

C. 257

CENTRALNA BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA
przy K. O. S. B.
w Białymstoku

551

Należytość pocztowa opłacona ryczałtem.

ROK V.

Luty 1929.

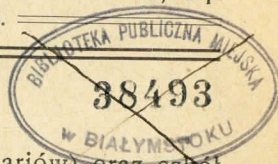
NR. 2.

PEDAGOGJUM

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM SEMINARJÓW NAUCZY-
CIELSKICH, PREPARAND ORAZ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ORGAN ZARZĄDU GŁÓWNEGO SEKCJI SEMINARJÓW NAUCZYC. T. N. S. W.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: KRAKÓW, UL. STRASZEWSKIEGO 22, II p.
KONTO P. K. O. KRAKÓW Nr. 406.610.

Zawód.



Nauczycielstwo szkół średnich (w tem i Seminarjów) oraz szkół powszechnych spotkał nowy zawód. Sejm uchwalił budżet na r. 1929/30 i przesłał go do Senatu, nie tknął jednak ustawy sanacyjnej, gniotącej jak zmora nauczycielstwo od r. 1925. Poseł Kornecki (Klub Nar.) zgłosił do art. 4 ustawy skarbowej wniosek w następującem brzmieniu: „Po punkcie 2) wstawić nowy punkt w następującej treści: „...wstawić kwotę 12.000.000 zł. na pokrycie wydatków, związanych ze zmianą niektórych postanowień ustawy z 22. XII. 1925 o środkach zapewnienia równowagi budżetowej, zmienionej częściowo ustawą z 1. III. 1927., a odnoszących się do szkolnictwa“.

Do tegoż artykułu zgłosiły cztery stronnictwa: Klub Narodowy, Chrześc. Demokr., N. P. R. i Piast wniosek o podwyższenie płac zasadniczych o 10%.

Obatę wnioski w głosowaniu upadły. Nie głosowały za niemi kluby: B. B., mniejszości i stronnictwa chłopskie (Wyzwolenie i Str. Chłopskie).

Tak więc w budżecie Min. WR. i OP., wykazującym w wydatkach 433.176.556 zł. nie można było znaleźć kwotę 12 miljonów na naprawienie krzywdy nauczycielstwa, które samo jedno, jakby wyjęte z pod prawa, ponosi w dalszym ciągu skutki zniesionej już dawno wobec innych kategorii urzędników i pracowników państwowych — ustawy sanacyjnej.

Zawód przykry i wielki.

Od kolegów otrzymujemy szereg listów, pełnych goryczy i skarg, które nie wytwarzają atmosfery nie już radości, ale spokojnej pracy przy warsztacie szkolnym. Poczucie krzywdy nie jest sprzymierzeńcem radosnych nastrojów, toteż nie szukać ich dziś wśród nauczycielstwa, zwłaszcza seminarjalnego, od którego żąda się nieraz (zwłaszcza na punkcie pracy wychowawczej) więcej niż od innych.

Stosunki pogarsza w znacznej mierze wprowadzona w II półroczu b. roku szk. pewna reforma odnośnie do liczby godzin w szkołach średnich. Obliczenia wykazują, że z nowym rokiem szkolnym może ponad 700 sił nauczycielskich znaleźć się... na bruku.

Reforma ta chwilowo nie dotyczy seminarjów.

Ale *Hannibal ante portas!*

W przemówieniu P. Ministra WR. i OP. podczas dyskusji nad budżetem — znajdujemy następujący ustęp:

„Nie rezygnuję również z rozwiązania problemu przeciążenia pracą młodzieży w seminarjach naucz. i szkołach zawodowych. Choć tu zagadnienie jest trudniejsze. Przy przejściu na system pedagogów odpadnie trudność godzenia wykształcenia ogólnego z fachowym“. I t. d.

O ile z jednej strony wyrażamy radość, że z przeciążenia pracą w seminarjach sfery miarodajne zdają sobie sprawę i mają zamiar zaradzić złemu — o tyle musimy już teraz wyrazić obawę, że z powodu zmniejszenia ilości godzin w seminarjach, może stracić etaty kilkuset nauczycieli.

