

z dziedziny przyrody i zajęć gospodarczo-rolniczych. Z obserwacji naszej w szkole wiadomo, że dziecko wiejskie, zwłaszcza w początkowym okresie nauki odznacza się zazwyczaj pewną opieszałością w mówieniu, w wypowiedaniu swych myśli, co wynika z ubóstwa jego słownika i ciasnego horyzontu umysłowego. Obserwacje te nasuwają pewne wnioski natury praktycznej, dotyczące wychowania i nauczania w szkole wiejskiej. (D. n.)

STAN. NIEMCÓWNA

Wżywanie się w środowisko geograficzne jako czynnik wychowawczy.

Niedawne są czasy, gdy treść geografji stanowiła tylko topografja. Bardzo często, jeszcze dziś, spotyka się zdanie, iż dobre są te mapy, które zawierają jaknajwięcej nazw miejscowości. Na szczęście coraz rzadziej utożsamia się treść geografji ze słownikiem geograficznym.

Jeszcze przed wojną zaczął się na tem polu duży ruch odrodzeniowy, skierowany niejako ku pobudzeniu treści geografji momentów emocjonalnych w duszy człowieka. Łączy się to z nową definicją tej nauki, w której na pierwszy plan wybija się krajobraz i jego oddziaływanie na psychikę człowieka. Ruch ów równocześnie prawie, ale bez wzajemnego współdziałania, rozpoczął się w Anglii i w Niemczech.

W ujęciu treści geografji na pierwszy plan wysunięto przede wszystkim artystyczne walory wszelkiego krajobrazu, czy to w naturalnem czy ludzkim jego wykształceniu.

Reprezentantami tego kierunku byli: *Younghussband* w Anglii i *Banse* w Niemczech. Według nich nazwa czy termin geograficzny nie miał się w naszym umyśle kojarzyć tylko z odpowiednikiem topograficznym, lecz wywoływać powinien pewien całokształt krajobrazowy. Zamiast słowami powinno się posługiwać krajobrazami. Pod takie pojęcie krajobrazu da się podciągnąć każde geograficzne środowisko. *Banse* bardzo zdecydowanie dąży do „przeżywania krajobrazu”. Wychodząc z założenia, że istotą geografji jest owa impresjonistyczno-estetyczna analiza krajobrazu podkreśla konieczność opracowywania przy pomocy środków naukowych zdobytego sercem i uczuciem tworzywa, z czego wynika formowanie, tworzenie a nie opisywanie¹⁾.

W angielskim ujęciu nieco inaczej rozwiązano to zagadnienie. *Younghussband* kładzie nacisk na znaczenie pejzażu

¹⁾ Verarbeitung auf wissenschaftlichem Wege gewonnenen Rohstoffes durch Herz und Gemüt. was Gestaltung nicht Beschreibung zur Folge hat (Seele der Geographie, s. 32).

malarskiego dla pobudzenia zainteresowań geograficznych społeczeństwa. Do Polski dotarł nowy prąd jeszcze przed wojną. Prof. *Jerzy Smoleński* ujął zagadnienie przyrodzonego krajobrazu Polski w książce p. t. *Krajobraz Polski* — a świeżo w cennych monografiach jak *Morze i Pomorze*, *Wielkopolska* uzupełnia lukę tak ważnego działu estetycznej geografii w literaturze polskiej.

Podkreślić trzeba, że to co miało cechy „*Sturm und Drang*” u *Bansego*, skryształizowało się w artystycznej harmonii u polskiego geografa, który dając tło analizy ściśle naukowej, zestawiał odczuwalność krajobrazu według takich autorów jak *Witkiewicz*, *Żeromski*, *Reymont* i inni.

W naszych uwagach chodzi o krajobraz — środowisko, w którym żyjemy wraz z młodzieżą bez względu czy to w szary dzień roboczy, czy na wycieczce zdaleka od monotonej popolitości. Podkreślamy wielki wpływ, jaki różne typy krajobrazów-środowisk wywierają na kształtowanie się psychiki młodzieży, tak dalece, że wytwarzają się odrębne fizjonomie psychiczne człowieka północy i południa.

Dzisiaj istnieje osobny dział badań psychologicznych, t. zw. geopsychicznych zjawisk¹⁾, w których odzwierciedla się właśnie ów wpływ środowiska na duszę ludzką; a czemuż jest owo środowisko, jak nie krajobrazem w takim lub innym wykształceniu!

Jesteśmy zdecydowanymi zwolennikami geografii regionalnej w szkole, jako najbardziej odpowiadającej zainteresowaniom młodzieży; równocześnie stosunkowo łatwo można tematy z tego zakresu popularyzować w nauce szkolnej.

Od dłuższego czasu w całym tym dziale pracy nad młodzieżą zastosowaliśmy w pełni metodę wprowadzania społeczności klasowej w analizę omawianego krajobrazu — środowiska.

Na pierwszy plan wysuwa się środowisko rzeczywiste, potem film z autentycznych zdjęć złożony (np. wyprawa *Scotta* lub *Byrda* do bieguna południowego, wyprawa na zdobycie *Mnt Everest* i t. p.); z kolei idą dzieła sztuki, odtwarzające środowiska geograficzne, wreszcie fotografie i mapy. Następstwo poszczególnych środków poglądowych motywujemy tem, że to, co oddaje życie z życiem ma pierwszeństwo przed bardzo dokładną, ale martwą fotografią, albo takim schematem graficznym, jakim jest mapa. Na jedno bardzo aktualne obecnie zagadnienie jeszcze trzeba zwrócić uwagę. Sporadycznie prowadzone obserwacje stwierdzają naogół zgodnie większą wrażliwość dzieci do lat 12—13 na obrazy wyświetlane, aniżeli na rzeczywisty krajobraz, nawet zbliżonego typu i treści.

¹⁾ *Hellpach*: *Geopsychische Erscheinungen*. Lipsk 1911, 1925. — *Tews*: *Grossstadtheimat*. Aus *Natur u. Geistes Welt*.

Przypuszczamy, że bardzo często wchodzi tu w grę „ogrom” rzeczywistego krajobrazu, którego treści dziecko nie może ogarnąć tak łatwo, jak treści w dosyć ciasnych ramach zamkniętego obrazu. Pozatem u dzieci zmysł przestrzeni jest jakby jeszcze niedorozwinięty i krajobraz rzeczywisty rozprasa bardziej ich uwagę, zajmując ją drugorzędnymi szczegółami. Już powyżej podkreśliśmy znaczenie środowiska ojcowskiego dla rozwoju psychiki pewnych typów regionalnych; tembardziej silny jest ten wpływ na wrażliwą psychikę dziecięcą, zwłaszcza w okresie jej podstawowego kształtowania się między 13—18 r. życia. Dziś świat cały przenika tendencja odradzania się i odmładzania; niepoślednią w tym prądzie rolę gra ruch krajoznawczo-wycieczkowy, znajdujący tak wielu zwolenników wśród starszego także społeczeństwa; ten sam zdrowy objaw „skąpania się” w rzeczywistości w różnych środowiskach geograficznych głosi harcerstwo. Skoro młodzież sama wysuwa takie pomysły w pracy nad sobą, muszą one naturalnie wypływać z jej istotnych pragnień, rozszerzać jej horyzont życiowy; jednym słowem stanowią czynnik wychowawczy pierwszorzędnego znaczenia. Naszem zadaniem jest tej młodzieży pomóc w realizacji hasła w obecnej chwili bardzo aktualnych.

Mówiąc o środowisku geograficznym, będziemy mieć na myśli przede wszystkim środowisko naturalne czy kulturalne, w którym młodzież naprawdę się znajduje. Nawiasowo tylko zwrócimy uwagę na znaczenie przenoszenia się w środowiska odtworzone na ekranie, w obrazie artystycznym czy fotografii. Powolne, systematyczne wczuwanie się w środowisko geograficzne wymaga analizy jego treści; praca ta kształci w nas przede wszystkim zmysł rzeczywistości. Zdajemy sobie z tego sprawę, że zmysł ten naogół w naszym społeczeństwie drzemie. A przecież wyćwiczenie go może nam oddać duże usługi bezpośrednio w życiu codziennym. Jak takie ćwiczenie przeprowadzać?

