

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.

W. BORELOWSKI

Humanizm robotniczy.

Niski poziom kultury wśród szerokich warstw robotniczych był przedmiotem troski ludzi o silniejszych uczuciach humanitarnych i społecznych od samego początku tworzenia się środowisk przemysłowych. W Anglii, kolebce nowoczesnego przemysłu, głosy te były szczególnie silne, bo i potrzeby oświatowe wskutek późnego wprowadzenia przymusu szkolnego (1870 r.) były tam gwałtowniejsze, niż w innych krajach przemysłowych. Ubolewano nad stanem moralnym, higienicznym i umysłowym robotnika, którego życie przedstawiało jedno pasmo trudu, nierozjaśnionego żadnym promykiem piękna czy wiedzy. Robiono też wysiłki w kierunku poprawy takiego stanu rzeczy. Już Owen zakładał dla robotników szkoły techniczne, a w londyńskim Towarzystwie Spółdzielczym, od r. 1828 zbierali się robotnicy co tydzień na dyskusje nad kwestiami socjalnymi i ekonomicznymi.

Choć najpilniejsze potrzeby oświatowe, zostały zaspokojone przez wprowadzenie przymusowej nauki szkolnej, to jednak stan oświaty robotniczej był ciągle daleki od zadowalającego poziomu. Dawało się to odczuwać we wszystkich państwach, szczególnie silnie, po wprowadzeniu rządów parlamentarnych i dopuszczeniu warstwy robotniczej do czynnego udziału w życiu politycznym. Wszędzie powstają towarzystwa oświatowe, przez próby i błędy akcji popularyzatorskiej, starające się podnieść wśród robotników stan oświecenia ponad poziom szkoły ludowej i zbliżyć ich ku zagadnieniom kultury wszechludzkiej. I mimo ogromnych przeszkód, wy-

bitniejsze jednostki wpływają na wierzch życia politycznego a nawet naukowego.

Ale były to tylko jednostki szczególnie uzdolnione, którym warunki sprzyjały. O podniesieniu kulturalnym całej warstwy mowy być nie mogło, dopóki praca zarobkowa pochłaniała tyle czasu i sił, że nie zostawało ich już na nic innego. Wprowadzenie osmiogodzinnego dnia pracy i poprawa bytu robotnika po wojnie otwarła dopiero nowe możliwości.

Wojna i rewolucja ukazały zagadnienie oświaty robotniczej w całej jego ważności. Obok rozdzielenia społecznego zarysowało się jako groźne niebezpieczeństwo dla postępu — rozdzielenie kulturalne ludzkości. Dobitnie ujął to zjawisko w odniesieniu do Niemiec, znany oświatowiec *A. Hollmann*, w swojej książce p. t. „Uniwersytet ludowy i duchowe podstawy demokracji”. Choć od r. 1924 istnieje ona w tłumaczeniu polskim *Dra Eustachego Nowickiego* i cytowano ją niejednokrotnie, na czasie będzie przypomnieć znowu kilka jej głębokich uwag.

Stan kulturalny Niemiec powojennych charakteryzuje *Hollmann*, jako groźne rozdzielenie kulturalne. U podstawy tego rozdzielenia leży fatalnie błędny pogląd, że tylko ten przebywa na wyżynach ludzkości, kto należy do t. zw. wyższych zawodów. Temi wyższymi zawodami, to uczeni i urzędnicy. Szerokie warstwy ludu pracującego nie odbierają wykształcenia ogólnego, a możliwość połączenia zawodu fizycznego z wyższą kulturą wydaje się wprost paradoksalna. Praca fizyczna okryta jest maskowaną wzgardą, a życie robotnika uważa się za ubogie i za jałowe, i że niema w niem drogi na duchowe wyżyny.

„W klasie wykształconej, którą się uważać zwykło za wyżyny kultury, odbywa się wskutek tego opaczego pojmowania rzeczy stale wzrastający dopływ z niższych warstw, który wywołuje nadmierne i dokuczliwe przeciążenie. Wcisnięcie się do klasy ludzi wykształconych wytworzyło kołtuńskich specjalistów i pozbawionych charakteru karjerowiczów, niemniej bezdusznych”.

Brak nam pomostu prowadzącego do życia kulturalnego warstw wyższych i stwarzającego przez to rzeczywistą narodową kulturę... Dla warstw ludu pracującego jest to droga wykształcenia nie do przejścia. Uczą się one w szkole ludowej i od biedy w szkołach uzupełniających elementarnych wiadomości, niezbędnych dla potrzeb życia, lecz nie mają możliwości zdobycia sobie wykształcenia ogólnego i dlatego nie mają one udziału w życiu kulturalno-narodowym, jak je sobie wyobraża warstwa wyższa”.

A skutki tego ubóstwa kulturalnego: dla jednostek zubożenie życia indywidualnego, dla społeczeństwa osłabienie albo i uniemożliwienie jego zdrowego rozwoju oraz niebezpieczeństwo zachwiania ciągłości kulturalnej.

Tym niebezpieczeństwom zapobiec usiłuje ruch oświaty robotniczej na wyższym poziomie, szerzący się coraz mocniej przedewszystkiem w Skandynawji, Anglji, Belgji, Niemczech, Austrii, Szwajcarii. Francja dała interesujące opracowanie teoretyczne w książce *Ch. Andlera*, prof. Collège de France, p. t. „Humanizm pracowniczy” (*L'humanisme travailliste. Essais de Pédagogie sociale*, Paris 1927).

Autor domaga się umożliwienia robotnikom studjów na poziomie uniwersyteckim. Służyćby miały do tego celu specjalnie utworzone przy uniwersytetach Instytuty Pracy, które obejmowałyby następujące działy nauki: 1) nauki medyczne z higieną, 2) nauki przyrodnicze i techniczne, 3) ekonomję polityczną i prawo, 4) humanistykę.

Potrzebę utworzenia takich Instytutów argumentuje zarówno względami humanitarnymi jak i społecznymi. Ze względu na robotnika jest to wymaganie sprawiedliwości społecznej, by zdolniejsi i żądni wiedzy robotnicy mogli osiągnąć wykształcenie wyższe. Inteligentniejsi robotnicy odczuwają boleśnie wykluczenie z dobrodziejstw kultury i życie w półmroku i braku znajomości sił i praw, które kierują życiem ich najbliższego środowiska — fabryki, państwa i całej ludzkości. Andler przewiduje, że zgodnie z wymaganiami sprawiedliwości społecznej, pewnego dnia klasa robotnicza dojdzie do udziału w zarządzie fabryk. „Jeśli to przewidywanie jest słuszne, czy można przypuszczać, że ten mechanizm czuły i łamliwy, jakim jest współczesny przemysł, mógłby być prowadzony przez robotników bez znacznego podniesienia nie tylko technicznego, ale także ekonomicznego i socjalnego, bez podniesienia całego ich wykształcenia ogólnego?”

Z wyższego wykształcenia robotniczego osiągnęłaby korzyść gospodarka narodowa, przez podniesienie wydajności pracy przy lepszym zrozumieniu mechanizmu fabrykacji i wartości racjonalizacji przez robotników. Ze dla ustroju demokratycznego wychowanie elity jest kwestją życia, jest to już prawdą tak często podnoszoną, że stała się truizmem. Dla prawa i prawników zasklepionych w tradycyjnych formach burżuazyjnych nic nie mogłoby być bardziej zapładniające, jak zetknięcie się z ideałami robotniczymi w bezpośrednich stosunkach ze słuchaczami Instytutów Pracy.

Celem tych studjów nie ma być umożliwienie robotnikowi przejścia do „wyższej” klasy społecznej, lecz wytworzenie elity robotniczej. Instytuty nie mają za zadanie popularyzowanie wiedzy, lecz solidne kształcenie. Wykłady z zakresu medycyny i higieny miałyby podnieść stan zdrowotny klasy robotniczej. Wykładowcy tych dziedzin podejmowałiby też badania nad fizjologją pracy. Nauki ścisłe i technologia pozwoliłyby robotnikowi rozszerzać swoje wiadomości teoretyczne w miarę postępu techniki, do czego obecnie nie ma sposobności. Wykład przedmiotów humanistycznych obejmo-

wałby według planu Andlera przedewszystkiem historję kultury, historję idei, religij, prądów reformistycznych. Zagadnienia takie, jak historja pracy, historja przemysłu, geneza miast, historja walki klas, historja prądów politycznych, skierowałyby walki robotnicze na właściwe tory.

Najdawniej realizować zaczęła wyższe nauczanie robotników Anglja. Na wielką skalę ruch oświatowy rozpoczął się tam w latach siedmdziesiątych, kiedy uniwersytety angielskie rozwinęły żywą działalność popularyzacyjną (University Extension Movement).

W r. 1903 *Dr Mansbridge* zakłada dużą organizację poświęconą wyłącznie oświacie robotniczej (Workers Educational Association). W odróżnieniu od ekstensywnej pracy uniwersytetów rozwija ona działalność kształceniową w t. zw. uniwersyteckich klasach wychowawczych (University Tutorial Classes) opartych na seminaryjnym trybie nauki. Na 289 czynnych klas — według niedawnej statystyki najwięcej (65) studjowało historję ekonomji, 57 — nauki ekonomiczne, 44 — literaturę, 20 — nauki społeczne. Studium trwa lat trzy. Ministerstwo Oświaty stwierdziło, że nauka stoi na wysokości poziomu uniwersyteckiego. Studjujący opłacają tylko wpisowe 1 sh.; koszty pokrywają uniwersytety, Ministerstwo Oświaty i organizację robotnicze.

Obok klas tutorialnych bardzo wydatną działalność na polu oświatowym rozwijają kolegia robotnicze połączone z internatami, zwłaszcza najstarsze na świecie Kollegium tego rodzaju Ruskin College w Oxfordzie. Kurs jest roczny lub dwuletni. Obejmuje także przedmioty jak ekonomję, historję przemysłu, historję polityczną i społeczną w związku z zagadnieniami współczesnymi, samorząd, literaturę angielską, teorję gospodarczą Marxa, psychologję w zastosowaniu do przemysłu i in. Z pośród 320 robotników, którzy przed wojną przeszli Ruskin College wszyscy wrócili do swych zajęć poprzednich. Trzech członków rządu Mac Donalda i szereg członków parlamentu przeszło przez tę uczelnię.

W Niemczech po wojnie, na skutek nawoływania Hollmanna i innych ruch oświatowy na wyższym poziomie rozwinął się ogromnie. Powstało wiele uniwersytetów robotniczych. Władze krajowe (pruskie) współpracują z ruchem, prowadząc 3 wyższe szkoły dla robotników. 2 t. zw. *Wirtschaftliche Schule* w Düsseldorfie i Berlinie, oraz *Akademie der Arbeit* przy uniwersytecie w Frankfurcie n/Menem. Wszystkie mają na celu kształcenie w zakresie nauk społecznych i ekonomicznych i przygotowanie elity robotniczej do życia politycznego.

Także Belgja i Austrija rozwijają żywą działalność. Ale najwspanialej rozwinęła się oświata robotnicza w Skandynawji.

Danja już od pierwszej połowy XIX w. posiada głośne uniwersytety ludowe, o typie humanistycznym, zapoczątko-

wane przez nieśmiertelnego *Grundtviga*. W Szwecji do nadzwyczajnego rozkwitu doszła oświata robotnicza.

Działalność oświatową ujął tam w swe ręce Związek Oświatowy Robotników, który obejmuje 20 organizacji zawodowych, spółdzielczych i politycznych (partja socjalistyczna i komunistyczna). Działalność jego przejawia się głównie w organizowaniu t. zw. Kółek naukowych, odpowiadających angielskim klasom tutorjalnym i rozpowszechnionym w Niemczech „wspólnotom pracy”. Kółka naukowe uprawiają systematyczne studia w różnych dziedzinach. Pracują według planów przygotowanych przez Centralne Komisje dla każdej nauki, złożone ze specjalistów. O poziomie studjów w tych robotniczych kółkach niech świadczy lektura przepisana np. dla kółek zajmujących się naukami społecznymi. Wchodzą tam m. i. dzieła autorów tej miary co F. Lista, Adama Smitha, Hugh Cecilia, Bebla, Vanderweldea.

Plan studjów psychologii religji obejmuje dzieła W. Jamesa, Marka Aureljusza, Epikteta, św. Augustyna, Wernera, Sombarta i innych¹⁾.