Pozbawieniu chleba lub przedwczesnemu przejściu w stan spoczynku setek nauczycieli może zapobiec tylko zniesienie ustawy sanacyjnej. Jest to już ostatni argument, jaki powinien przemówić do sumień tych, dla których dobro szkoły i skarbu państwa (nie należy go obciążać nowymi emeryturami) — chcemy wierzyć — jest troską poważną. A.

W sprawie gatunku wychowania fizycznego.

Wojny deprawują instynkty, łagodne nastroje ciszy pokoju i roztępiły duchowej ustępują nagłym odruchom samoobrony, czy ataku. Ostatnia wojna skostniała ludność Europy rzuciła nagle w targańce zapasów, zmilitaryzowała na poczekaniu politykę, literaturę, sztukę — wpakowała się do szkoły, uniwersytetu, domu ludowego, wsi spokojnej i kościoła. Rozmaici ojczyści romantycy o pieszczelach bociannich i bicepsach pingwinowych zdecydowali się na zawód gladiatora, pogrążeni w szarej pracy codziennej cisi pracownicy zaczęli wyrabiać dziwne łamańce rękami i nogami, a młodzież cała rzuciła się nagle i chwalebnie do pogotowia wojennego i sportów. Wszystko to byłoby dobre i cenne, gdyby wzrostem tej tężyzny i potrzeby ruchu nie wyczuwało się jednocześnie, ogólne tężyznianie — że tak powiem — schłopienie odruchów, że nie chcę powiedzieć schamienie obyczajów i stylu. Zgrubiały rysy kultury europejskiej. Twórcza, przyjacielska dłoń człowieka Zachodu zacisnęła się w pięść boksera. Pacyfikator stał się wyrazem obelżywym — coś w rodzaju „pokojuca“. Rozhulała się dusza zdobywcy i kondotjera,

Ale niech tam Bóg ma w opiece sumienie starszych pokoleń i powie im kiedy jeszcze „pokój ludziom dobrej woli“, my wychowawcy młodego pokolenia musimy stwierdzić, że jej wychowanie nie toczy się już drogą

spokojną, pokojową drogą łagodnej ewolucji, lecz że coraz to nowe doświadczenia stają się etapami wychowania fizycznego.

Cały świat młody dziś kopie piłkę i zwycięstwa drużyn piłkarskich włączane są już do laurów narodowych. Wystarczy przyjrzeć się raz jednemu przejrzałemu footballście, aby zdecydować, że wychowanie to jest trochę jednostronne. Pozbijane, często połamane i krzywe nogi, przyzwyczajane metodycznie do kopania, tupania, deptania, wyrabiają jakiś stąp bawoli, ruchy z dżungli, nie mówiąc, że odbijanie piłki głową niezbyt korzystnie chyba musi wpływać na zawartość czaszki.

Ale oto footballista rozmawia z bokserem. Inny typ, jeszcze ciekawszy dla współczesności... Pyskotłuk — jak go nazywają w Ameryce — z porozbijaną twarzą, spłaszczonymi uszami i zbakierowanym nosem, spogląda z tępą pogardą na świat, który niema jeszcze rozbitej brody. Przedewszystkiem obaj mają w sobie coś z rzeźni, z jatki, a nie ze starożytnej kultury ciała. Gdzie dziś wspominać „kalokagatije“?...

Co wart rozwój ciała, jeśli mu nietowarzyszy chociaż w mniejszym rozmiarze równoległy rozwój ducha?... Nic się o tem dzisiaj nie mówi. Olimpiady wyliczają rozmaite „przeboje“ lekkiej i ciężkiej atletyki, nie słyszeliśmy jednak dotąd tam nic o współzawodnictwach o piękną, klasyczną budowę ciała, o wdzięczny ruch, czy pływ, o skoordynowanie tej atletyki z pieśnią czy sztuką — o jakiegokolwiek nowe, młode, czy nieznane zresztą harmonje. Biegacze wyglądają jak charty (a jakże pięknie biegną i „grają“ ogary!), każdy sport, sprowadzony do kultu doskonalili tylko jakąś jedną kategorię mięśni i ruchów, znacząc współczesnego gimnastyka specjalną plastyką zawodu cyrkowego. Wydaje mi się jednak, że w syntezie nie oto chodzi. Marzyliśmy, aby przeliteraturowany romantyk, płochliwy i chuderlawy młody zjadacz chleba nabrał w czynieniu nowej ideologii trochę ciała i ducha, aby przestał zawodzić „Z dymem pożarów“, a nabrał śmiałości do „Jeszcze Polska nie zginęła“, aby młode pokolenie nie było już tak fatalnie sprywatyzowane i do „marnego cywila“ doprowadzone jak ich ojcowie. Lecz z jednej ostateczności wpadamy w drugą. Na każdym kroku spotykamy się z boksem społecznym, z jowialnym wyrzucaniem podnóżków zręcznymi kończynami, z jakąś całkiem nowożytną zadzierzistością i niesłychanym zawadactwem wychowanego „fizycznie“ pokolenia. Sztuce nie przybył ani jeden gladiator, ani jeden poławiacz pereł, ani jedna wodnica czy rusalka; dzwon poezji rycerskiej jest jeszcze całkiem głuchy; młoda literatura tych zdobywców ojczyzny niema jeszcze wcale wyrazu.