Przedewszystkiem trzeba 1) dokładnie obserwować otaczający nas krajobraz — środowisko, 2) zaobserwowane fakty w pewnym porządku zestawiać, 3) ściśle i zrozumiale starać się w słowach ująć to, cośmy zaobserwowali, 4) w rozmieszczeniu przestrzennym zjawisk albo posługiwać się rysunkiem, albo przynajmniej w przybliżeniu określić istotne wymiary przestrzeni wypełnionej, 5) dążyć do wyjaśniającej syntezy zaobserwowanych zjawisk.

W ten sposób prócz wykształcenia formalnego, uzyskamy także duże pogłębienie rzeczowej wiedzy. To jest ta „sucha” część poznawania środowiska, która pozwala utrwalić nam w pamięci przewodnie jego cechy.

Ale już w tej pracy nasuwa się ważny moment. Nie jest to obojętne „kiedy”, „jak długo”, „w jakich warunkach” i „w jakim osobistym nastroju” robimy nasze

obserwacje. Chodzi nam o uczuciowe nastawienie się do poznawanego środowiska — krajobrazu. Przy sztucznych odтворzeniach, filmach, „kolorowych” zdjęciach często u młodzieży występuje uczucie olśnienia. Można z dużą pewnością stwierdzić, że przy wielkich filmach, jak „Tajemnica białej ciszy”, „Na szczyt świata” budzą się w duszach młodzieży podniosłe uczucia nietylko estetyczne, ale i etyczne. Kto z widzów tragedji Scotta na biegunie południowym lub angielskiej wyprawy na Mont Everest nie odczuł jako klęskę ludzkości w jej ustawicznym parciu ku górze i wyświetlaniu zagadek pozornie już poznanej ziemi.

A same ręce składają się do oklasku przy filmie z przelotu Byrda nad biegunem południowym, gdy ląduje szczęśliwie dokonawszy zamierzonego dzieła!

Powyższe uwagi opieramy na notowanych objawach reagowania młodzieży w czasie szkolnych wyświetlań wyżej wymienionych filmów. A jakże wielkie wrażenie będzie, jeśli teraz przeniesiemy młodzież w rzeczywiste odmienne środowisko geograficzne, chociażby Beskidzkie czy pogórskie w najrozmaitszym jego wykształceniu zależnie od pór roku — w świeżości wiosny, dojrzałej piękności lata, bogatych barwach jesieni i białej szacie zimowej.

Oświetlenie, zabarwienie i ożywienie krajobrazu jest tym ważnym momentem, od którego zależy zadziergnięcie pewnego węzła uczuciowego między człowiekiem a otaczającym go środowiskiem. W dalszym ciągu kształcimy zmysł spostrzegania wzrokowego, ale wchodzi tu także w grę słuch i dotyk. Oczy zbierają coraz nowe bogactwo rzeźby, barw i oświetlenia, uszy chwytają szmery i głosy, ożywające środowisko, dotykiem odczuwamy cały szereg cech, jak stosunki spadku terenów, jakość materiału z którego jest zbudowany, często nawet zbiorowiska roślinne a nawet faunę, jak to się zdarzyło Telimenie w świątyni dumania. Wielki polski geograf *W. Pol* w rozróżnianiu środowisk geograficznych posługiwał się nawet węchem. Możliwość przytoczyć bardzo liczne przykłady oddziaływania jednego i tego samego środowiska na nasze zmysły w najrozmaitszej szacie zewnętrznej, przywdzianej na chwilę. Jakikolwiek odcinek Tatr np. Czarny Staw Gąsienicowy — jakże różne na nas czyni wrażenie w rozmaitych porach dnia i roku, przed burzą, w ciszy, podczas halnego wichru i t. p.

Chociażbyśmy tylko stwierdzili, że zaostrzamy tylko wrażliwość naszych zmysłów, musimy w głębi duszy przyznać, że ustosunkowujemy się uczuciowo do środowiska, w którym przebywamy, że wzywamy się w nie. W Polsce szczególnie, intensywność wzywania wzmagą wielka zmienność „chwilowego” zrbarwienia środowisk dzięki wpływowi, jakie pory roku wywierają.

Naszem zadaniem jest stwarzać takie warunki zwłaszcza

w czasie wędrówek po Polsce, aby ten związek uczuciowy między młodzieżą a środowiskiem geograficznym coraz bardziej się pogłębiał, a zamiłowanie do wnikania w nie stało się nawykiem, a nawet ceną namiętnością.

Wchodzi tu w grę rozszerzanie skali odczuwalności walorów środowiska, przede wszystkim estetycznych — przez młodzież. Może się łączyć z pobudzaniem wrażliwości na istotne piękno krajobrazu, otaczającego nas, drogą 1) stopniowego wzmaganania efektów krajobrazowych lub 2) wysuwania jaskrawych przeciwieństw, a to wszystko w uzależnieniu od typu, pory roku, oświetlenia i ożywienia krajobrazu. I tak np. dobrze jest wędrować dolinami rzek od ujścia do źródeł, gdyż przeważnie z obszarów nizinnych udajemy się w coraz bardziej zróżniczkowane — górskie. Najlepszą taką turę stanowi dolina Dunajca, Popradu i wielu innych rzek karpacczych. (Orli Lot 1929, numer styczniowy). Bardzo dużo dają także przekroje kulturalne od zachodnich krańców Wielkopolski po bagniste ostępy Polesia i wschodnich rubieży.

W czasie takich doświadczeń można zauważyć jak bardzo rozrastają się w umysłach młodzieży tendencje kojarzeniowe, w których wyładowuje się pewna ruchliwość wyobraźni.

Uczucia estetyczne, które tak często budzą się w nas pod wpływem środowiska geograficznego są objawem pewnej sublimacji, jaka się w duszach naszych odbywa. Ale zdarzają się i środowiska przygnębiające nas swą treścią; świadczy to o pewnej dysharmonji, jaka w nich panuje; może to mieć pewien wpływ na nastawienie naszej woli w kierunku współdziałania z ładem i współpracę przywrócenia w środowisku cech harmonji. Mamy tu w pamięci przede wszystkim „milieu” ludzkie, najczęściej nawiedzane klęską atmosfery przygniatającej, wywołanej głupotą czy złą wolą ludzką. Nie możemy zapomnieć Gorlic w maju 1915 roku i na wiele lat później jeszcze, ciągle nam stoją przed oczyma najuboższe przedmieścia półmilionowej Łodzi.

Powyżej stwierdziliśmy, że wzywanie się w środowisko, które wymaga pewnego skupienia woli, zaczyna stopniowo oddziaływać także na wolę. Bardzo wielkie ma to znaczenie wychowawcze dla młodzieży. Stopniowe trenowanie się w poznawaniu i wzywaniu się w coraz to nowe środowiska, zwłaszcza ludzkie, może mieć wpływ na formowanie światopoglądu, na ustosunkowanie się młodzieży do zagadnień otaczającego ją świata. Środowisko naturalne, piękne swą świeżością i bezpośredniością obcowania z przyrodą dostarcza tyle wrażeń, że dziewczyna czy chłopak łatwiej pokonują wewnętrzny opór lenistwa, bezwładności czy braku decyzji i spieszą na dłuższe często samotne wędrówki. Już przez to samo wyrabia się hart ducha, wzmacnia się wola tak ważna w okresie poważniejszych decyzji życiowych.

Z pokonywaniem wewnętrznego oporu łączy się opanowanie siebie samego, rządzenie sobą tak bardzo podkreślane np. w angielskim wychowaniu. Self-control jest równie potrzebne samotnemu wędrowcowi, jak kierownikowi grupy, poznającej kraj w kilkotygodniowej włóczędze.