Rezultat działalności oświatowej w Skandynawji jest ten, że zapanował tam stan demokracji kulturalnej, tego koniecznego dopełnienia demokracji politycznej. Niema przepaści kulturalnej między warstwą wykształconą a robotnikiem. Ta tylko między niemi zachodzi różnica, że podczas, gdy inteligent pokrywa wydatki na potrzeby kulturalne ze swego zarobku, to robotnik otrzymuje ich zaspokojenie niejako „w naturze”. „Kluby robotnicze, czytelnie, place sportowe, szkółki i ochronki, kursy dokształcające dla dzieci tworzy zbiorowy wysiłek społeczny, a także sami przemysłowcy. Domy robotników, domy pracowników umysłowych, parki i ogrody publiczne, brukowane ulice, oświetlenie elektryczne, wodociągi, zakłady kąpielowe, pralnie do wspólnego użytku, sklepy spółdzielcze, a obok nich handlowe przedsiębiorstwa prywatne, szkoły, szpitale i wszędzie czystość wzorowa. na każdym kroku dowody uspołecznienia i kultury, obejmujące wszystkich bez wyjątku mieszkańców — tak wygląda w Szwecji miasto fabryczne”.

U nas do humanizmu robotniczego bardzo daleko. Praca oświatowa nie objęła jeszcze szerokiego mas robotniczych. Bezrobocie mogłoby raczej sprzyjać tej pracy, (pod warunkiem, że najpilniejsze potrzeby są zaspokojone), jak to ma miejsce w Anglji i w Niemczech, a i u nas zaznacza się wzmożonem czytelnictwem wśród robotników. Podjęcie tej działalności w najbliższej przyszłości jest pilną i nieuniknioną koniecznością kulturalną.

¹⁾ *Wł. Wolert*: „Demokracja i kultura”.

Dr. J. WACHTEL

Z badań nad fenomenologią ejdetyzmu.

Geneza psychologicznych studjów nad ejdetyzmem tkwi w bogactwie i różnolitości obrazów ejdetycznych. Rozwój teoretycznych badań umożliwiły skrupulatne dane opisowe i demonstracja różnic pomiędzy obrazami, jako wyraz różnic międzyosobniczych. Wprawdzie Jaensch wyszedł z centralnego faktu wizualizacji. Jaensch wyjaśnił zjawisko hipotezą ewolucyjną: zmysł (aparatus poznawczy) miał w pewnej fazie rozwoju reagować na podmięte nie percepcją, nie wyobrażeniem, a tylko obrazem ejdetycznym. Ale integracja elementów spostrzeżeńowych i wyobrażeńowych cechuje obraz ejdetyczny i w fazie ontogenezy, mimo, że i percepcja i wyobrażenie wyodrębniły się już z pierwotnej jedności ejdetycznej. Stwierdzenie tej integracji jest możliwe naszkutek stwierdzenia rozmaitych nasileń elementów przy porównywaniu ze sobą różnych obrazów ejdetycznych, zaś rozstrzygnięcia problemu należy oczekiwać od korelacji z wiekiem i typem. Materiał mają dawać badania nad fenomenologią ejdetyzmu.

Jaensch umieścił całą różnorodność obrazów ejdetycznych w granicach: obraz następczy i wyobrażenie, w granicach będących najniższym i najwyższym „szczeblem pamięciowym“. Obrazy ejdetyczne wypełniają „skalę pamięciową“. Zbliżające się do obrazu następczego są niższymi szczeblami pamięciowymi, zbliżające się ku wyobrażeniom — wyższymi. Elementami wyznaczającymi przewagę czynników „psychofizjologicznej“ integracji, a tem samym miejsce w skali, są elementy barwne i zjawiska przestrzenne w pierwszym rzędzie, a pozatem wszystkie warunki reprodukcji obrazów ejdetycznych. Afirmację fenomenologiczną tej koncepcji psychologicznej dają zjawiska, powstające przy specyfikacji warunków eksperymentu.

Cechy obrazów ejdetycznych występują pozatem w dwóch dużych zespolach, jako dwa, podług Jaenscha, odmienne rodzaje produkcji ejdetycznej. I tak obrazy, które powstają naszkutek wpatrywania się we wzór i określonego trwania ekspozycji, które powstają z pewną prawidłowością niezależnie od nastawienia ejdetyka (zainteresowanie), przestrzennie cechujące się płaskością (niezależnie od wzoru) i stałością, nie ulegające przekształceniom przestrzennym pod wpływem woli badanego, zabarwione dopełniająco — to obrazy typu T; zabarwione zaś zgodnie ze wzorem, a w budowie zbliżone do wyobrażeń, a więc niestałe, oraz związane z aktualnym stanem psychicznym badanego — to obrazy typu B¹⁾. Obrazy ejdet.

¹⁾ Zachowuję oznaczenia Jaenschów, aczkolwiek pomijam tutaj w zupełności sprawę typu fizycznego, z którym ma być związana zdolność ejdetyczna: T — typ telanoidalny, B — bazewoodoidalny. Symbolami T i B oznaczam tylko Jaenschowski podział obrazów ejdetycznych.

określone dokładnie jednym albo drugim zespołem cech — są obrazami czystych typów. Występują rzadko. Istotną w opisie obrazu jest tendencja do **B** lub **T**.

Nowsze badania nad ejdetyzmem nie zawsze potwierdzają wyniki eksperymentalnych prac szkoły Marburskiej, poddają w wątpliwość wartość teoretycznych koncepcyj, a czasami przynoszą rezultaty wobec marburskich — sprzeczne.

W badaniach, które przeprowadziłem nad dziećmi w szkołach łódzkich¹⁾, otrzymałem bogaty materiał fenomenologiczny. Ograniczam się w sprawozdaniu do opisu czynników barwnych i cech przestrzennych badanych obrazów ejdetycznych. O innych elementach wspominam tylko w związku (w przebiegu eksperymentu) z barwami i danymi przestrzennymi. Używam „języka“ wypracowanego przez szkołę Marburską, ale podaję wyniki w pierwszym rzędzie dla oznajmienia formy ejdetyzmu stwierdzonej w Polsce, a wyłączam ich znaczenie dla krytyki ejdetyzmu.

Reakcja barwna w obrazie ejdetycznym ma zasadniczo trzy formy. Barwy reprodukowane są zgodne z barwami wzoru, są dopełniające do barw wzoru, są neutralne niezależnie od materiału barwnego, który eksponowano. Typologia ejdetyzmu wyznacza ejdetykowi jego główną „tendencję barwną“, ale zaraz znajduje się wobec trudności wyjaśnienia ogromnej ilości odchyłeń od niej. Jaensch rozstrzyga tę kwestję przyjęciem możliwości wpływu czynników psychologicznych, działających selekcyjnie²⁾. W myśl teorii o szczeblach pamięciowych uważa się obrazy ejdetyczne o barwach wzoru za zbliżone do wyobrażeń, a zabarwione dopełniająco — do obrazów następczych, zaś neutralne (szare), — umieszczone są na odcinku skali pamięciowej, bliżej wyobrażeń. Okazuje się jednak, że część tylko obrazów ejd. da się opisać przy pomocy jednej formy barw. I tak Roessler³⁾ opisuje obrazy ejdetyczne przy pomocy siedmiu klas barw, które stanowią wszelkie kombinacje trzech barwnych reakcyj. Używając skrótów: w — barwy zgodne ze wzorem, d — dopełniające, s — szare, neutralne, otrzymujemy klasyfikację: w, d, s, wd, ws, ds, wds.

Wyniki, które otrzymałem, dają się ująć przy powyższej klasyfikacji, z następującym uzupełnieniem. Okazało się, że poza barwami w, d, s występowały barwy, których nie można było

1) P. moje sprawozdanie: „Badania nad rozpowszechnieniem ejdetyzmu w szkołach m. Łodzi“. Ruch pedagogiczny. Nr 3, 1932, gdzie podane zostały liczbowo wyniki (tabl. I — V).

2) E. R. Jaensch: Über psychische Selektion. Zeitschrift für Psychologie, t. 98.

3) F. Roessler: Verbreitung und Erscheinungsweise subjektiver optischer Anschauungsbilder bei Knaben und Mädchen von 6 — 10 Jahren. Beiheft 43 zur Zeitschrift f. ang. Psychologie, 1928.

podciągnąć pod żadną z powyższych klas, które nie ujawniały żadnego związku z barwami eksponowanymi, ani żadnej (znanej nam) prawidłowości. Oznaczam je jako barwy x. W barwach tych trudno jest szukać zasad indukcji barwnej, albowiem niestałość ich jest tak duża, że zmieniają się w jednym obrazie z danego wzoru, a w wywołanych w pewnym odstępie czasu obrazach występują znowu inne barwy. Do x zaliczam również różne barwy, pochodzące z wzorów neutralnych (chromopsja), jak np. czerwona, amarantowa, niebieska, żółta postać — z czarnej. Wypadki te są sporadyczne, tylko następstwo barw: czarna — żółta zdarzyło się kilkakrotnie. Barwy x występowały w obrazach ejdetycznych z wzorów wykonanych w kilku barwach, a rzadko w obrazach następczych (np. kółko czerwone — kółko fioletowe ¹⁾).

Układy barwne występowały jako ws, ds, stanowiąc częstsze niż w i d formy reakcji barwnej, rzadsze było połączenie wd. Wypadki wds liezbowo są bardzo małe. Barw x nie można uważać za składowe żadnego układu, z powodu niestałości barwnej obrazów ejdetycznych, w których występują. Podaję zatem wyniki w klasyfikacji: w, d, s, ws, ds, wd, x.

Po wyłączeniu ejdetyków, których obrazy ejd. budziły jakiegokolwiek wątpliwości, albo też nie zostały dokładnie zbadane pod względem barwnym, — stwierdziłem: Najczęstsze są obrazy s. Stanowią one 50% całego materiału. Występują u ejdetyków wszystkich stopni. Młodsze dzieci podają wtedy określenia swoiste: „jakby mgła“, „cienie“, „jakby wodą polane“ (ekran). Barwy zgodne ze wzorem stwierdziłem u trzech ejdetyków wybitnych (stopień A) w wieku 14, 13 i 10 lat; pozatem czyste obrazy w występowały u pięciorga dzieci młodszych (7 — 9 lat). Obrazy d stwierdziłem w 6-ciu wypadkach u wybitnych i u średnich ejdetyków. U młodszych dzieci barwy d wogóle nie występowały (oprócz obrazów następczych). W 8-miu wypadkach obrazy ejd. miały cechę x. We wszystkich pozostałych obrazach ejdetycznych treść barwną stanowiły układy: ds — 18%,

¹⁾ Poza występowaniem w, d, s, x spotkałem wypadki, w których obr. ejd. wogóle nie można było badać z punktu widzenia reakcji barwnej. Należą tu trzy grupy badanych: dzieci, które nie umieją nazywać barw (często w szkole specjalnej); dzieci, które nie opisują podczas wizualizacji, które doznają silnych zakłóceń nasłutek pytania i tracą obrazy, nie pamiętają zaś barw obr. ejd. mimo że podają treść. Ci badani są siłą rzeczy poprostu usunięci z opisu. Interesujące są te wypadki, kiedy obrazy są reprodukowane „bez elementów barwnych“. Badani na pytania odpowiadają przecząco; nie stwierdzają nawet barw neutralnych w formie oznajmienia „jaśniejsze“, lub „ciemniejsze“ (od ekranu). Ponieważ w obrazach następczych stwierdzają barwę, należy ich obrazy ejdetyczne traktować jako słabe ślady optyczne, bliskie wyobrażeniom. Wystąpiły tylko w kilku wypadkach, budząc pewne zastrzeżenia i są również usunięte z badań reakcji barwnej.

ws — 9% oraz wd tylko u 5 ejdetyków. Znaczniejszych różnic barwnych między obrazami ejdetycznymi chłopców a dziewcząt, nie stwierdziłem.

Liczby, które podałem, oddają tylko o tyle, o ile to jest możliwe, kierunki reakcyj barwnych. Liczby są nieraz tak nieznaczne, że niecelowe jest obliczanie procentu. A jednak ogólnie można stwierdzić cechę barwną całego zespołu opisanych ejdetyków: znaczna przewaga barwy szarej, częstsze występowanie barw dopełniających w porównaniu z barwami zgodnymi ze wzorem, mała ilość obrazów o barwach wzoru u starszych ejdetyków, prawie że brak barw dopełniających u dzieci młodszych. Zupełnie inne są rezultaty, które podaje Roessler: w — 43.8%, d — 13%, s — 1.7%, wd — 28.1%, ws — 3.8%, ds — 4.3%, wds — 5.2%. Wyraźne różnice nie świadczą o całkowitej sprzeczności. Roessler podaje wyniki badań dzieci w wieku 6—10 lat i dowodzi, że zmiany w reakcji w ku d występują z wiekiem¹⁾. To jest punktem styczności wyników, które podaje, z przytoczonymi. Uderza duża różnica pod względem ilościowej reprezentacji barw neutralnych.