Coś jest jednak niezdrowego w całej tej budowie... Nie skoordynowało się dotąd wychowanie mięśniowe z wykształceniem mózgu i serca z braku ogólnej wyraźnej ideologii w całej robocie. Najwyższe sfery państwa nie zabierając wcale głosu niewiedomo dlaczego, niepokoją tem wszystkich, zatroskanych o dzień jutrzejszy narodu. W życiu codziennym panuje jeszcze zupełna apatyczna niejasność, czy mamy się militaryzować w kierunku „słoma—siano—słoma—siano!“ czy też w dyrektywie oświeconego junactwa i jak się to ma scalać z innymi

ewolucjami narodu? Jeżeli chodzi rzeczywiście o to drugie, to przecież chyba niewypadałoby zlekceważyć wzorów ateńskich i nie przypomnieć sobie ani na chwilę owej wspomnianej „kolokagatiji“ chociażby w sprawie nadania odpowiedniego wdzięku dobrego gatunku ludzkiego młodemu zdobywcy jutra narodu. Gdzieś w tem wychowaniu naprawdę musi się znaleźć rdzeń helleński, a nie dopping amerykański, czy strychulec soldateski... Uwagi te uważam za tembardziej żywe, że w chwili obecnej odbywają się pewne zmiany konstrukcyjne programów szkół średnich i seminarjów nauczycielskich i obawiam się, czy poza zmianami godzin lekcji gimnastyki dostaniemy wytyczne do zrozumienia wychowania fizycznego narodu — że tak powiem?...

Jan Kanty Leszczyc.
(Warszawa)

Ze Seminarjów nauczycielskich w Belgji i w Paryżu.

I.

W Belgji i we Francji kształceniem nauczycieli dla szkół powszechnych, zajmują się dotychczas seminarja (écoles normales primaires). Śledząc w tych zakładach głównie przygotowania zawodowe, a więc praktykę nauczycielską kandydatów i podstawy teoretyczne, które stanowią przedmioty pedagogiczne, zauważyłam pewne różnice i cechy, wyróżniające je od naszych, a także podobieństwa, które po krótkość chcę przedstawić.

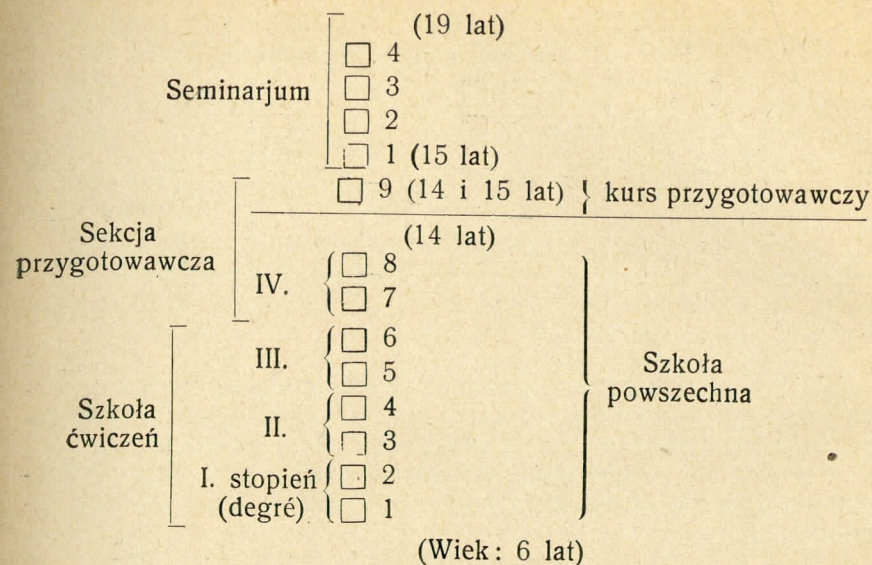
W Belgji seminarja, jak wogóle wszelkie szkoły, dzielą się na 1) państwowe, 2) komunalne i 3) wolne, które z reguły są wyznaniowe, przeważnie katolickie. Seminarjów jest naogół 80, są to mianowicie:

I. Seminarja Państwowe, których jest 16

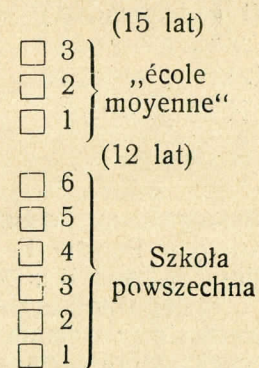
II. Seminarja uznane { 1. Seminarja Prowincji } 14
przez Państwo { 2. „ komunalne }
{ 3. „ wolne . . . 50

Duża liczba szkół wyznaniowych jest wynikiem stosunków politycznych z czasów, gdy katolicy wyłącznie byli przy władzy. Wszystkie szkoły „uznane“ są pod kontrolą Państwa, a takie częściowo subwencjonowane.

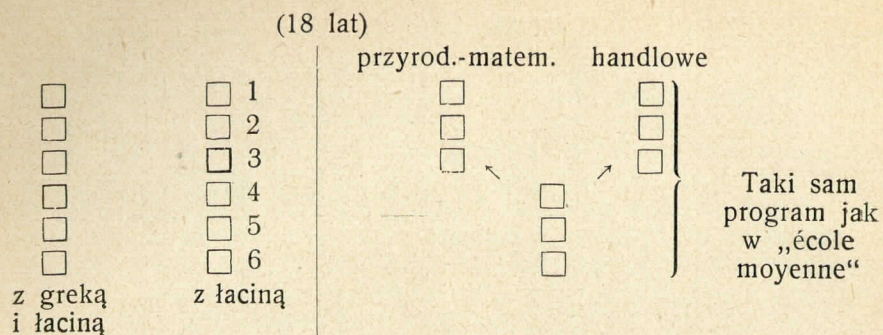
Seminarja przyjmują uczniów na podstawie egzaminu wstępnego. Podbudowę stanowi 8-letnia szkoła powszechna (école primaire); następnie idzie kurs przygotowawczy roczny i wreszcie seminarjum, które jest czteroletnie. Oto schematyczne przedstawienie:



IV degré (7-my i 8-my rok nauki) pomyślany jest też w duchu uzupełniającego wykształcenia mas. Po ukończeniu 6 klas szkoły powszechnej uczeń może przejść (w 12 r. życia) do szkoły średniej (école moyenne), która trwa trzy lata i której program odpowiada w ogólnych zarysach trzem pierwszym klasom szkoły zwanej Athénée a odpowiadającej naszemu gimnazjum.



W 15-tym roku życia, po ukończeniu „école moyenne“, uczeń może przejść do wyższych klas Athénée do sekcji handlowej lub przyrodniczej. Oto jak się przedstawia gimnazjum (Athénée).



W 18-tym roku życia uczeń kończy szkołę humanistyczną nowożytną (moderne), podobnie jak uczniowie szkoły klasycznej, która zawiera dwie równorzędne sekcje: grecko-łacińską i łacińską.