Niejako na marginesie tego zagadnienia podkreślamy konieczność skupiania się, która jest nie do pomyślenia bez milczenia. Zdolność milczenia jest bardzo wielką zaletą i oddaje człowiekowi duże usługi w życiu, ułatwia współżycie z ludźmi, pozwala sprawniej myśleć i jak gdyby usuwa z pod naszej uwagi detale, zwracając ją na istotne cechy zagadnienia. Znaczenie wychowawcze milczenia znali już starożytni Grecy, propagują ją klasztory, a największy człowiek współczesnej Skandynawji Amundsen należał również do wielkich wtajemniczonych w misterja milczenia.

Wzywając się w skupieniu w środowisko geograficzne dochodzimy stopniowo do zrozumienia jego treści i harmonji jaka je przenika. Naturalnym więc wnioskiem przez nas wysnutym będzie dążenie do zachowania tej harmonji, nie niszczenia jej żadnym dysonansem. Łączy się to bezpośrednio z ideą Ochrony Przyrody i zabytków dzieł sztuki, i przepojenie jej postulatami całego społeczeństwa. W czasie wzywania się młodzieży w środowisko geograficzne ludzkie doprowadza do zrozumienia jego przewodnich cech, spostowania fałszywych poglądów, zbliżenia się wzajemnego i porozumienia czyli ujrzenia człowieka w człowieku.

Z tego zakresu warto notować obserwacje zachowania się naszej młodzieży stopniowo kierowanej ku pogłębieniu własnych poglądów na stosunek do współobywateli, na zrozumienie zagadnień różnic rasowych, wyznaniowych czy kulturalnych. I tu nie tylko bezpośrednie zetknięcie się z rzeczywistością ziemską może nam wychowawczo dopomóc; również ważny jest dobry, na autentycznych zdjęciach oparty film.

Dziecko czasem na kawę piłą rano patrzy przez pryzmat wysokiej temperatury i trudu pracy plantacyjnej czy w dalekich Indjach Gandhi'ego, czy w przesianej polskimi osadami Brazylii. Musimy tu jeszcze podkreślić znaczenie literatury geograficznej dla pogłębienia naszego stosunku do omawianego środowiska geograficznego.

Jak piękno przyrodzonego krajobrazu, a obecnie i ludzkiego — kulturalnego odtwarzają wielcy poeci, tak dole i niedole ludzkie, zwłaszcza ras kolorowych, ujęli w swych pamiętnikach wielcy podróżnicy i wielcy pisarze. Aby ich ziarno, rzucane w dusze młodzieży wydało dobre owoce, musi znaleźć treść tych dzieł podatny grunt w wyobraźni odtwórczej i w rozumieniu podanych zjawisk i faktów.

Fairgrievue, wielki pedagog i geograf angielski śmiało rzucił takie hasło: „przećwiczyć jedno pokolenie ludzkości w geograficznym myśleniu, a możecie być spokojni o pacyfikację

świata". Ten wybitnie międzynarodowy punkt widzenia nie grozi wcale natychmiastowem unicestwieniem narodowości.

Harmonja ludzkości jako całości nie polega na zmonotonizowaniu jej, lecz raczej na coraz bujniejszym jej zróżniczkowaniu.

Cała wartość geograficznego myślenia polega na ustawicznej kontroli zgodności naszych sądów z rzeczywistością ziemską, z konkretnymi faktami i zjawiskami; trudno jej wyrywać z obramienia, w którem istnieją, bo tracą całą istotną treść. Trzeba je ujmować w takim środowisku, w jakim zdołaliśmy je zaobserwować.

Na pierwszy plan zawsze wysuwać się będzie środowisko ojczyście, gdyż ono na psychice każdego człowieka najsilniejsze wywiera piętno. Dlatego też to środowisko ojczyście musi się dla nas stać miarą porównań i zrozumienia innych środowisk.

Wżycie się w różnorodność środowisk kraju rodzinnego da pozytywne podstawy rzeczowego patriotyzmu, niekoniecznie zacieśnionego do ciasnych granic małych prowincyj czy ziem. Tylko znajomość nurtu życia i przemian, jakie zachodzą w najbliższym nam „milieu” ułatwi nam zrozumienie zjawisk, zachodzących nieraz w daleko położonych obszarach. Tak samo znajomość procesów, które zachodzą u naszych sąsiadów bliższych lub dalszych, może nam otworzyć oczy na nasze wartości i braki i skierować na tory pozytywnej pracy dla dobra całej ludzkości. Trzeba przez ojczyście okulary spojrzeć na cały świat, aby go ujrzyć w rzeczywistym lub do rzeczywistości zbliżonem oświetleniu, trzeba umieć stanąć w środowisku innych ludzi, narodów czy grup społecznych, wyjść z siebie, aby ten inny świat zrozumieć i odczuć. A wtedy pogłębią się dusze nasze i polepszą prawa nasze, a granicami objąć będziemy mogli całą kulę ziemską i całą ludzkość.

J. W.

Trzynastoletni hipnotyzer.

Dzieci były oszołomione. Chciały się dowiedzieć, jak to było zrobione.

Wytłumaczyliśmy im, że jest to sztuczka trudna do zrozumienia, gdyż człowiek ten jest właśnie magikiem. Teraz wiedziały już, co to znaczy wieczór sztuk czarnoksięskich.

Tomasz Mann. Mario i Czarodziej.

Opowiadał mi o nim inny chłopiec, Jędrzek Wegner. Opowiadał mi wiele o tem, że „u nich” (na peryferjach) jeden chłopiec hipnotyzuje. Zbiera dzieci w lesie, ustawia w rząd, mruczy i patrzy tak dziwnie, tak mocno, ręce każe silnie ścisnąć; nie można ich później otworzyć... Lubią to hipnotyzo-

wanie i chłopcy i dziewczynki. Chętnie chodzą do Wacka Gabary... Jego też hipnotyzował, ale go nie uspił. Ale... pewnego razu poczuł, że się chwije „w tę i w tamtą” stronę. „Obróciłem się, a to ten chłopiec za mną posuwał rękę wprzód i w tył; nic o tem nie wiedziałem”... On, Jędrak, nie lubi tego hipnotyzowania i trochę się nawet boi Gabary, ale inni to już nawet sami próbują; nawet małe dzieci składają ręce i jeden do drugiego mówi, że rozłączyć ich nie można. Czy zechce się spotkać ze mną? — to wątpliwe, on jest taki...

Tak opowiadał Jędrak o faktach, a jednak tworzył mit o hipnotyzerze. Dodał jeszcze, że „z hipnotyzerem trzeba żyć w zgodzie, bo jak chce to zahipnotyzuje, a później dopóki nie uwolni, to będzie się tak stać”.

— To ten Gabara tak?

— Nie... wogóle...

Nic nie zdradza „demonicznego schizoidu”. Gabara jest niewysokim, krępyim chłopcem. Kłania się nieśmiało, niezręcznie, uprzejmie. Rychło pękają lody. Rozmawiamy w trójkę. Okazuje się, że Wacka najbardziej interesują psychologia i... astronomja. Wiele wie o kometach, jedna wraca co ośmdziesiąt lat, pyta się, czy rzeczywiście istnieją dwuogonowe komety, z zainteresowaniem słucha o odkryciu pierwszej polskiej komety. „A wie pan — mówi nagle, — że gwiazdy widzimy nie w tem samym miejscu, bo promienie się załamują w powietrzu”. Czytał „Na srebrnym globie” i o... „o tym mechanizmie ciał niebieskich”; autorów „sobie zapomniał”.