Obrazy następcze w 11 wypadkach nie były zabarwione dopełniająco: trzy obrazy nast. miały barwę s, 8 — w, w tem 3 nieejdetycy (przy pominięciu koncepcji utajonego ejdetyzmu). Anomalje w zakresie obrazów następczych spotykałem również u tych, którzy produkują spontanicznie obrazy ejdetyczne.

Ukazywaniu się obrazów ejdetycznych o zabarwieniu dopełniającaem towarzyszy mocniejszy ton uczuciowy: i zainteresowanie i zadowolenie są duże. Nie bez wpływu jest tu prawdopodobnie moment estetyczny. Dzieci przyzwyczajone do pewnej stereotypji naturalistycznej w im dostępnych i znanych obrazach, widza nagle „obrazy“ kolorystycznie nowe i efektowne. Np. na tle różowego nieba rysuje się biała postać olbrzymia, spoczywającego na żółtawej ziemi; zielone płatki róży wychylają się z tła czerwonych liści. Stwierdziłem, że pozatem wszyscy ejdetycy brali udział w eksperymentach z przyjemnością i zainteresowaniem.

Element barwny próbują niektórzy badacze zostawiać z wyrażnością (ilością szczegółów) obrazu ejdetycznego. Stwierdzono, jakoby zabarwienie w szło w parze z najwyższą wyrażnością¹⁾. Nie wydaje się jednak, aby barwa obrazu dawała kryterja stopnia skłonności ejdetycznej. Stwierdziłem dużą wyrażność obrazów w, ale u młodszych dzieci, miały również zabarwienie w obrazy odtwarzające tylko fragmenty wzorów; natomiast niektóre obrazy d wyznaczyły swą wyrażnością najwyższy stopień ejdetyzmu.

¹⁾ Ujął to już przedtem Herwig: „Über den inneren Farbensinn der Jugendlichen und seine Beziehung zu den allgemeinen Fragen des Lichtsinnes“. Zeitschrift f. Psych., t. 87. 1921.

Badanie zmian barwnych obrazu ejdetycznego odbywa się przy pomocy podnięt zakłócających wizualizację. Zakłócenie może być natury dźwiękowej (gwizdek, stuknięcie), wzrokowej, dotykowej i in. Zmiany obrazu ejdet, pod wpływem zakłóceń są rzeczywiście częste (szczególnie pod względem barwnym; pozatem wchodzą w grę zmiany przestrzenne). Marburscy badacze twierdzą, że zmiany, wynikające z zakłóceń są wyrazem przesuwania się obrazów w tych warunkach na wyższy szczebel pamięciowy. Gdy podawałem zakłócenia (słuchowe) kilku ejdetykom, to u niektórych obrazu ginęły zupełnie, u innych zniknęły i powracały niezmienione albo zmienione. Zmiany barw wystąpiły, ale kierunku tych zmian (ku wyższemu szczeblowi obrazów ejdet.) nie stwierdziłem. Zmiany dawały obraz nowy przeważnie o barwach x.

W analizie barw mają odrębne miejsce obrazy ejdetyczne spontaniczne. Powstawać mogą na drodze li tylko wyobraźniowej. Czasami są prowokowane przez oglądanie wzorów, ale treść wzorów niema wtedy (jawnie) znaczenia. Tylko w niektórych wypadkach istniał związek między spontanicznymi obrazami ejdetycznymi a wzorami; występowały barwy, mimo obcej treści, dopełniające wobec barw wzoru. Są to wypadki nieliczne. Większa część obrazów spontanicznych jest szara. W obrazach dokładnie „psychopochodnych“, nie związanych wogóle z warunkami eksperymentu ejdetyzmu, zabarwienie było przeważnie również neutralne. Niektórzy ejdetycy o spontanicznych obrazach mieli normalne (zabarwione d) obrazy następcze.

Poza barwami mają duże znaczenie w opisie obrazu ejdetycznego warunki przestrzenne, gdyż zarówno jedno, jak i drugie wyznaczać mają obraz ejdetyczny typu B, względnie T. Zasadniczym jest tu moment stałości, wzgl. niestałości obr. ejdet. Otóż: obrazy dzieci łódzkich miały tendencję do stałości, nawet i wtedy, kiedy występowały czyste barwy w (t. j. cecha B). Ruchy w obr. ejd. zdarzały się tylko sporadycznie. Samorzutne przemieszczenia całych obr. ejd. albo we fragmentach, zdarzyły się kilkakrotnie. Prowokowanie pomieszczeń udawało się tylko w nielicznych wypadkach i to w pierwszym rzędzie tam, gdzie warunki eksperymentu zakładały psychologiczną celowość przemieszczenia, jak np. dążenie do uzyskania korekcji treści w obr. ejdet. ze wzoru treściowo zniekształconego. Tak np. eksponowany był wzór utworzony z dwóch błędnie złożonych odcinków obrazka; ale przemieszczenia były nieliczne. Eksponowane były również napisy zniekształcone, o przestawionych literach, rozrzuconych w dwóch linjach i t. p. I one bardzo rzadko wywoływały przemieszczenia. Częste było jednak przetwarzanie eksponowanych napisów zwierciadlanych na napisy zwykłe. Wyniki

¹⁾ H. Zeman: Verbreitung und Grad der eidetischen Anlage. Zeitschrift f. Psych., t. 96. 1925.

zmieniły się wybitnie, kiedy rozpoczęłam wywoływanie obrazów ejdetycznych w nowych warunkach przestrzennych.

Trudno jest z materiału, który uzyskałam, wyodrębnić obrazy B i T. Jednak i stałością stosunków przestrzennych i reakcją barwną zbliża się cały zespół ejdetyków ku produkcji charakterystycznej dla typu T. Cechy B manifestują się tylko w spontanicznych obrazach ejdetycznych¹⁾.

HENRIETTE ITH

Badania eksperymentalne w nauczaniu języków obcych.²⁾

W jednej ze szkół średnich żeńskich w Anglii, w miejscowości Bishop Auckland, grono profesorskie pod kierunkiem dyrektorki A. Fisher przeprowadziło szereg interesujących doświadczeń w zakresie nauczania języków obcych. Ucenice tej szkoły otrzymują po ukończeniu swych studiów świadectwo (school leaving certificate), które im umożliwia wybór odpowiedniego zawodu. W zakres ich egzaminu końcowego wchodzi między innymi, jako ważna część, znajomość języka obcego. Jednakowoż dyrektorka szkoły stwierdziła, że uczennice jej nie zdobywają w dostatecznej mierze znajomości języka francuskiego lub niemieckiego w ciągu dwu- czy trzech-letniej nauki. W związku z tem nasunął się jej problem, co jest przyczyną tej nieudolności w przyswojeniu sobie języka obcego. Spotkała się między innymi z wyjaśnieniem, że to gramatyka języka francuskiego i niemieckiego nasuwa ogromne trudności Anglikom, głównie z tego powodu, że język angielski prawie że nie zna gramatyki, a przynajmniej gramatyka ta jest jakoby szczątkowa, niewykształcona i prosta. Stąd to Anglicy mają duże trudności, gdy nagle stają wobec subtelności gramatycznych języków obcych.

1) Inny jest wynik badań Jankowskiej w Wilnie, gdzie większość badanych należy do typu B. (Rocznik psychiatryczny, zeszyt X. 1929).

Warto zwrócić uwagę w związku z typem na to, że badania moje w Łodzi były wykonane w miesiącach od marca do grudnia. (Jaensch uważa miesiące styczeń — marzec za okres wzmożenia cech T „Tetanionate“).

2) Autorka opiera się w swym sprawozdaniu na danych, ogłoszonych w roku 1922 w rozprawie „Esperanto w szkole“ (L'espéranto à l'école) prof. P. Bovet'a, znakomitego pedagoga współczesnego i dyrektora Instytutu Rousseau'a, tudzież na doświadczeniach, poczynionych w szkole angielskiej w Bishop Auckland.

Pierwsza myśl, jaka się nasunęła dyrektorze, zmierzała do oparcia nauki języka francuskiego na przygotowawczych lekcjach gramatyki angielskiej; lekcje te jednak okazały się zbyt trudne. Właściwością języka angielskiego jest bowiem to, że większość wyrazów może być jużto rzeczownikiem, jużto przymiotnikiem, już też czasownikiem. Próbowano następnie znanych „sztuczek“, między innymi posługiwano się takim fortelem, że uczenie układały rzeczowniki na niebieskich kartonikach, czasowniki na czerwonych, a przymiotniki na żółtych i w ten sposób miało się w ich świadomości utrwalić, że czasownik ma inną barwę, niż rzeczownik lub przymiotnik.

Ten sposób postępowania nie prowadził jednak do celu. Właśnie w czasie tych prób wprowadzono w tej szkole esperanto, jako przedmiot nieobowiązkowy. W związku z tem jeden z członków Rady Pedagogicznej szkoły zaproponował dyrektorze przeprowadzenie takiego oto eksperymentu: W klasie I-szej rozpoczą uczenie naukę esperanta i przy pomocy jego przyswoją sobie początki gramatyki. Nauka esperanta ułatwi, jego zdaniem, w sposób znakomity zrozumienie problemów gramatycznych i subtelności języków obcych.

Tak więc nauka esperanta nie miała stanowić w tej szkole celu dla siebie, tylko zadaniem jej było przygotowanie do następnych studjów języków obcych.

Władze szkolne użyły poparcia moralnego i wydatnej pomocy materialnej, co umożliwiło przeprowadzenie eksperymentu. Chodziło o to, by naukę esperanta objął profesor języków obcych, któryby równocześnie uczył w oddziałach równoległych francuskiego, względnie niemieckiego. Ale pomimo ogłoszeń w pismach, dyrektorze szkoły nie udało się zdobyć profesora, znającego zarówno esperanto, jak i jeden ze wspomnianych języków. Zwróciła się tedy poprostu do profesora języków w swej szkole i zachęciła go do nauczenia się esperanta. W ciągu sześciu miesięcy opanował ten język i można było podjąć eksperyment. Uczył w jednym oddziale esperanta i równocześnie w drugim, równoległym języka francuskiego. W następnym roku uczenie obu tych oddziałów uczyły się francuskiego. Z końcem roku stwierdzono, że uczenie, które poprzedniej nauce esperanta uczyły się francuskiego tylko rok, zdobyły lepsze wyniki i wyprzedziły swoje koleżanki, które uczyły się języka francuskiego w ciągu dwu lat, ale bez poprzedniego przygotowania w zakresie esperanta.

Eksperyment ten rozpoczęto w roku 1919 i w następnych latach sprawdzano wyniki przy pomocy innych doświadczeń tego rodzaju.

Grupa uczenie studjowała w ciągu 6 miesięcy esperanto, jako przygotowanie do nauki francuskiego lub niemieckiego, podczas gdy inna grupa rozpoczynała bezpośrednio od początku roku naukę francuskiego lub też niemieckiego. Grupa uczenie,

która w ciągu pierwszych 6 miesięcy uczyła się esperanta, a w następnych języka obcego, wykazała z końcem roku lepsze wyniki, aniżeli grupa ucząca się przez cały rok tylko języka obcego. Uczennice pierwszej grupy uczyły się szybciej, przyswajały sobie z łatwością zasadnicze elementy gramatyki i wykazywały większą sprawność i pewność w znajomości języka.

Również i w studjum łaciny, przygotowawcza nauka esperanta okazała się pożyteczna, co stwierdza następujące doświadczenie: W klasie było 20 uczenic, które uczyły się w ciągu roku esperanta i w następnym francuskiego lub niemieckiego, 13 zaś takich, które przez obydwa lata uczyły się tylko jednego ze wspomnianych języków obcych. Po 6 miesiącach odbył się tu egzamin z łaciny i z języków obcych. Najlepsza uczennica była esperantystką, a na 16 bardzo dobrych, 14 było również esperantystkami. Badania tego rodzaju trwały w ciągu lat kilku i wyniki uzyskane stwierdziły w sposób niezbity, że studjum przygotowawcze esperanta daje młodzieży duże korzyści. Obecnie podjęto nowe próby, mające na celu stwierdzić, czy nauka esperanta opracowywana w krótszym, niż 6-miesięcznym okresie, ale według programu bardziej intensywnego, nie przyniesie jeszcze lepszych wyników.