Wracając do seminarjum, stwierdzić należy, że teoria pedagogiczna zaczyna się na kursie drugim i przedstawia się w sposób następujący:

Kurs II.	Kurs III.	Kurs IV.
Psychol. i pedag.	→	→
Hospit. (leçons modèles) 1 godz. na tydzień wraz z analizą metodol.	→	→
Metodyka ogólna		
	Metodyka specjalna	→
	Lekcje dydaktyczne (1 godz. tygodn.) wraz z krytyką	→
	Lekcje praktyczne	→
	Historia pedag.	→
		Psychol. i pedag. anormalnych

Seminarjum, jak już wspomniałam, przyjmuje na podstawie egzaminu, podobnie jak seminarjum w Paryżu (Ecole Normale d'Institutrices-Boulevard des Batignolles 58, Paris 17), gdzie egzamin składa się z części pisemnej i ustnej i na jego podstawie przyjmuje się 50 kandydatek (tów) na zgłaszających się przeciętnie 150. Jest więc konkurencja duża, te uczennice jednak, które zostaną przyjęte, mają zapewnioną posadę w Paryżu lub w okolicy.

Seminarjum w Paryżu trwa trzy lata. Każdy kurs tworzy równorzędne oddziały, tak, że klasy nie przekraczają liczby 25 uczennic.

W Brukseli też klasy nie są liczne, bywają klasy tak w żeńskich jak w męskich seminarjach liczące 15 uczniów.

W Belgji zwiedziłam następujące seminarja:

- Państw. semin. żeńsk. w Brukseli (rue Berkendael 72)
- „ „ „ w Liège (rue des Rivageois 4)
- Komunalne „ w Brukseli (rue des Capucins 58)
- „ „ męsk. w Brukseli (Bd. Maurice Lemonnier 110)

W Paryżu:

- École Normale d'Institutrices (Boulevard des Batignolles 58, Paris 17)¹⁾.

Wszystkie są połączone ze szkołami ćwiczeń.

Na podstawie hospitowanych lekcji w zakresie przedmiotów pedagogicznych, wyprowadzić można pewne uogólnienia, a mianowicie:

1) Wszędzie daje zauważyć się dążenie do oparcia znajomości dziecka na możliwie pogłębionych podstawach psychologicznych.

2) Psychologja znajduje zastosowanie w pedagogice i zawsze, gdy tylko nadarzy się sposobność, nauczyciel wykazuje związek między danymi naukowymi a zastosowaniem w praktyce (psychologja łącznie z pedagogiką rozpoczyna się już na kursie 2-gim).

3) Nauczyciele często przedstawiają zjawiska psychiczne w świetle nauk biologicznych i utrwalają związek między temi dziedzinami nauk.

4) Poznanie dziecka odbywa się przy pomocy:

- obserwacji i eksperymentu
- przez gromadzenie faktów, z których następnie można wyprowadzić pewne uogólnienia.

5) Uczniowie obserwują dziecko na lekcjach, wycieczkach, zabawach, uroczystościach i t. p. Połączenie wiedzy teoretycznej i praktyki widoczne jest w monografiach dzieci ze szkoły ćwiczeń, które uczniowie IV-go kursu opracowują indywidualnie w ciągu całego roku.

Podręczników w ścisłym tego słowa znaczeniu do przedmiotów pedagogicznych nie używają, przeważnie posilkują się lekturą, a więcej jeszcze notatkami z wykładów. Do pewnego stopnia używane są:

- A. Piffault: „Psychologie appliquée a l'éducation“
- Demoor et Jonckheere: „La science de l'éducation“
- Compayré: „Histoire de la pédagogie“.

Bardzo ładna biblioteka pedagogiczna znajduje się w seminarjum (A) jako dział biblioteki ogólnej. Wykład, jako forma nauczania, ma dość szerokie zastosowanie.

W różnych seminarjach różne działy przedmiotów pedagogicznych wysuwają się na pierwszy plan zależnie od zamiłowań i uzdolnień nauczycieli.

Szczególnie pieczołowicie przedmioty te są postawione w seminarjum męskim (D). Dyrektorem jest p. T. Jonckheere (autor wyżej cytowanego podręcznika), który jest równocześnie profesorem na uniwersytecie w Brukseli, wykłada mianowicie w École de pédagogie historję wychowania, pedagogikę i organizację szkolnictwa. P. Jonckheere uczy w seminarjum historji wychowania. Psychologję i peda-

¹⁾ W dalszym ciągu odwoływać się będę do liter A, B, C, D, E jako nazw seminarjów dla uproszczenia tytułów.

gogikę prowadzi p. Drabs, szczególnie zamiłowany w metodzie eksperymentalnej. Tutaj też znajduje się laboratorium psychologiczne, należycie zaopatrzone w liczne (stosunkowo) przyrządy, należycie funkcjonujące. Uczniowie pod umiejętnym kierownictwem zaprawieni do eksperymentowania, pracują w laboratorium samodzielnie i sprawnie; z widocznym zamiłowaniem i znajomością rzeczy prowadzą badania z psychochronometrii, posługując się skomplikowanymi przyrządami. Całoroczne prace uczniów IV-go kursu na temat indywidualnych badań dziecka, imponują ilością dokonanych pomiarów i eksperymentalnych badań, wykresów, obserwacji i t. d.