A psychologia? Bardzo go interesuje, ale „przez psychologję” rozumie właśnie hipnotyzm i sugestję. Hipnotyzm poznał z kilku źródeł. Coś słyszał, coś niecoś przeczytał, ale nauczył go jeden pan, monter. Ten pan sam i hipnotyzował i sugerował. „Kazał zacisnąć ręce i to robiło wrażenie; ciągnął palce za osobą wprzód i wtył, to chwiała się; przymykał jej powieki i mówił, że sen błogi nastąpi”. Wacek patrzył, jak się to robi i sam zaczął próbować. Raz, drugi — udawało mu się. Od kilku miesięcy robi te doświadczenia. Bardzo go to zajmuje. Więcej niż astronomja? — chyba nie.

Cała wiedza Gabary pochodzi z sensacyjnych czasopism i przesądów ludowych. Przeniósł on urok niesamowitości i prymitywne doświadczenie w grupę osobliwą, bo — młodzieży i dzieci. Opowiada mi o tem szczerze i w tym chaosie niejasnych przeżyć, idei i faktów uderzają nieraz psychologicznie subtelne intuicje.

A więc: hipnotyzować można tylko, gdy się ma odpowiedni wzrok — przenikliwy, mocny, taki, że trzeba oczy spuścić; możliwe, że nawet każdy może uspić, jeżeli szkolił swój wzrok. A przecież — oczy! Nietylko czarne oczy są dobre; czytał o Rasputinie (nie w gazetach, a w notatkach), że

miał oczy stalowe (?). Ale niebieskie nie są dobre. Jędrrek jest tego samego zdania i opowiada co wie... „Ulicą szła dziewczyna, a na rogu stał policjant, przystojny. A ona się na niego tylko popatrzyła, to już go zahipnotyzowała; i on pałeczką nie mógł ruszyć, i wszystkie auta stanęły”. — „To może tylko tak piszą — powiada Gabara — ale ja widziałem taką rzecz: Moja mama zarznęła kaczkę, a ojciec na tą kaczkę popatrzał, to ona zaczęła chodzić, i dopiero później klapła”. Można niezawodnie hipnotyzować zwierzęta. Widział naprzykład na ilustracji, jak pogromca targał lwa za grzywę. Pewnie go zahipnotyzował. „Hipnotyzer zrobi tak — wtrąca się Jędrrek, — że laska po ścianie będzie chodzić”. To nie — tylko tak robi, że ludziom będzie się zdawało” — wyjaśnia stanowczo Gabara.

I opowiadają o wielu podobnych wypadkach. Nagle — z ożywieniem — stawiają nowy problem. Zahipnotyzować można łatwo, a potem powrócić nie jest łatwo, jak czasem. A więc niezawsze jest dozwolona ta „hipnozja”. I słusznie. Bo już samą sugestją można kogoś doprowadzić do choroby, a nawet do śmierci. Zwłaszcza, gdyby tak kilka osób się uwzięło na kogoś i zaczęło mówić: „jak ty źle wyglądasz, jakiś ty błąd” — może nawet umrzeć...

— A ty podobno mruyczysz przy hipnotyzowaniu?

— A! mruczę... a to wmawiam, a później coraz ciszej, żeby to wrażenie robiło...

Dobrze udawały mu się doświadczenia z sugestją. „Przy sugestji trzeba spokoju, żeby się nie śmiać; musi się przejąć, jak się przejmie, to aż drży”... Różnica między sugestją a hipnozą, jest ta, że przy hipnotyzowaniu działa wzrok, a do sugestji nie potrzeba dobrego wzroku, trzeba dobrze mówić. Usypiać — to mu się nie udawało; próbował kilka razy, ale były przeszkody. Próbował z jedną dziewczynką; ona była w cieniu, a on w świetle, ale ona uciekła, bo się bała stracha. A raz był jeden, Fredek, który się zaczął śmiać. „A kiedyś — było to na wsi — chciałem jednego chłopca uspić z ukrycia. Patrzałem na niego, siedząc za krzakiem; on tak jakby się już chwiał, ale mu krowa gdzieś w szkodę poszła, więc poleciał za nią, — a mnie oczy rozboleły”. (Za dużo wymagał od swoich rasputinowych oczu!). Nie udało mu się też z Jędrkiem. Chciał, żeby się chwiało... Ale Jędrrek protestuje: chwiał się, napewno! Najlepiej udawało się z zaciskaniem rąk. Dzieciom się to bardzo podobało. Zaczęły — śmieje się — naśladować. Dawniej było to samo z grą w noże. Zawsze tak, gdy coś nowego zobaczą. Ale to już poszło w zapomnienie.

Gabara zaprasza mnie na seans.

.....

Poza nami jeszcze trzech chłopcy. Felek, który już brał udział w doświadczeniach, i dwaj nowi chłopcy. Ci są trochę niespokojni, czują niezwykłość sytuacji; młodszy od Gabary.

Siadają na polecenie Wacka obok siebie. Bardzo skupieni, uważni. Potem mi powiedzieli, że nie wiedzieli, co będzie, ale „bardzo chcieli”, przez ciekawość, co dalej będzie. Gabara podniecony, nieskrępowany. Patrzy wnikliwie na „medja” i powiada:

— Polega to na tem, że każdy z was zaciśnie palce, tak jak ja, a jak ja powiem — jeszcze silniej, to jeszcze ściśniesz...

Wykonane. Wtedy rozlega się formuła sugestji. „Ręce są tak mocno ściśnięte, że nie sposób ich rozerwać. Palce są mocniej, mocniej, coraz mocniej — zaciśnięte”... Raz, drugi, trzeci, coraz ciszej i ciszej powtarza Gabara swoje zaklęcie. Cała jego dusza tkwi w tem „mocniej”, całą „siłę woli” śle z natchnionych oczu. Ale w śpiewnym „recitativo”, powtarzanej w nieskończoność formuły, brzmi jeszcze jeden ton — tragicomiczny i wzruszający: błaganie. „Nie odczuwacie nic?” Nic — mówi jeden, drugi — czuje jakby prąd, jakby ciarki. Ręce — rozłączają. Jeden z nich czyni to z wysiłkiem; gdy obserwuje swego kolegę, rozwiązuje je zupełnie. Powiada, że trudno rzeczywiście rozerwać, bo... ciało się lepi.

Dwukrotnie próbuje „hipnotyzować”. Raz z Felkiem.

— Ty, kapujesz... teraz zrobimy to, co z tym monterem...

— Dobra!

— Niech cię nie tego, że tu jest jeszcze ktoś... I ty się nie śmiejesz, bierz sobie na serjo...

I długo, długo powtarza monotonna, że człowiek chce usypiać powoli błogim snem, błogim..., że powieki są ciężkie, ciężkie jak ołów, coraz cięższe... Felek ma twarz spokojną, oczy — zamknięte. Gabara przyciska mu powieki i kończy patetycznie każdy okres swojej „modlitwy” zwrotem: „chciało ci się spać, jakby się chciało spać!” Ale Felek otwiera oczy. Nic nie widział — powiada, — bo oczy miał zamknięte, tylko jakby mgłę.

— Zrób jeszcze „pasmo powietrza” — proponuje Jędrak.

Gabara stawia jednego z chłopców „na bacność”, staje za nim i rękę wyciąga i cofa. Czyni to z aktorstwem estradowego hipnotyzera. „Czujesz co?” — niecierpliw się Wacek. „Jakby powietrze przechodziło w rękach(!) — Tu, gdzie się trzyma ręce...” A później: „w jednej ręce, jakby prąd”. Dopiero, gdy zamyka oczy zaczyna się chwiać. „A teraz czuję, jak się w tą i w tą kiwam”. Twarz Wacka rumieni się: Jest zachwycony i zakłopotany powodzeniem. Kiedy później na moje polecenie, wykonał ten sam eksperyment na sobie, — zorientował się szybko i zanalizował inteligentnie „sugestję pasma powietrza”.

Rozmawiamy po „seansie”. Okazuje się, że Wacek najwięcej „podlegał za monterem”. Teraz jest niezrażony niepowodzeniem: „Gdybym się więcej... w piłkę się mówi trenuje... aha, ćwiczył, — tobym to lepiej robił.