Obserwacje wykazały też, że dla słabiej uzdolnionych uczniów łatwa i prosta gramatyka esperanta tworzy jakby pomost do przyswojenia sobie i opanowania stopniowego trudności gramatyki francuskiej lub niemieckiej. Zwłaszcza w początkowej fazie nauki języka obcego przygotowawcze studjum esperanta posiada duże znaczenie. Zauważono również, że uczniowie uzdolnieni w innych przedmiotach, ale mający trudności w nauce języków, znajdują dużą pomoc pod tym względem we wstępnej nauce esperanta.

Sami zaś uczniowie stwierdzają niezbite korzyści, wynikające z nauki esperanta, nie tylko w zakresie gramatyki, ale także w zakresie słownictwa. Dzięki nauce esperanta zdobywają też umiejętność tłumaczenia, unikając właściwości języka angielskiego, przekładu dosłownego. Sztuka właściwego używania wyrazów i ich analizowania, co tak ważną rolę odgrywa w nauce esperanta, jest dobrze przystosowana do zdolności uczniów i dzięki temu postępują szybko, doznając radości intelektualnej, jaką dzieci powszechnie odczuwają. W ciągu lata 1930 r. dyr. Fisher zwróciła się do M. Biura Wychowania, podkreślając w swym liście nader dodatni sukces poczynionych doświadczeń „W szkole naszej — pisze p. F. — wszystkie uczennice przechodzą kurs esperanta przed rozpoczęciem nauki języka obcego. Uważam, że esperanto przedstawia wybitną wartość, pod względem: a) wyjaśnienia znaczeniowego wyrażeń gramatycznych i znaczenia końcówek; b) zrozumienia związków istniejących między wyrazami i ich pochodzeniem; c) wzbogacenia słownika“.

Może u niejednego owe wyniki znakomite wywołają zdzi-

wienie. Atoli w dziejach nauczania zjawisko to, że drogą pośrednią osiągnąć można lepsze rezultaty, powtarza się nieraz. Przykładem jest metoda Montessori w nauce czytania i pisania. Także i gimnastyka rytmiczna np., zdaje się mieć duże znaczenie jako ćwiczenie przygotowawcze do gry na instrumencie lub też do kompozycji muzycznej. Esperanto, jako szczebel i etap w nauce języków, umożliwia stopniowanie trudności. Dzięki niemu dziecko nie spotyka się naraz z gęstwiną reguł i wyjątków gramatycznych.

Wspomniany eksperyment, jako nader interesujący, nasuwa myśl wypróbowania opisanej tu metody i w naszych szkołach w zakresie nauki języków obcych — francuskiego, niemieckiego lub angielskiego. Instytut Pedagogiczny Rousseau'a w Genewie pragnąłby bardzo zainteresować tą metodą władze szkolne, któreby mogły zachęcić nauczycieli języków obcych do podjęcia podobnych prób na terenie szkoły¹⁾.

(Przełożył H. R.).

ALEKSANDER LITWIN

Zasady nauczania łącznego.

(Dokończenie).

Oto tematy zagadnień, opracowywanych w wiedeńskich szkołach elementarnych:

a) Pierwszy rok nauczania: W szkole. W domu u ojca i matki. U matki w kuchni. Na targu w jesieni. Ogród i park w jesieni. Zajęcia przed szkołą i po szkole. Zaduszki — święto umarłych. Wiatr jesienny. W domu rano i wieczorem. Życie szkolne. Na ulicy. Dzień św. Mikołaja. Zakupy na targu, w sklepie. Boże Narodzenie. Nowy Rok. Kalendarz-zegar. W kuchni i przy jedzeniu. Zabawy w pokoju. Zimowe zabawy na dworze. Przyjemności zimowe w domu. Zwierzęta domowe. Przedwiośnie. Poczta. Odwiedziny.

¹⁾ W związku ze sprawozdaniem pani H. Ith Redakcja nasza otrzymała od prof. Boveta list następującej treści:

Monsieur et cher collègue.

Je prends la liberté de vous envoyer, fait par une de nos collaboratrices, le récit d'une expérience qui me paraît digne de retenir l'attention de tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement des langues. Il serait extrêmement désirable, pour notre instruction en matière linguistique et didactique, que cette expérience pût être reprise en des circonstances différentes. Je souhaite vivement qu'il vous soit possible de publier dans votre revue l'article de Mme Ith.

Veillez me croire votre très dévoué

Pierre Bovet.

Kwietniowa pogoda. Ruch uliczny. Straż ogniowa. Wiosna i Wielkanoc. Wycieczka przez miasto. W mieście. Zabawy na łące. W lesie. Nad Dunajem. Ogród szkolny. Koniec roku szkolnego, wakacje.

b) **Drugi rok nauczania:** Wrażenia z wakacyj. Znowu w szkole! Jesień nadchodzi! Jesień na targu — w polu — w lesie i na polach. Zadzuszki — odwiedziwy cmentarza. W ciepłym pokoju. U nas w domu — mieszkanie, rodzina, praca, zabawa, zwierzęta domowe. Pierwszy śnieg. Przed Bożem Narodzeniem. Wieczór wigilijny. Nowy Rok. O poczcie. Zimą. Rozrywki zimowe. O chorobach. O ciele ludzkim i jego pielęgnowaniu. Czystość ciała. Nasze ubranie. Na ulicy. Nasza kamienica. Wiosna u nas w domu, n targu. Wielkanoc. Wiosna na ulicy. Ogrody. W parku. Wycieczka. Na łące. W winnicy. na polu. W miejscach rozrywkowych. Lato. Woda i na wodzie. O drodze żelaznej. Zagroda chłopska. Projekty na wakacje¹⁾.

W związku z przytoczonym programem na dwie rzeczy należy zwrócić uwagę. Jak widać z tematów, zasada koncentracji, stanowiąca podstawę łącznego nauczania, występuje tutaj w dwóch niejako kierunkach: pionowym, gdyż na tle poszczególnych zagadnień traktowane są różnorodne wiadomości, oraz poziomym, jeśli chodzi o to, że niemal wszystkie tematy zagadnień, objęte programem pierwszego roku nauczania, występują również w drugim roku, tylko z tą różnicą, że są traktowane obszerniej, głębiej i dokładniej. Druga sprawa dotyczy czasu, poświęcanego na opracowanie poszczególnych zagadnień. Z tego stanowiska mogą być zagadnienia jedno lub kilkudniowe, a nawet jedno, dwu i kilkutygodniowe, co w zupełności zależy od stopnia rozwoju i zainteresowań dzieci, od charakteru danych zagadnień, od warunków i potrzeb lokalnych. Celem dokładniejszego zobrazowania omawianego systemu nauczania podajemy na przykładzie konkretnym, jak zostało opracowane z dziećmi I-go oddziału jednej ze szkół ćwiczeń zagadnienie na temat: „Ogród w jesieni“.

Punktem wyjścia była kilkugodzinna wycieczka do ogrodu, która dostarczyła materiału do licznych pogadanek o rzeczach, mianowicie: drzewach owocowych i roślinach, w szczególności o warzywach, nawet o ptakach i owadach, spotkanych w ogrodzie podczas wycieczki, a między innymi o pszczołach, znajdujących się w tym ogrodzie. Ponieważ dzieci zetknęły się na wycieczce z barwami i kształtami przedmiotów, jak również z pewnymi dźwiękami, spowodowało to potrzebę pogadanek o zmysłach, a z tem związane były ćwiczenia w rozpoznawaniu niektórych barw i kształtów.

Z pogadankami wiązały się ściśle ćwiczenia i wiadomości z różnych przedmiotów, jako to:

1) Program „Nauki Rzeczy Ojczystych“ na podobnych zasadach ułożyła Komisja Szkolna Zw. Pol. Naucz. w Krakowie jeszcze w roku 1917. (Zob. „Ruch Pedagogiczny“ Nr 9—10 grudzień r. 1917). Zob. też: H. Rowiń, Szkoła twórcza. Wyd. III-cie, str. 260 i następne.

a) z języka polskiego — ćwiczenia w mówieniu, opowiadania nauczycielki i dzieci, nauka odpowiednich wierszyków, omawianie historyjek obrazkowych („Przygoda Janka z pszczołami“), pisanie i czytanie zdań, np. „ul stoi“ i t. p.;

b) z rachunków i geometrii — pojęcia zasadnicze ilościowe, przestrzenne i kierunkowe, liczenie przyniesionych liści i wazy, loteryjka z pszczołką, linja prosta w związku z wycinaniem ula z papieru kolorowego;

c) z robót i rysunków — układanie szlaku zdobniczego z liści, lepienie, rysowanie i wycinanie różnych przedmiotów, widzianych w ogrodzie;

d) ze śpiewu — piosenki o sadzie, jesieni, pszczołkach;

e) z ćwiczeń cielesnych — naśladowanie ruchów drzew, gry i zabawy, przystosowane do tematu zagadnienia.

W podobny sposób na tle miesięcznego niemal zagadnienia skupione były wiadomości i ćwiczenia ze wszystkich przedmiotów, objętych programem I-go oddziału, z wyjątkiem religji, której wiązanie z danym tematem raziłoby sztucznością. Rzecz prosta, różnorodne wiadomości te nie były skupione według jakości przedmiotów w pewnych godzinach lub dniach, bezpośrednio po sobie następujących, bo taki sposób nie godziłby się z istotnym założeniem łącznego nauczania. Jakościowo różne wiadomości były jakby rozsiane na tle głównego zagadnienia, występując codziennie w takim zakresie, czasie i porządku, jak tego wymagała wytworzona w danym momencie sytuacja.

Z przytoczonych przykładów widać, że nauczanie łączne jest bardzo zbliżone do metody ośrodków zainteresowania Decroly'ego: w obydwu metodach niema podziału planu naukowego na oddzielne przedmioty, lecz wiadomości z tych przedmiotów występują na tle pewnych zagadnień. Jednak zachodzą między temi systemami różnice, z których na dwie szczególnie zwrócić należy uwagę:

a) zagadnienia w metodzie Decroly'ego oparte są na potrzebach dziecka i dlatego mają niejako charakter biologiczny; natomiast przy nauczaniu łącznym zagadnienia, uwzględniające środowisko społeczne dziecka, mają wyraźne zabarwienie socjologiczne; b) ponieważ potrzeby dziecka są wszędzie niemal jednakowe, dlatego program Decroly'ego jest bardziej stały, jakby uniwersalny i do pewnego stopnia, jak powiada Nawroczyński¹⁾, — kosmopolityczny; tutaj natomiast program, ściśle oparty na najbliższem środowisku, jest bardziej wskutek tego indywidualny, ma charakter narodowy.

IV. Przechodzimy teraz do rozpatrzenia zalet i wartości pedagogicznych nauczania łącznego. Jeśli zastosujemy do oma-

¹⁾ B. Nawroczyński: Zasady nauczania. Książnica-Atlas.

wianego systemu wymienione na wstępie kryteria teoretyczne, stanowiące podstawę wszystkich nowych kierunków pedagogicznych, to z łatwością możemy wykazać, że system ten czyni im zadość w większym lub mniejszym stopniu.

Założenia psychologiczne, wysuwające postulat pedocentryzmu w wychowaniu, dość wyraźnie występują w nauczaniu łącznym, ponieważ dziecko jest tutaj punktem wyjścia i ośrodkiem pracy szkolnej, ponieważ do stopnia jego rozwoju i właściwości psychicznych przystosowuje się program i metody nauczania. Postulaty filozofii pragmatycznej również są uwzględniane w systemie nauczania łącznego. Metoda pracy opiera się bowiem na wrodzonej aktywności dziecka, na jego samodzielnej i twórczej pracy, zarówno gdy chodzi o pracę ręczną, jak i umysłową. Dając dzieciom dużą swobodę w wypowiedzaniu się i zdobywaniu wiadomości, nauczyciel kieruje tylko umiejętnie tą pracą i przestrzega, aby wszystkie dzieci brały w niej żywy udział. Wreszcie wpływ socjologii w omawianym systemie jest może najbardziej widoczny. Program nauczania, oparty na najbliższym środowisku dziecka, uwzględnia potrzeby życia społecznego. Szkoła zbliża dziecko do życia codziennego, a skutkiem tego dziecko, jak powiada Znaniecki, stopniowo „wraść” w społeczeństwo. Ta cecha nauczania łącznego tem wyraźniej występuje w szkolnictwie wiedeńskim, które na szeroką skalę organizuje gminy szkolne, jako jedną z form, względnie środków wychowania społecznego.