Metodyki udziela tu osobny nauczyciel, w szkole ćwiczeń jest specjalny kierownik. Wogóle seminarjum to mogłoby być bardzo łatwo przekształcone na wyłącznie studjum pedagogiczne.

Bardzo pięknie prowadzona jest metodyka w seminarjum A. Nauczycielka p. Lutaster, która jest równocześnie kierowniczką szkoły ćwiczeń, jest mistrzynią w przeprowadzaniu analizy i krytyki lekcji. Wpływ jej widoczny jest nie tylko na uczennicach, których praktyka oparta jest na bardzo pewnych podstawach, ale także na nauczycielkach szkoły ćwiczeń, z którymi odbywa specjalnie konferencje metodyczne i którym sugeruje pewne sposoby postępowania (n. p. doskonała analiza zagadnień arytmetycznych, której byłam świadkiem).

W seminarjum C szczególnie uprzywilejowana jest psychologia anormalnych, którą prowadzi dr. Decroly.

Janina Melchertówna
(Genewa).

Seminarja naucz. na szkolnych wystawach okręgowych.

Powszechna wystawa krajowa w Poznaniu ma między innymi wykazać także dorobek Polski w pierwszym dziesięcioleciu jej odrodzonego bytu na polu szkolnictwa. By przegląd tego postępu należycie przygotować — poleciły władze szkolne urządzenie okręgowych wystaw szkolnych, które odbyły się w miesiącach grudniu 1928 oraz styczniu i lutym 1929 w stolicach okręgów szkolnych.

Wystawy te — nieraz bardzo drobiazgowo i obfite, grupowały ekspozyty problemami w zakresie zagadnień ogólnych oraz poszczególnych przedmiotów w szkole powszechnej, średniej a gdzie indziej i zawodowej i stały się doskonałym przeglądem prac i usiłowań nauczycielstwa nad podniesieniem metod nauczania, sposobów ułatwienia nauki, w zakresie wytwórczości pomocy szkolnych w obrębie szkoły, wykazując ogromny postęp w porównaniu z zaczątkami naszego szkolnictwa w r. 1918 i bardzo dobre wyniki pracy.

Wśród ekspozytów nie brakło i ekspozytów z seminarjów naucz. Wykazały one duże postępy w zakresie pedagogicznego i dydaktycz-

nego przygotowania adeptów nauczycielskich oraz wyniki prac w zakresie poszczególnych przedmiotów.

By przynajmniej szkieletowo dorobek ten przedstawić, postaramy się w szeregu mniejszych i większych artykułów zrejestrować, z czym seminarja nauczycielskie, wystąpiły na wystawach okręgowych.

Okręgowa wystawa szkolna w Krakowie.

W wystawie wzięły udział prawie wszystkie seminarja naucz. państwowe i prywatne (a więc męskie i żeńskie) z województwa krakowskiego i kieleckiego.

Na pierwszy plan wysuwały się — rzecz prosta — ekspozyty z zakresu pedagogiki i dydaktyki oraz nauk pokrewnych i pomocniczych. Uderzała w tym dziale wielka obfitość nadesłanych przedmiotów, wykresów, referatów i opracowań piśmiennych, świadczących, że nowoczesne metody w zakresie nauczania psychologii pedagogicznej i praktyczne stosowanie badań psychologicznych nie tylko nie są naszym seminarjom obce — ale że stosuje się je w praktyce i ze skutkiem i że zainteresowuje się nimi młodzież, która sama, z własnej ochoty wykonuje potrzebne przyrządy nieraz dość skomplikowane.

Obok przyrządów i pomocy do nauki psychologii uderzała obfitość pomocy naukowych, sporządzanych przez kandydatów nauczycielskich do własnych lekcji praktycznych.