Zainteresowanie Gabary i jego osobliwe praktyki mogą być odrębnym zagadnieniem psychologicznym. Nie było ono tutaj bliżej analizowane. Wydaje się, że nie tkwi ono w głębszych warstwach psychicznej organizacji młodego „hipnotyzera”. Ostatnio mówił, że już nie hipnotyzuje; chciałby tylko teraz przeczytać coś o hipnotyzmie.

Kim jest Wacek Gabara? Synem robotnika. Chodzi do siódmej klasy szkoły powszechnej. Jest uczniem... trójkowym. Lubi higienę (ten ustrój człowieka), fizykę, rysunki. Myśli o zbudowaniu rakiety na księżyc; chciałby zostać lekarzem. Swoje zainteresowania wyraża poważnie i posiada autorytet w grupie kolegów. Ale lubi też zabawy i uprawia sporty. Kocha swoje rodzinne miasto, wielkie fabryczne miasto. Kiedy mnie odprowadza do tramwaju, pokazuje: „Tu będzie największy park w Polsce”.

.

A więc. Niewielka grupa dzieci. Na podwórzach czynszowych domów robotniczych, w małym lasku podmiejskim zbierają się poszukiwacze niesamowitej przygody. Ich ciekawość i wyobraźnię podsyca „prestidigitator” Gabara. I tak cyrkuluje w tej grupce magja szarlatanów, błaga pism brukowych, wpływy przypadkowych hipnotyzerów, — wiedza tajemna. Szukają prawdy i iluzji. Potajemnie. Są pozbawieni opieki. Szkoła jest zbyt realna, szkoła ich nie zrozumie... Mnie przyjęli. Dziwili się. Pytali się dużo razy, co to wszystko znaczy...

Recenzje.

Stanisław Kot. Dzieje wychowania. Podręcznik dla zakładów kształcenia nauczycieli. Wydanie trzecie. Warszawa 1931. str. 300.

„Praca nad historją oświaty, szkół i wychowania rozwijała się u nas zawsze — jak słusznie podkreśla prof. *Stanisław Lempicki*¹⁾ — okresowo, na skutek starań i zapału pewnych jednostek, zdających sobie sprawę z ważności tej sfery zagadnień dla historii narodowej wogóle; taką jednostką był najpierw w Małopolsce *Muczkowski*, w Wielkopolsce *J. Łukaszewicz*, w b. Królestwie wydawcy „Encyklopedji Wychowawczej” i prof. *S. Dickstein*; potem podjął tę rolę niestrudzony *Antoni Karbowski*, a w ostatnich latach, aż do dzisiaj *Stanisław Kot*. Od nich szła inicjatywa, programy pracy, pobudka do organizowania pracy zbiorowej w odpowiednich komisjach, towarzystwach, czy redakcjach”.

¹⁾ *Stanisław Lempicki*: Potrzeby historii oświaty, szkolnictwa i wychowania w Polsce. Odbitka z X tomu „Nauki Polskiej”. Warszawa 1929. str. 631.

Przytoczona opinia prof. St. *Lempickiego* ujmuje jasno sedno sprawy: badawcze wysiłki w zakresie historii wychowania wychodzą nietylko od instytucyj ile od jednostek twórczych. Dziś taką jednostką jest prof. *Stanisław Kot*. W bogatej i wielostronnej działalności naukowej prof. Kota historia wychowania zajmuje miejsce poczesne. Obok bowiem pracy ściśle naukowej — czy to na polu badania myśli politycznej, czy to historii kultury, czy to przejawów polskiej myśli religijnej, obok niemniej zapładniającej roli organizatora życia naukowego i kulturalnego — by przykładowo tylko wymienić redaktorstwo „Reformacji w Polsce”, działalność inspirującą w „Krakowskiej Spółce Wydawniczej” — biegnie równie ważka praca prof. Kota dla szkolnictwa polskiego.

Redagowanie „Biblioteki Narodowej” i wydawnictwa „Tekstów źródłowych do nauki historii w szkole średniej” oraz praca nad podręcznikami z historii wychowania — oto trzy etapy pracy unikającej rozgłosu i reklamy, a jakże wprost fundamentalnej dla rozwoju naszej kultury narodowej. I gdy tomiki „Biblioteki Narodowej” stanowią dziś nieodłączną pomoc dla nauczania polonistyki, gdy teksty źródłowe spełniają tę samą rolę w zakresie nauczania historii — podręcznikom z historii wychowania prof. Kota przypadła może jeszcze ważniejsza rola — kształtowania i urabiania kultury pedagogicznej wśród kadr młodych nauczycieli w zakładach kształcenia.

Seminarjum bowiem uniwersyteckie prof. St. Kota stanowi dziś nietylko jedną z najpoważniejszych placówek pracy badawczej w zakresie historii wychowania, z której wyszedł cały szereg dobrze zapisanych na tem polu pracowników (H. Barycz, W. Bobkowska, ks. Bednarski, M. Miterzanka), ale także zakład dostarczający szkolnictwu naszemu sporą ilość nauczycieli historii wychowania. I tu warto z całym naciskiem podkreślić, że jeśli spora ilość uczniów prof. Kota, pracujących w szkolnictwie, uczy historii wychowania z zapałem i z głębokiem przekonaniem i wiarą w ważność tego przedmiotu w urobieniu kultury pedagogicznej, to zasługa to wyłączna tej atmosfery, jaką roztacza seminarjum uniwersyteckie prof. Kota.

Instrumentem zaś świetnym w nauczaniu historii wychowania stają się trzy podręczniki prof. Kota: „Historja wychowania”, 2-tomowe „Źródła do historii wychowania” i „Dzieje wychowania”. Trzecie wydanie tegoż ostatniego podręcznika z różnych względów zasługuje na specjalną uwagę. W stosunku do drugiego wydania podręcznik obecny uległ poważnemu skróceniu (wydanie II miało 352 str., trzecie tylko 300 str.), powtórnie ściśle wiąże się z „Źródłami”. Oba te momenty pozostają w związku z tendencją do możliwie najlepszego dostosowania podręcznika do warunków codziennej rzeczywistości szkolnej. Znaczna mianowicie redukcja

materiału zwłaszcza czysto pamięciowego w trzecim wydaniu, związanie pracy z lekturą źródeł idą po linii jedynie możliwej i słusznej w nauczaniu tego przedmioty. Wychodząc ze słusznego założenia, że „punktem wyjścia przy nauce historii wychowania, gdzie tylko to możliwe, powinna być lektura źródeł” (przedmowa), zaopatrzył prof. Kot trzecie wydanie „Dziejów wychowania” w liczne odsyłacze do odpowiednich ustępów w „Źródłach”. „Ich zadaniem jest ostrzec ucznia i nauczyciela, że nie należy przy danem zagadnieniu ograniczać się do wywodów podręcznika, ale że bezpośrednio oświetlenie źródłowe jest tu konieczne oraz możliwe do urzeczywistnienia. Ten sam cel mają odsyłacze do rycin, zamieszczonych w dwóch zeszytach Album ilustracyj do dziejów wychowania”. Takie postawienie sprawy, opierające zgrab pracy szkolnej na analizie źródeł, idzie po linii i najnowszych poglądów na nauczanie historii i w kierunku rozbudzenia samodzielnej pracy ucznia, co jest istotnym celem wszelkich poczynań nowoczesnej pedagogiki. Dajemy w ten sposób uczniowi materiał niejako z pierwszej ręki, pozwalamy mu zbliżyć się do warsztatu pracy epok minionych, wreszcie stając wobec źródeł uczeń nie może się ograniczyć do postawy biernej, lub jak to bywa najczęściej przy podręczniku — do mechanicznego przyswojenia sobie treści podręcznika — musi zająć postawę aktywną, musi się nauczyć analizować i rozumieć dane źródło. Stąd konieczność wysiłku umysłowego ze strony ucznia i nauczyciela, konieczność pracy samodzielnej ucznia. Jest rzeczą naturalną, że chybiłby całkowicie celu nauczyciel, który usiłowałby przeczytać wszystkie wskazane w „Dziejach” ustępy ze „Źródeł”. Ale może i powinien przeczytać ich sporą część: jeśli idzie o seminarjum można przejść teksty łatwiejsze i w ograniczonej ilości, w pedagogjum zaś można skutecznie pokusić się o ogarnięcie poważnej części lektury. Można tem więcej, że obecne wydanie „Dziejów” przyniosło poważną ilościową redukcję materiału.