Oceniając system nauczania łącznego ze stanowiska metodyczno - praktycznego, widzimy w nim radykalne rozwiązanie zagadnienia syntezy w nauczaniu, opartej na zasadzie koncentracji. W nauczaniu łącznym niema rozszufladkowania wiadomości na oddzielne przedmioty i luźne fragmenty, ale spletają się one w sposób naturalny i logiczny na tle pewnych zagadnień. Tutaj wiadomości nie są celem, jak przy dawnym systemie nauczania, lecz stają się środkiem, umożliwiającym rozwiązywanie zagadnień, jakie nasuwa środowisko i życie codzienne dziecka. Uczeń stale uświadamia sobie tutaj, dlaczego to wszystko robi w szkole i do czego mu to służy, inaczej mówiąc — uczeń rozumie sens logiczny i wartość praktyczną zdobywanych wiadomości. W porównaniu z naszym systemem uczniowie może mniej zdobywają tutaj wiadomości, ale zato jakościowa ich strona bez porównania korzystniej się przedstawia: wiadomości są należycie powiązane i utrwalone, a co najważniejsze — bardziej zrozumiałe i z potrzebami życia codziennego związane. Nie trzeba dowodzić, że nauczanie, oparte na przytoczonych zasadach, jest niezmiernie dla dzieci interesujące, nie posiada tej nudy beznadziejnej, jaka wieje jeszcze z naszego systemu pracy szkolnej.

V. Przy wymienionych i niewątpliwych zaletach nauczania łącznego jego stosowanie praktyczne nie jest tak łatwe, jakby

się napozór mogło wydawać. Jak wykazuje praktyka szkolna, najtrudniejszą rzeczą w tym systemie jest odpowiedni dobór zagadnień, które muszą spełniać równocześnie następujące warunki: a) uwzględniać psychikę dziecka; b) wiązać się ze środowiskiem społecznym; c) zgadzać się z programem nauczania; d) skupiać wiadomości z różnych przedmiotów; e) tworzyć logicznie powiązany całościowy kształt wiadomości. Dobór tego rodzaju zagadnień zależy całkowicie od osobowości nauczyciela — jego przygotowania zawodowego, znajomości dziecka i środowiska, inicjatywy, pomysłowości i niesłabnącego zapału do pracy. Niełatwo jest znaleźć w gotowej formie materiał z różnych przedmiotów do każdego zagadnienia. Tutaj nauczyciel musi naprawdę tworzyć: układać opowiadania i czytanki, komponować wiersze i melodie do nich. Śmiało więc można powiedzieć, że osobowość nauczyciela jest najważniejszym czynnikiem, decydującym o powodzeniu i skuteczności łącznego nauczania. Nie dziwnego, że czynniki oficjalne w Austrii, wprowadzając nowy system nauczania, przeprowadziły równocześnie reformę kształcenia nauczycieli szkół elementarnych.

Druga trudność dotyczy tygodniowego rozkładu zajęć. Realnie rzecz biorąc, musimy zgodzić się z tem, że przy omawianym systemie nie może być jakiegoś stałego planu lekcyjnego. Wszak tutaj nauczyciel, idąc do klasy, bardzo często sam nie wie, jakie przedmioty, a tembardziej — w jakim porządku i wymiarze czasu wypadnie mu w danym dniu traktować. Jednak w szkolnictwie austriackim istnieją tygodniowe plany zajęć — i zdaje się, że przy omawianym systemie powinny być one wszędzie stosowane. Choć rozkłady zajęć z naszego stanowiska będą filkcyjne, to jednak muszą one nauczycielowi stale przypominać, aby przy całej swobodzie czasu, starał się przynajmniej w przybliżeniu poświęcać każdemu przedmiotowi tyle godzin, ile przypada z ogólnego rozkładu zajęć.

Z wymienioną ostatnio trudnością wiąże się obawa pewnej jednostronności w nauczaniu. Nastawienie dzieci, co jest psychologicznie zupełnie zrozumiałe, idzie tutaj stale w kierunku przedmiotów artystyczno-technicznych. Znamy mi dzieci I-go oddziału wszystko chcą rysować, wycinać, modelować. Ledwie nauczycielka wiersz jakiś wygłosi, a już dzieci chcą go inscenizować, ilustrować, śpiewać! Gdyby więc nauczyciel zechciał iść stale po linii zainteresowań i propozycji dzieci, a do tego sam miałby predylekcję do przedmiotów artystycznych — to mógłby bardzo łatwo zaniedbać inne przedmioty, choćby naukę czytania, a zwłaszcza rachunków. Ciekawa rzecz, że nauczycielka, prowadząca wymieniony oddział pierwszy, pomimo całego respektu dla religii, nigdy nie ma czasu na naukę tego przedmiotu. Tutaj właśnie kryje się to niebezpieczeństwo — najczęściej mimowolnego zresztą — krzywdzenia pewnych przedmiotów i umiejętności na rzecz przedmiotów artystyczno-technicznych.

Przytoczone zastrzeżenie nasuwa się tembardziej, że obok łącznego traktowania przedmiotów na tle zagadnień o charakterze koncentrycznym, musimy również stosować odrębne jednostki lekcyjne. Odnosi się to przede wszystkim do religii, która z nielicznymi tylko zagadnieniami, jak np. Zaduszki — święto umarłych, Boże Narodzenie, Wielkanoc, Zielone Świątki, można łatwo powiązać, a pozatem musi być ona traktowana na oddzielnych lekcjach. Następnie, tego rodzaju lekcje muszą być często stosowane w nauczaniu takich przedmiotów, które zasadniczo traktowane są w związku z zagadnieniami. Ma to miejsce wtedy, gdy chodzi nam o zmechanizowanie pewnych umiejętności, jak np. opanowanie poprawnego pisania, zwłaszcza pod względem ortograficznym, albo wykonywanie działań arytmetycznych.

Wreszcie nasuwa się jeszcze nie tyle może zastrzeżenie, ile wątpliwość tego rodzaju: czy nauczanie łączne może być stosowane na każdym poziomie? W szkolnictwie austriackim już od kilku lat system ten jest stosowany tylko na poziomie pierwszych czterech oddziałów, natomiast w oddziałach wyższych stosuje się nadal system nauczania przedmiotowego. Czy nauczanie łączne będzie tam rozciągnięte i na oddziały wyższe, w tej chwili nic o tem nie słychać. Nawroczyński, naprzykład, stanowczo twierdzi, że na wyższym poziomie, gdzie nauczanie musi być bardziej systematyczne i gdzie jest większe różniczkowanie przedmiotowe, stosowanie łącznego nauczania jest niemożliwe. Zdaje się, że tego rodzaju stanowisko jest zupełnie słuszne.

Na zakończenie pozostaje jeszcze sprawa natury formalno-językowej, dotycząca nazwy omówionego systemu nauczania. Termin rodzimy „Gesamtunterricht“ nawet w słownictwie niemieckim stał się już wieloznaczny, a tembardziej w języku polskim niema ustalonego odpowiednika. Nawroczyński używa terminu „nauczanie syntetyczne“, co może o tyle jest nieuzasadnione, że przecież synteza w nauczaniu występuje zarówno w metodzie projektów, jak i ośrodków zainteresowania. Zdaje się, że najbliższy znaczeniowo do niemieckiego będzie w języku naszym odpowiedni: „nauczanie łączne“. W związku z tem pozostaje jeszcze pytanie, czy nauczanie łączne jest systemem, planem, lub metodą? Że można to nazywać systemem lub planem nauczania, nie ulega żadnej wątpliwości, ale że równie dobrze można używać w danym wypadku określenia „metoda“, świadczy o tem choćby fakt stosowania tego określenia do ośrodków zainteresowania Decroly'ego i projektów. Zresztą kwestja nazwy nie odgrywa roli decydującej, byle zrozumienie istoty odpowiadało rzeczywistości.

Tak więc podkreśliliśmy niektóre wątpliwości i zastrzeżenia, które pod adresem nauczania łącznego można podnieść. Rzecz prosta, że niezależnie od tego, co wyżej powiedzieliśmy, ciągle aktualne będzie jedno jeszcze zastrzeżenie natury ogólnej,

a mianowicie: nawet najlepsza metoda może okazać się złą, o ile będzie źle stosowana. Złe stosowanie metody ma miejsce wtedy, gdy opieramy się na bezrefleksyjnym naśladownictwie, jeżeli usiłujemy wprowadzić to, do czego brak nam odpowiednich warunków i środków, jeżeli wreszcie przeceniamy wartość tego, czego dokładnie nie znamy i co gdzieindziej może być dobre, ale w naszych warunkach może się okazać nawet szkodliwe. Jakże trafne i aktualne pod tym względem jest zdanie Zarzeckiego¹⁾: „Metody nie można nauczyć się z książki, nie można też jej pożyczyć; ona musi być wypracowana na miejscu, gdyż jednym z warunków dobrego nauczania jest przystosowanie się ściśle do rzeczywistości“.

Recenzje.

BERTRAND RUSSEL: O wychowaniu. Ze specjalnem uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa. Tłumaczyła z oryginału angielskiego Dr Janina Mosiassonówna. Biblioteka dzieł pedagogicznych. Nr 29. Warszawa 1932, str. 258. — Nakładem „Naszej Księgarni“ Związku Naucz. Polskiego.

Filozof, zajmujący się pedagogiką jest zjawiskiem w dziejach nauki dość częstym. Rozwój dociekań filozoficznych pozostaje w ścisłej łączności z rozwojem koncepcyj pedagogicznych. Co więcej, twórcy nowych idei w dziedzinie filozofji są zarazem głosicielami nowych prądów w wychowaniu. Przykładem: Platon, Locke, Rousseau, Spencer. Pestalozzi był odbiciem w pedagogice tego przewrotu, którego w filozofji dokonał Kant. Froebel był echem Schellinga. Dziś pedagogikę uprawiają: twórca personalizmu Stern, neoidealista Spranger, filozof kultury Litt, pragmatysta Dewey. Nie jest to zresztą rzeczą przypadkową, ani indywidualnego upodobania. Filozofja i pedagogika pozostaje ze sobą w pewnym, ścisłym związku wewnętrznym. Filozofja jest nauką o wartościach, ich sensie, składzie i prawach, a wartości te są właśnie celami wychowania. Pedagogika może więc być uważana za stosowaną filozofję. Zachodzi tu stosunek daleko idącej analogji, „każdej dziedzinie filozofji odpowiada osobny dział pedagogiki, w postaci jakgdyby części stosowanej: logice — teoria wychowania naukowego, etyce — teoria wychowania moralnego, estetyce — teoria wychowania artystycznego i t. d.“ (S. Hessen „Podstawy pedagogiki“, str. 26). Coprawda normy ustalone przez pedagogikę inne mają jeszcze źródła (psychologja, fizjologja, socjologja) wpływ atoli refleksji filozoficznej na rozważania pedagogiczne wydaje się dziś największy. Okoliczność ta jest

¹⁾ L. Zarzecki: Szkoła pracy. Wyd. M. Arcta.

oczywiście i dla Russela wystarczającą legitymacją do zabierania głosu w sprawach wychowania.

W filozofii jest Russel zwolennikiem krytycznego realizmu. Realizm krytyczny, zwany też neorealizmem, jest ostatnią i najnowsza próbą przewyciężenia przeciwieństwa idealizmu i fenomenalizmu, dwóch podstawowych kierunków myślenia filozoficznego, rozbijających całość istnienia na dwa odrębne światy, rzeczy i zjawisk. Realizm krytyczny wychodzi od faktów konkretnych, danych bezpośrednio. Przedmiotami spostrzeżeń są istności fizyczne, nie psychiczne, rzeczy, a nie stany umysłu. Nie zasklepia się jednak neorealizm w martwej rejestracji faktów i nie ogranicza do biernej ich obserwacji, ulega niekiedy metafizycznej potrzebie poznania świata przedmiotowego, nie wdając się atoli w bezpłodne spekulacje aprioryczne.