Nie licząc drobnych zmian i skreśleń pomniejszych z ważniejszych zmian podkreślić warto: 1) odpadły zupełnie ustępy poświęcone Rejowi, jansenistom i Kondyllakowi oraz większe wzmianki o Olizarowskim i pietystach, 2) skrócone zostały w mniejszym lub większym stopniu ustępy o wychowaniu spartańskim, o wykształceniu muzycznym i gimnastycznym w Grecji, o programie kształcenia u Platona i Arystotelesa, o wykształceniu elementarnem okresu helleńskiego, dalej dość znacznej redukcji uległ ustęp o wybujałości kierunku retorycznego w Rzymie i pedagogice Kwintyliana, o rozwoju scholastyki (tu odpadła wzmianka o roli kulturalnej Arabów). Z okresu humanistycznego skróceniu znacznemu uległy ustępy o Erazmie i Vivesie, mniejszemu o Sturmie i szkolnictwie jezuickiem, natomiast dość znacznie zmniejszone zostały strony poświęcone polskiej pedagogice humanistycznej (Maricius,

Frycz, Gliczner). Z okresu późniejszego większe zredukowanie materiału widoczne u Komeńskiego i Locke'a. Przy reformie Konarskiego zwięźlej potraktował wydawca sprawę sejmików szkolnych, podobnie jak w dobie Komisji Edukacji Narodowej poważniejszemu skróceniu uległ ustęp o publicystyce pedagogicznej (tu odpadł ustęp o Krajewskim). W szkolnictwie XIX wieku uderza wysunięcie u Herbart'a na plan naczelnny nauczania z pominięciem innych działów jego pedagogiki, pominięcie szczegółowego obrazu szkolnictwa dla upośledzonych, a zwłaszcza poważna redukcja materiału czysto pamięciowego w obrębie szkolnictwa polskiego XIX w. (początek, młodzież wileńska, szkolnictwo Księstwa Warszawskiego, Tańska, nieznacznie Trentowski i Estkowski, reforma Wielopolskiego). W wieku XX znikły ustępy poświęcone Ellen Key i Natorpowi, natomiast jako reprezentant pedagogiki socjologicznej wysunięty został Emil Durkheim, 3) natomiast uwytkłona została dobitniej rola sofistów, wrócił ustęp — pominięty w II wydaniu — o teorii dydaktycznej Arystotelesa, zaś z drobnych wzmianek w wieku XX podkreślić należy dokładniejsze informacje o współczesnym ruchu pedagogicznym w Polsce (przybyła wzmianka o katowickiej „Chowannie”, o powstaniu nowych katedr uniwersyteckich, towarzystw naukowych i t. p.).

Całość przeprowadzonych zmian i skróceń w podręczniku dokonana została bardzo racjonalnie, mianowicie pod kątem dostosowania możliwie najdalej idącego podręcznika do potrzeb zakładów kształcenia nauczycieli. Z tego też punktu widzenia zupełnie uzasadnione są skróty materiału czysto pamięciowego jakoteż tych ustępów, dla których dostateczny materiał do rozważań dają wypisy zawarte w „Źródłach do historii wychowania”. Znaczenie i wartość skrótów oceni najlepiej nauczyciel historii wychowania.

Dziś z chwilą istnienia 2-tomowych „Źródeł” i ostatniego dostosowanego do „Źródeł” wydania „Dziejów” — nauczanie historii wychowania uzyskało tę podstawę solidną, jaką daje dobry podręcznik w danej dziedzinie. Teraz tylko należałoby wyrazić życzenie, byśmy mogli szybko ujrzeć nowe wydanie całkowicie dziś wyczerpanej „Historji wychowania”. Na to nowe wydanie czekają i pracownicy naukowi w zakresie historii wychowania, i liczne rzesze nauczycielstwa szkół powszechnych i średnich, pragnących zużytkować nowe wydanie dla celów samokształceniowych.

Jan Hulewicz.

Józef Fanciulli. Czar dziecięstwa. Przekład z włoskiego dokonany przez Elestę. Str. 165. Biblioteka Dzieł Pedagogicznych Nr. 24. „Nasza Księgarnia”. Zw. N. P. Warszawa, 1931.

Na całość składają się trzy szkice: „Czar dziecięstwa”, „Życie uczuciowe dzieci”, „Psychologia zabawy”. Gdy się

książkę otwiera, zdaje się, że autor głęboko patrzy w oczy dziecięce, w „ich oczy”, że czyta w nich, że będzie opowiadał — bezpośrednio i prawdziwie. Autor twierdzi, że „nie-wiele ludzi pochyła się, aby badać oczy dziecięce”. I być może, że Fanciulli sam — rzeczywiście przeżywa czar dziecka. „Ten czar jest tak stary, jak poezja, nawet jak samo życie. Nie zmienia się ze zmianą krajów, rozciąga się poza ludzkość...” Ale ze zdumieniem spostrzega się, że rychło patos profesora Fanciullego przekształca się w spekulację. A nie jest to spekulacja nowa. Jest tam tylko kilka nowych metafor — sztucznych, literackich, pozanaukowych; one zacierają jasność dawno użytych koncepcyj. Co jest treścią „Czaru dziecięctwa”? Zagadnienie (tak!) rozwoju i „natury”. Autor nie mówi o tem prosto, ale o „woli stawania się”, o tem, „w jaki sposób jesteśmy wynalazcami życia”, o „pomysłach w komponowaniu życia”. Przemawia to jako irracjonalista, to jako witalista, wreszcie jako scholastyk. Posługując się popularnymi argumentami, zwalcza sensualizm, materializm i pozytywizm (str. 27). U podstawy rozwoju leży „samorzutna metamorfoza”, bez niej „środowisko i wychowanie nie mogłyby przeobrazić duszy dziecka”. Czynniki zewnętrzne: „dziedziczność” (chwilami nawet „domniemana dziedziczność”) i „środowisko” grają rolę podrzędną. „Pierwszym twórcą kształtu jest sama jaźń”. Stawiając na boku wpływy socjalne na rozwój dziecka, daje F. opis rozwoju — nieprawdziwy i psychologicznie nie-pogłębiony. W końcu okazuje się, że źródłem czaru dziecięctwa jest absolut, podstawą wychowania — uczucie i troskliwość. Pedagogice socjalnej (starożytnych?) i romantycznej (Rousseau) przeciwstawia F. wychowanie chrześcijańskie („najlepszy wzór, historycznie urzeczywistniony”). Od czaru dziecięctwa — do dogmatów i wartości!

Szkic o życiu uczuciowym dzieci nie ma tendencji psychologicznej. Autor szuka w uczuciach fundamentu ideałów. Otóż: Rozwój życia uczuciowego odbywa się od wzruszeń do uczuć wyższego rzędu. Cechą wzruszeń dziecięcych jest „obfita ilość, intensywność, krótkotrwałość, zmienność i przewaga nad uczuciem”. Autor twierdzi, że wzruszenia dziecięce osiągają stopnie najwyższe, a nie ujawniają stopni najniższych. Ma to być „rysem ujemnym”. Następuje opis emocyj. Autor opisuje strach, gniew, wzruszenia związane z aktywnością i czułością. O czułości pisze F. dużo i czule, ponieważ jako o własnym odkryciu. „Przeznaczeniem” (?) czułości jest „stworzyć (?) kilka uczuć podstawowych” (str. 57). Uczucia — to „złożone formy wzruszeniowe”. Życie uczuciowe powstaje na tle „świadomości swego ja”. Owo „ja” od „materjalnego” przechodzi w „duchowe” i jest podstawą „miłości własnej”. Stąd „miłość własna społeczna” (?), a od niej jeden krok do uczuć moralnych i religijnych. Z „zachwytu” rodzą się uczucia estetyczne, a uzależnione od wszy-

stkich innych jest uczucie miłości ojczyzny. Tak więc pisze Fanciulli, co mu się podoba, bowiem uważa, że „psychologia stoi poza mechaniką, a także poza logiką” (str. 44). W tym apsycho logicznym rozdziale o „życiu uczuciem dzieci” (!) znajduje się ładny fragment o „wyobraźni dziecka”.