Owo trzeźwe liczenie się z empiryczną rzeczywistością świata zjawiskowego, ten zdrowy angielski rozsądek przebija też z kart książki Russela „O wychowaniu“. Dokładniejsze zestawienie ogólnych filozoficznych jego założeń i konkretnych wskazań pedagogicznych wykazałoby bezwątpienia, że wiele uwag Russela o wychowaniu jest tylko odbiciem jego stanowiska filozoficznego. Nie tu jednak miejsce na studia porównawcze. Chociaż zagadnienie mogłoby być wcale interesujące.

Neorealizm wychodzi od faktów. Podobnie i poglądy Russela w sprawach wychowania nie są jedynie dedukcją z ogólnych założeń filozoficznych. Większość wskazań opiera się na realnem doświadczeniu z własnej praktyki wychowawczej. Spostrzeżenia swe kontroluje Russel danymi z psychologii pedagogicznej i pedagogiki, przyczem orientację w zagadnieniach, wnikliwy krytycyzm, rozległość czytania w literaturze przedmiotu, wykazuje niekiedy w stopniu zastanawiającym.

Mimo to nie stworzył dzieła ściśle naukowego. Dobór zagadnień, sposób ich ujęcia, stosunek autora wobec problemów, rodzaj argumentacji, styl, wszystko to każe zaliczyć książkę raczej do publicystyki. Chwiejne są kryteria publicystyki, dlatego niełatwo byłoby to wykazać, zresztą sprawa to nie tyle dowodu, ile wyczucia. Sam zresztą Russel przyznaje to pośrednio, mówiąc we wstępie: „To, co mam do powiedzenia, jest wynikiem trudności, przeżytych w związku z wychowaniem własnych dzieci; nie jest to zatem nic abstrakcyjnego, ani czysto teoretycznego i może, jak sądzę, pomóc innym rodzicom... do wyjaśnienia sobie własnego stanowiska“ (s. 9). Mamy więc do czynienia z rzeczą przeznaczoną nie dla fachowców, lecz dla szerszych sfer rodzicielskich.

Całość swych rozważań o wychowaniu podzielił Russel na trzy części: W pierwszej omawia „Idealy wychowawcze“, w drugiej „Kształcenie charakteru“, w trzeciej „Kształcenie umysłu“.

Zdaje sobie oczywiście sprawę, że traktowanie rozłączne kształcenia charakteru i kształcenia umysłu „nie jest rozróżnieniem ostatecznym“, albowiem „dziecko, które ma być nauczone, powinno posiadać pewne zalety charakteru; zaś z drugiej strony, do posiadania niektórych poważnych zalet potrzeba wiele wiedzy. Jednak dla ułatwienia dyskusji, nauczanie może być oddzielone od wychowania charakteru“ (s. 10).

Z pośród postulatów nowoczesnej teorii wychowania, porusza Russel głównie trzy kwestje: problem demokratyzacji kultury i wychowania, dylemat wykształcenia realistycznego i humanistycznego, oraz zagadnienie doniosłości pierwszych lat dzieciństwa dla kształtowania się charakteru moralnego. Aczkolwiek jest szczerym demokratą, nie wpada w niwelujący konformizm, nie dąży do „jakiegoś martwego poziomu jednostajności“, nie chce poświęcać postępu „dla mechanicznej równości“; proces demokratyzacji wychowania nie powinien niszczyć „wartościowych zdobyczy, związanych z istnieniem niesprawiedliwości społecznej“ (s. 15).

Z podobnym umiarem rozstrzyga Russel spór o kierunek wykształcenia realistycznego względnie humanistycznego. Jeśli prawdą jest, że „bez fizyki i fizjologii i psychologii nie możemy zbudować nowego świata, choć możemy zbudować go bez łaciny i greki, bez Dantego i Shapesspeare'a, bez Bacha i Mozarta“, to z drugiej strony nie można powiedzieć, że „elementy humanistyczne w wykształceniu są mniej ważne od elementów użytecznych. Dla pełnego rozwoju naszej wyobraźni jest rzeczą zasadniczej wagi, byśmy znali nieco wielkich dzieł literatury, nieco historii świata, nieco muzyki, malarstwa i architektury. A tylko przy pomocy wyobraźni człowiek osiąga świadomość, jakim świat być może; bez niego postęp stałby się mechaniczny i trywialny“ (s. 25).

Mówiąc o doniosłości pierwszych lat dzieciństwa na kształtowanie charakteru moralnego, przyjmuje Russel stanowisko pedagogicznego optymizmu. Dziecko, wyposażone w neutralne etycznie odruchy i instynkty, jest „materjałem zarówno na dobrego obywatela, jak na kryminalistę“ (s. 32). Wychowanie jest pobudzeniem do samorozwoju. Wszystko to jest zgodne z dzisiejszym stanem nauki o wychowaniu i dowodzi dobrej orientacji w zagadnieniach pedagogiki teoretycznej. Dobór jednak poruszonych zagadnień jest najzupełniej dowolny.

Konstrukcję pojęcia celu wychowania usiłuje Russel uzyskać drogą opisową. Poddaje tedy analizie niektóre istniejące systemy wychowawcze (Chin, Japonji, Jezuitów, narodów anglosaskich), by je w rezultacie odrzucić „nie zważając zupełnie na względy praktyczne, ani na metody wychowawcze“ i poszukiwać go na drodze spekulacji apriorycznej. Stanawszy zdecydowanie na gruncie pedagogiki indywidualistycznej stwierdza, że wychowanie traktować należy nie „jako środek do celu, ale

jako cel sam w sobie“, a więc, że celem wychowania jest wytworzenie moralnego charakteru. Stanowisko swe w tym względzie wyraża Russel z właściwą sobie dosadnością: „Nauczyciel winien kochać swe dzieci bardziej, niż swe państwo lub swój kościół, inaczej nie jest on idealnym nauczycielem“ (s. 45). Ostatecznie więc nie nowego. Co więcej, rozpatrując właściwości, będące podstawą idealnego charakteru (żywołność, odwaga, wrażliwość, inteligencja), modyfikuje jedynie koncepcję Kerschesteinera, który jako główne zadatki charakteru przyjmuje: siłę woli, jasność sądu, subtelność i wzruszalność. (Por. Charakter, s. 74). Pozatem mylnie, bo zbyt intelektualistycznie definiuje inteligencję, określając ją, jako „posiadanie wiedzy, jak i zdolność do jej przyswajania“ (s. 57). A w rzeczywistości inteligencja jest ogólną zdolnością świadomego nastawiania myślenia na nowe wymagania, jest duchowem przystosowaniem się do nowych warunków i zadań życia; przejawia się zaś w formie: reaktywnej i samorzutnej, obiektywnej i subiektywnej, analitycznej i syntetycznej, teoretycznej i praktycznej. (W. Stern: Inteligencja... str. 19—31). Niewiadomo też, na jakich wartościach kulturalnych zamierza Russel rozwinąć swój idealny charakter. Bezceremonjalnie odrzuca bowiem „wszystkie rodzaje systemów intelektualnych: chrystjanizm, socjalizm, patryjotyzm i t. d.“ mówiąc z ironją, że „gotowe są, jak przytulki dla sierót, ofiarować nam schronienie w zamian za wyrzeczenie się wolności“ (s. 61). Podkreślane przezeń na każdym kroku idee wolnomyślności, internacjonalizmu i pacyfizmu, aczkolwiek w zasadzie słuszne, swą abstrakcyjnością zbyt odbiegają od przyjętych w wychowaniu wartości kulturalnych, które przez wyzwolenie z nich mocy kształcącej zamieniają się na dobra wychowawcze, by można rozsądnie żywić nadzieje, że staną się „kluczem do wrót nowego świata“.

W części drugiej swej książki mówi Russel o kształceniu charakteru. Rozważań nie ujmuje jednak w całość systematyczna, podaje raczej luźne uwagi, zawsze nader zreszta trafne, niekiedy wręcz głębokie. Mówi zatem o niektórych czynnikach wychowania (instynkty zabawy, konstrukcyjne posiadania), środkach wychowania (kara), środowisko wychowawcze (rodzina), a nawet powraca jeszcze do wychowawczych idealów (prawda, miłość i współczucie). W założeniach teoretycznych opiera się na najnowszych zdobyczach nauki; znaczenie zabawy opiera na biologicznej teorii Groosa, od Sterna przejmując świetną analizę strachu, w kwestji kar przyjmuje nawskróś nowoczesną metodykę karności Montessori. Podobną nowoczesnością tchnie też rozdział o wychowaniu płciowem. Zastrzeżenia tylko budzić musi pogląd, że kształcenie charakteru „powinno być głównie sprawą lat wcześniejszych... i być już prawie na ukończeniu, gdy dziecko ma lat sześć“ (str. 193). Wtedy też ma kończyć się wychowanie moralne. Stanowisko to jest

zupelnie dowolnem przypuszczeniem, któremu rzeczywistość przeczy na całej linii.

Część III-cia p. t.: „Kształcenie umysłu“, zawiera szereg uwag z zakresu organizacji szkolnictwa (szkoły otwarte i internaty), programów szkolnych (program szkolny do lat czterenastu), dydaktyki nauczania (zasady ogólne, uniwersytet).

Mówiąc o celu nauczania popelnia Russel pewną sprzeczność. Poprzednio (str. 10) z naciskiem podkreślił łączność wychowania moralnego charakteru i wychowania w dziedzinie wiedzy, tutaj zaznacza, że „wiedza powinna być udzielana dla celów o charakterze intelektualnym, a nie dla poparcia jakiegś konkluzji moralnej lub politycznej“ (s. 194). Dlatego „zadaniem mojem byłoby nauczyć myśleć, nie zaś uczyć poglądów ortodoksyjnych, lub heretykicznych. Bezwzględnie nigdy nie poświęcałbym intelektu dla urojonych interesów moralności“ (st. 320). Celem nauczania jest kultywowanie ducha naukowego. Czyżby Russel zamierzał wychowywać samych naukowców?

Tak przedstawia się w pobieżnem ujęciu zawartość książki Russela „O wychowaniu“. Ponieważ, jak wykazano, jest to rzecz raczej publicystyczna, nie można przykładać do niej miary bezwzględnie naukowej ścisłości, ani czynić autorowi zarzutu, że pominął to i owo, tu i ówdzie coś sobie uprościł, czegoś nie docenił, gdzieś tam wykroczył przeciwko naukowemu obiektywizmowi, gdzieindziej przyjął zaś bez dowodu, na wiarę. Mimo to całość jest nadzwyczaj ciekawą, przedstawioną tak interesująco, tyle zawiera trafnych uwag, że rzecz czyta się z prawdziwą przyjemnością, a niekiedy z niemałą korzyścią. Zainteresowanie czytelnika podtrzymują liczne, dowcipne przeważnie, aforyzmy. Np. „Idealizowanie polega na wieszaniu nadziei na jakimś kółku, ale kółek tłumaczy się względami dogodności i niema nic wspólnego z charakterem nadziei“.

Sam zresztą Russel jest osobistością niezmiernie ciekawą. Z zawodu profesor uniwersytetu w Cambridge, z wykształcenia matematyk i fizyk, z upodobań filozof, z zainteresowań społecznych, z uzdolnień publicysta, z przekonania skrajny wolnomyśliciel. Umysłowością swą przypomina nieco typ psychiczny A. Brücknera; ta sama rozległość zainteresowań, ta sama dbałość o formę literacką i tensam... temperament. Mimo rozległości zainteresowań, w każdej z wymienionych dziedzin ma Russel w swym dorobku naukowym prace, o znaczeniu niekiedy podstawowem. Publicystyce polskiej znany jest jako autor sensacyjnej publikacji popularnej p. t. Małżeństwo i moralność.

Na zakończenie jedna jeszcze uwaga pod adresem Biblioteki dzieł pedagogicznych. W podanym na okładce spisie książek pedagogicznych dla rodziców i opiekunów, widnieją niektóre prace ściśle naukowe, wymagające pewnego, gruntownego niekiedy, przygotowania naukowego z dziedziny filozofji, psychologii, względnie pedagogiki. Prac takich nie można

zalecać szerszym kołom niefachowców. Zamiast bowiem zachęcić do studiów pedagogicznych, swą nieprzystępnością mogą od nich raczej odstręczyć. W szczególności idzie tu o rzeczy Kerschensteinera, a zwłaszcza Hessena.

Dr Mirosław Sekreta.

„NAUKA POLSKA“, jej potrzeby, organizacja i rozwój. — W pięćdziesięciolecie Kasy imienia Mianowskiego 1881—1931. Tom XV. Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego, Warszawa, 1932, str. 449.

XV-ty tom „Nauki Polskiej“ ma dwojaki charakter: z jednej strony zawarł cały szereg rozpraw i artykułów o rozwoju i potrzebach badań naukowych we współczesnej Polsce, z drugiej przyniósł dwie cenne prace historyczne w związku z pięćdziesięcioleciem pracy Kasy im. Mianowskiego.

Do pierwszego działu należą: „Materjały do badania psychologii twórczości naukowej“, artykuł Tadeusza Makowieckiego „W sprawie ustalenia programu badań w dziedzinie kultury“, w którym na specjalną uwagę zasługuje postulat utworzenia katedr historii kultury w uniwersytetach, „O potrzebach fizyki technicznej“ pisze Czesław Raczynski, „O rozwoju i potrzebach papyrologii“ informuje Jerzy Manteuffel, „Główne zagadnienia, dotyczące bibliotek państwowych w Polsce“ analizuje dokładnie Kazimierz Dobrowolski, „Kilka uwag o potrzebie, zadaniach i organizacji przyszłego Instytutu Słowiańskiego w Polsce“ podaje Henryk B a t o w s k i. Kronika polska, zagraniczna i recenzje zamykają ten zwykły dział „Nauki Polskiej“.

Ale ton właściwy nadają tomowi XV dwie rozprawy, związane z jubileuszem Kasy im. Mianowskiego: prof. Franciszka B u j a k a „Rozwój nauki polskiej w latach 1800 — 1880“ i dra Zygmunta Szwejkowskiego „Zarys historii Kasy im. Mianowskiego“. Obie prace, wchodząc na teren prawie nietykany historii nauki XIX wieku, są wartościowym nader dorobkiem dla historii umysłowości i kultury XIX wieku.

Prof. Franciszek B u j a k zaczyna od omówienia warunków polityczno-społecznych rozwoju nauki z początkiem XIX wieku, od analizy prądów umysłowych i ich wpływu na rozwój nauki (racjonalizm i romantyzm), poczem przechodzi do charakterystyki „zasadniczego kierunku myśli naukowej“. „Naczelnym zadaniem pracy naukowej w Polsce było zbieranie i ratowanie od zagłady pamiątek przeszłości historycznej, tudzież pieśni i muzyki ludowej“ (str. 206). To hasło staje się dewizą Muzeum Narodowego w Rapperswyłu, Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie, Muzeum im. Czartoryskich w Krakowie, Biblioteki Ordynacji Krasieńskich w Warszawie, Biblioteki Zamoyskich w Warszawie, Biblioteki Edwarda Raczynskiego w Poznaniu, Biblioteki Baworowskich we Lwowie, oraz fun-

dacji Narodowej Zamoyskich w Kórniku, której główne zbiory zgromadził Tytus Działyński. Wymienione tu nazwiska mówią o dalszym rysie pracy naukowej XIX wieku, o opiece rozciąganej przez arystokrację. Rozprawa prof. Bujaka jest też ciekawym przyczynkiem dla historii mecenatu kulturalnego arystokracji. Opieka ta trwa do „ósmego dziesięciolecia XIX wieku, potem szybko słabnie, a w XX wieku prawie zupełnie zanika“. W tym czasie „zaczyna się ofiarność warstwy mieszczańskiej“ (str. 216). Ciekawe bardzo są rozważania autora o charakterze ogólnym pracy naukowej polskiej, o różnicach pomiędzy uczonymi o nazwiskach polskich, a uczonymi o nazwiskach niemieckich, o wpływie uniwersytetów i politechnik niemieckich na rozwój nauki polskiej. W dziejach nauki w Polsce od 1800 do 1880 wyróżnia trzy okresy: I-szy 1800—1830, II-gi 1831—1864, III-ci 1864—1880. Okres pierwszy ma warunki dość pomyślne (rozwój uniwersytetów, ofiarność społeczeństwa); na czoło pracy wysuwa się tu Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Warszawie ¹⁾ i Towarzystwo Naukowe Krakowskie. W drugim okresie warunki życia polityczno-społecznego kształtują się nad wyraz niepomyślnie: „najwięcej żywotności okazuje w tym czasie nauka w Poznańskim, więcej może niż w Krakowie i Lwowie, choć one posiadają w uniwersytetach, Towarzystwie Naukowym Krakowskim i Ossolineum Lwowskim podstawy, których brak Poznaniowi“ (str. 227). W innej formie nieco przejawia się naukowa praca emigracji. Okresem wielkich zmian w rozwoju nauki polskiej jest okres trzeci. Przemiana struktury gospodarczej w Królestwie wysuwa warstwę mieszczańską, zaś pozytywizm za sztandarowe hasło bierze rozwój nauki, równocześnie autonomja Galicji, spolszczenie uniwersytetów pomyślnie oddziaływują na rozwój nauki. Na czoło instytucji naukowych wysuwa się Krakowskie Towarzystwo Naukowe, przekształcone na Akademię Umiejętności. Obok tej najpoważniejszej i najbardziej wielostronnej w swej pracy naukowej organizacji powstaje cały szereg fachowych, specjalnych towarzystw naukowych. W Królestwie nowy okres pracy naukowej zaczyna się z działalnością Szkoły Głównej.

Z atmosfery Szkoły Głównej wyjdzie też Kasa im. Mianowskiego. W jej dzieje wprowadza obszerna, (przeszło 200 stron), na materiale źródłowym oparta praca dra Zygmunta Szwejkowskiego. Jest to gruntowny, doskonały obraz wysiłków generacji pozytywistycznej na terenie pracy naukowej. W działalności Kasy im. Mianowskiego wyróżnia autor cztery okresy: „pierwszy obejmuje czasy pozytywizmu i trwa od 1881 do 1890 roku, drugi zaczyna się od chwili, gdy na widowni pracy społecznej pojawia się młode pokolenie i kończy się w roku 1905,

¹⁾ Pięknym holdem dla jego roli kulturalnej jest znakomita rzecz Wacława Berenta „Wywłaszczenie Muz“.

roku, który zmieniwszy nieco polityczne warunki Królestwa, dał zupełnie nowe możliwości pracy naukowej; trzeci okres, dzielący się na dwa podokresy (do r. 1914 i czasy wojny), kończy się w r. 1918. Tu też właściwie jest kres dotychczasowej historii Kasy i zaczyna się nowa epoka jej istnienia, która trwa do dziś" (str. 3). Powołana do życia przez wychowanków Szkoły Głównej, istotnych twórców pozytywizmu warszawskiego, miała być Kasa trwałym uczczeniem pamięci rektora Szkoły Głównej Józefa Mianowskiego, a zarazem kontynuować tradycję Szkoły Głównej przez szerzenie w społeczeństwie zrozumienia dla wartości nauki, a przedewszystkiem przez wydatną opiekę materialną nad rozwijającymi się badaniami naukowymi. Licząc się z trudnościami ze strony rządu rosyjskiego, Kasa w pierwszych fazach swej działalności zakreślała sobie wąskie ramy, chciała być „towarzystwem pomocy naukowej, które miałyoby na celu dawanie zasiłków materialnych zarówno studjującym, jak i samodzielnym pracownikom naukowym" (str. 10). Pierwszy Komitet tworzyli: Tytus Chałubiński, Piotr Chmielowski, Karol Deitke, Konrad Dobrski, Mściśław Godlewski, Władysław Holewiński, Stanisław Kronenberg, Jakób Natanson, Henryk Sienkiewicz, Franciszek Śliwicki, Henryk Struve i Filip Sulimierski. Kasa zyskiwała powoli materialne i moralne poparcie kraju. Żeby w skrócie bodaj najbardziej ogólnikowym przejść główne zasługi Kasy w wydawaniu prac naukowych z humanistyki: z zakresu filozofii z zapomogi Kasy wychodziły prace Edwarda Abramowskiego, Władysława Biegańskiego, Adama Mahrburga, tłumaczenia Kanta, Bergsona, Jamesa, wydawnictwo „Przeglądu Filozoficznego" pod redakcją Władysława Weryhy, — z historii: „Monografie w zakresie dziejów nowożytnych" pod redakcją Szymona Askenazego; dalej prace Władysława Konopczyńskiego, Jana Kucharzewskiego, Aleksandra Kraushara, Teodora Wierzbowskiego; — z językoznawstwa prace J. Baudouina de Courtenay, A. Kryńskiego, A. Krasnowolskiego „Prace filologiczne", „Słownik języka polskiego" — z literatury Księga przysłów Samuela Adelberga, prace Gabryela Korbuta. Biblioteka zapomnianych poetów i prozaików polskich XVI-go do XVIII-go wieku pod redakcją Teodora Wierzbowskiego; z sztuki prace Władysława Matlakowskiego; — z etnografii Stanisława Ciszewskiego, Zygmunta Głogera, Oskara Kolberga. „Wisła" pod redakcją Jana Karłowicza. Może jeszcze bardziej bogato przedstawiał się dział wydawnictw z zakresu nauk matematyczno-przyrodniczych. Na specjalną uwagę zasługuje wydawnictwo „Poradnika dla samouków", podjęte w r. 1897 z inicjatywy Stanisława Michalskiego. „Wydawnictwo „Poradnika", jak słusznie stwierdza Szweykowski — było wyrazem głębokich demokratycznych tendencji epoki, która wiedzę chciała udostępnić wszystkim, pragnącym jej, niezależnie od stanowiska społecznego. Wydawnictwo „Poradnika" miało zastąpić jakgdy-

by uczelnie, kursa dokształcające i wolny uniwersytet, dając jednocześnie samoukowi możliwie to wszystko, co mógłby on uzyskać w innych warunkach przez uczęszczanie na wykłady i pracę w seminarjach“ (str. 77).

Na tem miejscu warto specjalną uwagę poświęcić działalności Kasy na polu pedagogiki. Kasa w początkach popiera wydawnictwo „Rocznika Pedagogicznego“ pod redakcją Samuela Dicksteina, udziela zapomogi Henrykowi Wernicowi, przyczem większość wsparć dotyczy psychologii. Do Kasy zwracają się o pomoc Julian Ochorowicz, Jan Władysław Dawid i Adam Mahrburg. Mimo, że Komitet wobec nowych kierunków psychologicznych zajmuje postawę pełną rezerwy, jednak wsparć nie odmawia. Bardzo interesujące są tu informacje Szweykowskiego o stosunku Struvego do Dawida. Struve referował podanie Dawida. „Struve popiera i to gorąco nieraz popiera z zasady młodych, choćby działalność ich poprzednia oraz kierunek reprezentowany był mu niemiły; postać Struvego, jako członka Komitetu, a później dwukrotnego prezesa Kasy, urasta w naszych oczach, nabierając rzetelnych wartości. Wspomniany referat nie ukrywa bynajmniej niechęci Struvego do pozytywizmu. „Pisma pana Dawida — pisze Struve — nie świadczą wprawdzie ani o szerszem ani o głębszem pojęciu filozoficznych podstaw psychologii i pedagogiki, ale wykazują wogóle żywą działalność umysłu i przekraczają pod niejednym względem szczyły zakres rutynicznych poglądów warszawskiego pozytywizmu, pod sztandar którego p. Dawid się zaciągnął. Jego prace nie są wolne od licznych objawów, które Jędrzej Śniadecki niegdyś nader trafnie nazwał „romansami doświadczenia“, a polegające na uogólnieniu przedwczesnem niewielu i niegruntownie obserwowanych faktów, na dogmatycznym wygłaszaniu tak zwanych praw, dzięki przemilczeniu o całych szeregach faktów przeciwnych“. A jednak mimo to stwierdza, że: „Według mego zdania podanie jego zasługuje na uwzględnienie. Co więcej, sędzę, że właśnie gruntowne studia pod kierunkiem Wundta, łączącego wymagania empirycznej metody z głębszemi filozoficznemi poglądami na świat, najskuteczniej podziałają na wyrobienie niezaprzeczonej zdolności p. Dawida i na rozszerzenie jego umysłowego widnokągu“ (str. 63—64). Przytoczony cytat z pracy Szweykowskiego jest niezmiernie znamienny dla charakterystyki warunków rozwoju pedagogiki w dobie pozytywistycznej. W latach późniejszych Kasa wspiera wydawnictwa Teodora Wierzbowskiego z zakresu historii wychowania: materiały do historii Komisji Edukacji Narodowej (raporty szkół wydziałowych i podwydziałowych, parafjalnych, wizytatorów, protokoły posiedzeń Komisji rozdawniczej, Towarzystwa do ksiąg elementarnych i Komisji Eduk. Nar.). W latach: 1890—1900 słabnie nieco pomoc Kasy, w tym czasie z zapo-

mogi Kasy wychodzi praca Anieli Szcówny „Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6 — 12“.