Czar dziecięctwa unosi się nad zabawami dzieci. F. wskazuje na różnorodność form w czynnościach zabawy, ale utrzymuje, że panuje w nich „tożsamość istoty”. Swoistą cechą zabawy jest stosunek osobowości wprowadza F. na miejsce „pseudoaktywności” Groosa. Treść jej wyraża się jako szeroka twórczość wyobraźni i jako akt zlania się z tem, co jest wyobrażane, wraz z pewną serją czynników wzruszeniowych. F. odrzuca wszelkie psychologiczne czynniki zabawy. Poddaje krytyce teorie rekreacji, nadmiaru energii, naśladownictwa, atawizmu i teorię biologiczną Groosa. Oto charakterystyczne zdanie, wyjęte z krytyki Groosa: „Gdyby zabawy były czysto instynktowne, byłyby przez to samo nierozumne, przeto nieświadome, a zatem ostatecznie nie byłyby zabawami” (str. 152). (Ten typ entymematów spotyka się u F. często). A więc zabawy zwierząt nie mają żadnego wpływu na „doktrynę” F., widzącego wyjaśnienie zabawy w analogji do marzenia sennego. Zaś cel zabawy? „Sen z otwartymi oczami” prowadzi do wolności („do niższych (!) form wolności”)...

Książka Fanciullego niewiele nowego wnosi do polskiego piśmiennictwa pedagogicznego. Jest jednostronna i niejasna. Jej charakter polemiczny będzie dezorientował uczących się. Posiadamy na ten temat prace bardziej wartościowe.

Dr J. Wachtel.

Henryk Rowid. Nowa Organizacja Studjów Nauczycielskich w Polsce i Zagranicą. Warszawa. Gebethner i Wolff, 1931, str. 228.

W nowej swej książce daje *Dr Rowid*, na tle historycznego rozwoju zagadnień kształcenia nauczycieli, obraz obecnego ustroju różnych instytucyj kształcących nauczyciela szkoły powszechnej. Kolejno poznajemy instytuty nauczycielskie, pedagogja, akademje: w Anglii, Stanach Zjedn. Ameryki Pn., w Szwajcarii, Austrii, Niemczech i Czechosłowacji.

W następnych czterech rozdziałach przedstawia autor dokładnie naszą obecną organizację studjów nauczycielskich i kreśli plan dalszego rozwoju zakładów kształcenia nauczycieli w Rzpltej Polskiej. Ocena różnych systemów kształcenia ujęta jest wszechstronnie z punktu widzenia ich wartości moralnej, społecznej, kulturalnej i ekonomicznej. Jasno występuje doniosła rola, jaką przy demokratycznym ustroju społeczeństw spełnić musi nauczycielstwo szkół powszechnych. Od właściwego wykształcenia i przygotowania nauczyciela zależy ugruntowanie w szerokich masach społeczeństwa idei

demokratycznych, stworzenia podstaw dla twórczej współpracy, dla pokojowego współdziałania. Aby sprostać takim zadaniom nie wystarcza dotychczasowe przygotowanie nauczycieli; autor wysuwa żądanie 3-letnich specjalnych studiów uniwersyteckich dla nauczycielstwa szkół powszechnych. Porusza przy tem cały szereg ciekawych zagadnień, jak: szkoła jednolita, metody pracy, programy studiów, stosunek praktyki do teoretycznego kształcenia, rola instruktorów i wizytatorów w wyższych szkołach nauczycielskich, zadania organizacji nauczycielskich i i. — Książka *Dra Rowida* jest przeznaczona nie tylko dla nauczycieli, ma ona zaznajomić oświecony ogół społeczeństwa, które się przeważnie sprawami wychowania mało zajmuje, ze współczesnymi problemami wychowania i nauczania powszechnego i z nowymi „formami ustroju edukacji narodowej”. Ostatni rozdział książki „O zawodzie nauczycielskim. Poradnik zawodowy dla abiturjentów szk. średn. ogólnokształcących” daje praktyczne wskazówki, wyjaśnia czego zawód nauczycielski od swych adeptów wymaga, jakie na nich nakłada obowiązki i co im dać może.

„Nowa Organizacja Studiów Naucz.” u nas mało jeszcze znana, uzyskała niezwykle dodatnią ocenę w Szwajcarii. Ostatni numer *Bulletin du Bureau International d'Éducation* przynosi dosyć obszerne omówienie tej książki; Genewski krytyk nazywa ją „jedyną w swoim rodzaju”, a kończy życzeniem „aby ta mistrzowska książka, w dobrych tłumaczeniach, stała się dostępną dla wychowawców w krajach zachodniej Europy”.

I. B.

Przegląd czasopism.

Polonista. Czasopismo poświęcone sprawom nauczania języka polskiego w szkołach powszechnych, średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz w zakładach kształcenia nauczycieli. Warszawa 1930, rocznik I (z. I—VI) Inst. wyd. „Biblioteka Polska”.

Grunt pod powstanie czasopisma poświęconego specjalnie sprawom nauczania języka i literatury polskiej oddawna był już przygotowany, tem żywiej zaś dawała się odczuć potrzeba w chwili obecnej, gdy kwestja programu polonistyki, jej zadań i celów wychowawczych stała się punktem ośrodkowym wielu dyskusyj prowadzonych nawet na łamach prasy codziennej. Dydaktyczne zagadnienia polonistyki, rosnące z rozwojem odnośnej literatury, kulturowane w coraz liczniejszych studiach pedagogicznych uniwersyteckich, nie miały dotąd stałego organu. Nie mógł być takim organem zarówno „Pamiętnik literacki” ani „Ruch literacki”, jako pisma poświęcone badaniom naukowym z zakresu historii literatury, tem mniej nie mogły być organem dla spraw dydaktycznych bieżące czasopisma literackie, poświęcone współczesnej literaturze. Tak więc jedynym miejscem, na którym mogły się te zainteresowania.

wyrażać, były ogólne czasopisma pedagogiczne, a w nich też z natury rzeczy nie mogły stanowić problemu naczelnego. Potrzeba była więc istotnie żywa i paląca, zachęcać zaś mógł do takiej imprezy wydawniczej choćby przykład „Neofilologa”.

Ale dwa pierwsze zeszyty nowego pisma były dość blade, bez wyraźnego oblicza, dopiero następne zeszyty, zwłaszcza trzeci, piąty i szósty, ujawniły wyraziście tendencje i charakter „Polonisty”.

Przeważają w nim zagadnienia związane z nauczaniem języka polskiego w szkole średniej, przyczem ośrodkiem dyskusji stała się kwestja celów i programu polonistyki. Artykuły J. Grodeckiego, A. Kopczewskiej, Z. Niemojewskiej-Gruszczyńskiej, S. Kawyna i B. Suchodolskiego są jaskrawym symptomem tego zjawiska — które niech wolno będzie określić tem zbanalizowanym i wytartym już nieco mianem — „kryzysu polonistyki”. Artykuły owe są wyczerpującą potrzebę reformy, dają wgląd w istotę zagadnienia, ale w pozytywnym rozwiązaniu problemu nie wychodzą albo poza ogólniki, albo pewne wskazania praktyczne na wąskim tylko odcinku (np. słuszne uwagi Grodeckiego o „Ogniem i mieczem”). Daleko głębiej ujął ten problem prof. Zygmunt Łempicki w referacie „Polska i polskość w nauczaniu polskiego” (dobrą recenzję dał Suchodolski). Referat ten powinien stać się podstawą dyskusji nad tem ważkiem zagadnieniem. Nauka o kulturze polskiej, o typie człowieka i życia polskiego czy kurs historii literatury. — przesunięcie się od romantyzmu do pozytywizmu z jednej strony, a epoce Polski wieku złotego z drugiej — oto jak mi się zdaje — punkty węzłowe dyskusji.