Z początku XX wieku występuje tendencja odrobienia niedoborów z epoki poprzedniej przez przyswojenie wyników badań obcych, Kasa, idąc na rękę tej tendencji, łoży na tłumaczenia: Fr. Queyrata „Logika dziecka i jej kształcenie“, (tłum. K. Król i J. Moszczeńska) G. Stanley Halla „Znaczenie studjów nad dziećmi“ i Fr. Tracy'ego „Wiek dziecięcy“ (obie tłum. K. Król), T. Hellera „Pedagogika lecznicza“ (tłum. Wł. Chodecki). Z zapomogi Kasy wychodzi praca Karbowiaka „Polskie czasopisma pedagogiczne“, częściowo czasopismo „Reforma Szkolna“, wydawane w Krakowie pod red. Adama Szymańskiego. Natomiast opierając się na referacie Chlebowskiego odmówiła Kasa pomocy czasopismom: „Wychowaniu w domu i w szkole“ oraz „Nowym Torom“, uzasadniając odmowę niskim poziomem tych czasopism. Natomiast chętnie przychodziła Kasa z pomocą kandydatom na studia pedagogiczne zagranicą. Opiekuje się też pracami z poszczególnych metodyk nauczania (B. Dyakowskiego „Zarys metodyki elementarnego kursu historii naturalnej“). Popiera też Kasa prace Józefy Joteyko i jej uczniów. Pod egidą Kasy wychodzą też prace psychologiczne Edwarda Abramowskiego. Poza tem w „Poradniku dla samouków“ (serja I, cz. IV) poświęcono sporo miejsca problemom pedagogicznym w opracowaniu L. Krzywickiego, A. Mahrburga, S. Karpowicza, A. Szyca, P. Chmielowskiego, St. Michałskiego, K. Krzeczковского.

Przytoczyłem tu kilka szczegółów informacyjnych, dotyczących opieki Kasy nad rozwojem nauk pedagogicznych, które wydobyła gruntowna praca dra Z. Szweykowskiego. Szczegóły te stanowią materiał bardzo ciekawy dla historii wychowania w XIX wieku. W źródłowej, obszernej monografii dra Szweykowskiego historia każdego działu nauki znajduje sporo dla siebie materiału, niekiedy materiału wprost pierwszorzędnej wagi (by choćby tylko przykładowo z dziedziny polonistyki wymienić interesujące uwagi o Stanisławie Brzozowskim). Pracę Szweykowskiego, będącą znakomitym rozdziałem z historii kultury XIX-go wieku, cechuje wysoki stopień obiektywizmu: nie ma ona cech kadzideł jubileuszowych, nie ukrywa bynajmniej ujemnych rysów działalności Kasy, podkreślając niekiedy jej zbyt ni konserwatywizm i nieufność wobec młodszej generacji pozytywistycznej. Ale właśnie na tle obiektywizmu historyka tej instytucji wychodzi wielkość Kasy. Kasa im. Mianowskiego — jak słusznie stwierdza we wstępie (str. 2) Z. Szweykowski, „która była jedyną w Królestwie po r. 1863 orędowniczką nauki, która skupiła w sobie najwyższe ambicje ówczesnego społeczeństwa, która wydatkowała z funduszów publicznych miliony złotych na studia i wydała z górą tysiąc tomów prac naukowych — dostatecznie legitymuje swoją wartość“.

Przegląd francuskiej prasy pedagogicznej.

Reforma wychowania w Niemczech.

Dużo się mówi w pedagogicznej prasie francuskiej nie tyle już o reformie wychowania w Niemczech, ile o istotnej rewolucji, dokonanej na tem polu. Ostatnio zamieścili czasopisma takie jak „Revue Universitaire”, „Enseignement Public”, „Education” i inne szereg artykułów wskazujących, że nauczycielstwo francuskie interesuje się żywo tem wszystkim, co się w Niemczech dzieje.

Najcharakterystyczniejszym ze wszystkich jest artykuł p. *Elżbiety Huguenin* w numerze styczniowym „Education”. Dziesięciolecie wysiłków pedagogicznych, przedewszystkiem osób prywatnych, nie zaś państwa, zmieniło do gruntu fizjonomję szkoły niemieckiej, która przed 1919 r. miała za zadanie przygotować młodzież do zawojowania i ujarznienia całego świata, ale od r. 1919 realizuje, zdaniem autorki, program pokojowej współpracy między narodami. Autorka przechodzi kolejno najważniejsze wysiłki pedagogiczne najcelniejszych pedagogów przedwojennych i obecnych. Przedewszystkiem uderza ją genialna koncepcja „Landerziehungsheim’ów”, szkół położonych na wsi, wśród zieleni, które przypominają jej najlepsze szkoły z epoki Reformacji.

Jeszcze w r. 1910 stworzył *Lietz* trzy szkoły wiejskie, mające za zadanie realizowanie trzech programów: niższego, średniego i wyższego, a to w *Illsenburgu*, *Haubinda* i *Biebersteinie*. Program tej szkoły odbiegał znacznie od powszechnie „przyjętych programów w szkołach państwowych. Ideą przewodnią tych szkół było realizowanie programu kultury współczesnej przez zaznajomienie uczniów z kulturą niemiecką, francuską i angielską. *Lietz* nie był zwolennikiem demokracji. Jego szkoły były właściwie małemi państwami patriarchalnymi, w których każdemu uczniowi przypadała inna funkcja do spełnienia. Metody pracy w tych szkołach oparł na współpracy i aktywności uczniów. Bogata młodzież, która uczęszczała do tych szkół, kształciła się w zwalczaniu alkoholizmu, syndykalizmu i mamonizmu. Ideałem uczniów był *Parsival*, rycerz bez skazy.

Poczynania *Lietz’a* miały oddźwięk w społeczeństwie mieszczańskim. Młodzież miejska wysunęła hasło powrotu do natury. „*Wander Vögel*” zwrócili uwagę na życie ludowe, pieśni, zwyczaje i obyczaje wiejskie. Jeden z nauczycieli „*Landerziehungsheimów*” p. *Gustaw Wyneken*, skoordynował dążenia *Lietza* z dążeniami młodzieży miejskiej, stawiając jej do realizacji ideę stworzenia nowej kultury młodzieńczej. *Jugendkultur*. Pragnął on, aby młodzież sama wypowiedziała się w sprawie reformy szkolnej i aby jej głos stał się ważki. W szeregu pism jak np. „*Schule und Jugendkultur*”, „*Der Kampf um die Jugend*”, „*Der Gedankenkreis der Schulgemeinde*” itd., wypowiedział się przeciwko współczesnej szkole, krytykując ją gwałtownie za jej metody wychowawcze. Ta sama krytyka stosowana była również i przeciw rodzinie. „*Szkoła — wedle Wynekena — jest instrumentem, mającym za zadanie ujarzmić dzieci. Dom przyczynia się tylko do zniewieścienia — co jest przeciwne wychowaniu*”.

W rozumieniu Wynekena winna szkoła wiązać się z życiem, w ten sposób, że wypełnia pewne funkcje społeczne życia codziennego. „Freie Schulgemeinde” nie stara się o realizację instytucji demokratycznych i samorządowych w szkole, lecz o przygotowanie dziecka do brania udziału w życiu tak, aby działało samodzielnie i było odpowiedzialne za swe czyny. Najważniejszym etapem w realizacji tego programu było ustalenie stosunku ucznia do nauczyciela. Nauczyciel stał się w tej szkole starszym przyjacielem, przewodnikiem.

Wyneken był jednak zbyt despotyczny zarówno w stosunku do swoich uczniów jak i nauczycieli, to też już w 1910 r. urządził Paul Geheeb secesję z Wickersdorfu i otworzył swoją własną szkołę w Odenwald. Metody wychowawcze, stosowane w szkole w Odenwald, stały się podstawą późniejszych reform, które obecnie odbywają zwycięski pochód po całym terytorjum Niemiec. Najważniejsze zasady tych metod są następujące:

- 1) Uczniowie nie piją alkoholu, nie palą. Praca ręczna, sporty i gimnastyka mają pierwszorzędne znaczenie. Sposób życia młodzieży zbliżony najbardziej do życia wieśniaka pod względem pokarmów i zatrudnienia.
- 2) Wychowanie jest bezwzględnie indywidualizujące.
- 3) Wychowanie zdąża do formowania charakteru.
- 4) Nauczanie wychodzi od samodzielnych zainteresowań uczniów i oparte jest na jego osobistej, samodzielnej pracy.
- 5) Życie w gromadzie opiera się na odpowiedzialności i współpracy.
- 6) Celem nauczania i wychowania jest zdobycie dóbr duchowych i kultury serca. Przygotowanie do zdolności i chęci poświęcenia dla państwa i nauki oraz szacunek dla sztuki i religii.
- 7) Szkoła dąży do uszlachetnienia form zewnętrznych współżycia. Kształtowanie ma na celu przyzwyczajenie do współżycia obu płci.
- 8) Zasadą nauczania jest koncentracja. Uczeń studjuje najwyżej dwa lub trzy przedmioty równocześnie.

Zarówno „Landerziehungsheime” jak i „Odenwaldschule”, wpłynęły zasadniczo na idee twórców nowej szkoły niemieckiej, realizowanej przez rząd pruski, której najważniejsze wytyczne znaleźć można w sławnych już dzisiaj „Richtlinien”. Profesor uniwersytetu Jenajskiego p. Paulsen, uważa, że szkoła ma dwojaki cel:

- 1) Nauczyć dzieci sztuki życia, skąd nazwa „wspólnota życia” (Lebensgemeinschaft) nadana szkołom, zmierzającym do realizacji reformy.
- 2) Nauczyć dzieci pracować, skąd druga nazwa „wspólnota pracy” (Arbeitsgemeinschaft).

Kładąc nacisk na konieczność nauki życia, reformatorzy mają na widoku:

- a) Moralność indywidualną, w którą uzbrajano dotychczas dziecko, niewystarczającą do rozwiązania problemów, stawianych jednostce przez stosunki z innymi ludźmi. Niezbędne jest więc nauczanie, od najmłodszego wieku moralności społecznej.
- b) Nauczanie życia nie może być teoretyczne, jak dotychczas sądzono. Życie jest sztuką. Tylko przez praktykę i ćwiczenia codzienne można dojść do czegoś.

W sprawach nauczania, dotychczasowa szkoła popełniała dwa grube błędy:

- 1) ograniczała się ona do rejestrowania wiadomości (Lernschule).
- 2) mieszała pojęcie prawdziwej kultury z wiedzą encyklopedyczną.

Reformatory uznają, że:

- 1) ważniejszym jest dla istoty ludzkiej coś realizować, aniżeli coś-wiedzieć.
- 2) Pasywność i receptywność szkoły książkowej winna ustąpić miejsca aktywności.

Obecna reforma stara się rzucić most ponad przepaścią, która rozdziela szkołę średnią od szkoły powszechnej i znieść wszelkie pozory kastowości. Ideałem ruchu reformatoryjskiego, zainicjowanego przez *Lietza*, *Wynekęna*, *Geheba*, *Langermanna*, *Bertolda Otto* (w Berlinie-Lichterfelde), *E. Düringa* (w Steinmühle) itd. zdążyła do formowania nowego człowieka, potrzebnego naszej epoce, twórcy nowych wartości kulturalnych, do których zmierzają narody od chwili wojny, człowieka ideału, któryby jednak tkwił korzeniami w życiu realnym i był szczery w stosunku do innych ludzi, innych narodów, zdolnego do rozwiązywania trudności, wynikających z życia społecznego i do tworzenia nowych syntez. Od 1921 r. nowy ruch reformatoryjski nawiązał ścisły kontakt z „New Education Fellowship”, a prof. *Thomas Aleksander* z *Columbia University* wskazał Niemcom nowe drogi, które od lat kroczy szkolnictwo amerykańskie.

Edmund Semil.

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 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.

Zakłady Graficzne „Styl”, Kraków, Krupnicza 6, Telef. 111-02,
pod zarządkiem Michała Twardosza.