Z zagadnieniami polonistyki w szkole średniej wiąże się dalej zespół artykułów o charakterze bardziej użytkowym, praktycznym: W. Pniewskiego, I. Rosenhekówniej, J. Saloniego (dosadna krytyka zamieszania ortograficznego), H. Schipperera, W. Szyszkowskiego i R. Zawilińskiego. Tu sporną kwestją mogłaby być sprawa celowości drukowanie t. zw. lekcji przykładowych (J. Fitowskiej-Dobrzyckiej).

Daleko uboższy był dział poświęcony szkole powszechnej, reprezentowany artykułami E. Chodaka, J. Żmichowskiej-Rytłowej i St. Tynca. Z nich na czoło oryginalnością spostrzeżeń i konkretnością w ujmowaniu zagadnienia wybijał się polemiczny artykuł St. Tynca poświęcony czytankom w szkole powszechnej.

Potrzeby szkół zawodowych znalazły wyraz w artykule K. Kleina, podobnie jak potrzeby zakładów kształcenia nauczycieli reprezentował artykuł L. Langholza. Podkreślając, że w stosunku do ilości zagadnień związanych z nauczaniem polonistyki w zakładach kształcenia nauczycieli, dział ten przedstawia się dotąd w „Poloniście” nazbyt ubogo, równoległe należy zwrócić uwagę na jedyny artykuł L. Langholza poświęcony tym zagadnieniom. W sposób zwięzły i nader jasny podkreślono tu punkty styczne pracy polonisty i nauczyciela przedmiotów pedagogicznych, wskazując zarazem na ogrom niewyzyskanego materiału z polonistyki w pracy nauczyciela przedmiotów pedagogicznych.

Na specjalną wzmiankę zasługuje artykuł J. Wuttkowej o czytelnictwie dzieci, stawiający to zaniedbane u nas zagadnienie w sposób ścisły, naukowy i przynoszący spory zasób ciekawych wyników.

W dziale metodycznym obok artykułów bardzo instruktywny jest sumiennie prowadzony przegląd prasy pedagogicznej polskiej (H. Schipper)

i obcej (W. Szyszkowski) o nauczaniu języka ojczystego, natomiast dział recenzyj przedstawia się nieco słabiej, zwłaszcza razi jaskrawe reklamiarstwo wydawnictw „Wielkiej Biblioteki” przy równoczesnem systematycznym przemilczaniu zasług tak dobrze zapisanej w rozwoju kultury narodowej „Biblioteki Narodowej”.

Jakby mając wyczucie, że ograniczenie się wyłącznie tylko do zagadnień metodycznych byłoby zubożeniem pisma, słusznie postąpiła redakcja włączając dział informacyjno-literacki o współczesnej literaturze, ruchu naukowym i kulturalnym. Zarówno artykuły informacyjne (Essmanowski, Grycz, Piechal, Kłbiela, Patkowski, Szczerbowski), jak zwłaszcza żywo pisane korespondencje z poszczególnych środowisk (Z. Ciechanowska, K. Brończyk, S. Papée, L. Sienkiewicz) dodają pismu życia, stanowiąc zwłaszcza dla czytelników prowincjonalnych cenny materiał informacyjny (tu — nawiasem mówiąc — upomnieć się wypada o korespondencję z Warszawy). Pomnożenie tego działu byłoby bardzo celowe.

Całość pisma przedstawia się interesująco, widać rozrost pisma w ostatnich numerach i celową dążność do urozmaicenia i rozszerzenia zakresu. Ten rozrost — i wzrost prenumeratorów w chwili szalejącego kryzysu gospodarczego — jest też najlepszym świadectwem, jak żywą była potrzeba pisma.

Cały szereg ważkich zagadnień — by przykładowo wymienić sprawę podręczników, kształcenia naukowego i dydaktycznego nauczycieli-polonistów, bibliotek polonistycznych i t. d. — czeka na podjęcie i należyte oświetlenie. Niezawodnie znajdą one wyraz na dalszych kartach dobrze zapowiadającego się a tak potrzebnego czasopisma.

Jan Hulewicz.

Kronika pedagogiczna.

Kongres Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. VI-ty kolei Kongres M. L. N. W. odbędzie się w Nizy od 29 lipca do 12 sierpnia 1932. pod przewodnictwem *prof. Langevin* (Francja), *prof. Beckera* (Niemcy) i *prof. Nunna* (Anglja). Głównym przedmiotem obrad będzie problemat: „Wychowanie w związku z ewolucją społeczną”. Oprócz zebrań plenarnych obrady toczyć się będą w pięciu sekcjach, w których rozpatrywane będą następujące zagadnienia: I. Wychowanie i czynniki społeczne, II. Rodzina, jej funkcje socjalne i stosunek do szkoły, III. Wychowanie wobec czasu wolnego, IV. Kształcenie nauczycieli, V. Kooperacja międzynarodowa. Współudział swój między innymi zapowiedzieli: Decroly, Dewey, A. Fischer, Kerschesteiner, Piaget, Piéron, Rug i inni. Bliższych informacji udziela *P. Flayol*, 41 rue Gay-Lussac Paris 5^o, Musée Pédagogique, (Bulletin du B. I. G. Nr. 4, r. 1931).

Kongres Wychowawców w Londynie organizuje w lipcu 1931 brytyjska Sekcja M. L. N. W. pod przewodnictwem *prof. un. Pery Nunna*. Tematem obrad kongresu, w którym uczestniczyć będą delegaci poszczególnych dominjów, będzie zagadnienie: „Przemiany w wychowaniu wobec przemian w państwie”. Poddana będzie analizie sprawa przystosowania systemu wychowania publicznego do warunków życia w poszczególnych dominjach i kolonjach, a nadto sprawa utworzenia w Londynie Centralnego Insty-

tutu badań antropologicznych i psychopedagogicznych, obejmujących całe państwo brytyjskie. W ramach uniwersytetu londyńskiego utworzony też będzie Instytut Pedagogiczny, w którym kształcić się będą wybitne siły nauczycielskie przybywające na studia z różnych dominjów. Organizacja tego Instytutu, pomyślana na wzór istniejącej tego rodzaju instytucji w Nowym Jorku (International Institute of Teachers College 'de l'Université de Columbia), będzie również przedmiotem obrad Kongresu, mającego na celu wytworzenie ducha wzajemnego porozumienia i kooperacji kulturalnej wśród różnych ras i narodowości. (Bulletin du B. I. E. Nr. 4, 1931).

Światowy Instytut Pedagogiczny, (Institut für Völkerpädagogik) powstaje w Moguncji pod kierownictwem *Dra Niemanna*. Celem jego ułatwienie badaczom różnych krajów prowadzenie studiów w zakresie pedagogiki porównawczej. Instytut mieści się w dawnej cytadeli, obecnie przebudowanej i przystosowanej do nowych zadań, zmierzających do porozumienia między narodami.

Prenumerata roczna . . .	10.— zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie.
Dla człon. Zw. P. N. S. P.	8.— zł.		Rynek Główny L. 29, II. piętro.
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 5^o/_o, 6-krotnie o 10^o/_o, 10-krotnie o 20^o/_o taniej. Ogłoszenia w tekście o 50^o/_o drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: Henryk Schlenker.

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

Zakłady Graficzne „Styl”, Kraków, Krupnicza 6, Telef. 111-02.

Pod zarządkiem Michała Twardosza.