W oby tych działach wysuwało się na pierwszy plan seminarjum męskie w Krakowie, dając ośm przyrządów do nauki psychologii — szereg pomocy naukowych, szafę — muzeum z wyrobami z gliny i wycinankami szkoły ćwiczeń, wiele obrazów do nauki poglądu w kl. I i innych, robionych przez nauczyciela (p. St. Wójcika) i uczniów — nadto szereg pomysłów nauczycieli (liczydełko, tabliczka mnożenia) i wykresy praktyki pedagogicznej. Bardzo ciekawy był materiał do egzaminu wstępnego na kurs I — obejmujący rozkład czynności przy tymże egzaminie systemem lekcyjnym, testy stosowane przy egzaminie psychologicznym, wykresy i wyniki badań psychotechnicznych. Obok semin. męskiego zgrupowały testy, tablice, kartony i wykresy państwowe semin. żeńskie w Krakowie — semin. św. Rodziny, semin. Prezentek, semin. T. S. L. im. Preisendanza i semin. żeńskie w Radomiu. Wzorową czytelnię pism pedagogicznych dało „Państwowe Pedagogjum“ w Krakowie. Prawie wszystkie seminarja dały liczne referaty uczniów i uczenie z zakresu praktyki pedagogicznej a nadto wiele tablic i wykresów, dotyczących rozwoju wzrostu, wykresy uwagi, określenie typów wyobraźni, wykresy ilustrujące zmęczenie, wykresy typów pamięciowych, krzywe pracy umysłowej, tablice optometryczne, testy Dawida, Binet'a, Sante de Sanctisa, tablice figur geometr. Bernsteina (przedstawiające stosunek wzrostu poszczególnych części ciała) próba Heilbronne (z zakresu badań wyobraźni i spostrzegawczości) i wiele drobniejszych ekspozytów w zakresie badań psychologicznych — oraz zbiór używanych w naszych seminarjach przyrządów jak: estezjometr, dynamometr, ergograf, tachistoskop, cyrkiel i inne.

Niemniej obficie wystąpiły seminarja w działach: krajoznastwo i geografia, przyroda żywa i martwa oraz fizyka, oraz roboty ręczne — rysunki, zdobnictwo — higiena i wychowanie fizyczne. Wielka ilość typów etnograficznych, map plastycznych, albumów, zeszytów kartograficznych świadczyły, że w zakresie geografji i krajoznastwa seminarja pracują bardzo wydatnie. Na pierwszy plan wysuwały się ekspozycje semin. męsk. w Białej, Tarnowie i Jędrzejowie, — to ostatnie dało nawet mały zbiór folklorystyczny (kołatki, figurki, pisanki). W zakresie przyrządów do fizyki i chemji bardzo wydatnie wystąpiły seminarjum męskie w Krakowie i semin. męskie w Białej. Pierwsze dało zbiór przyrządów i tablic (35 ekspozycji), wykonanych przez uczniów, wśród nich przyrząd do wykazania zamiany energii potencjalnej na kinetyczną, dzwonek elektryczny, radjoodbiornik kryształowy i szereg innych, drugie około 30 okazów przyrządów ze szkła, w których podstawową, składową częścią przyrządu była zwykła flaszka. Pomysłowy nauczyciel (p. Lżewski) potrafił doskonale zużytkować flaszki najrozmaitszego kształtu do wyrobu przyrządów fizycznych oraz przyrządów do konserwowania preparatów biologicznych.

Pomysłami ekspozycji białskimi zainteresowali się fachowcy oraz sfery oficjalne — a wychodząc z założenia, że ten sposób zużytkowania, zwykłej (i zwykle wyrzucanej lub sprzedawanej za kilka groszy) flaszki może znacznie ułatwić sporządzanie pomocy do nauki przyrody i fizyki nawet w najbardziej zapadłym kącie — zachęciły wystawcę do opublikowania sposobu wykonania tych pomocy — co, o ile nam wiadomo — zamierza tenże w najbliższym czasie uczynić. Nie brakło na wystawie — rzecz prosta — i modeli lotniczych (Biała).

Wprost imponująco wystąpiły Seminarja na Wystawie w zakresie robót. Trudno tu przeprowadzić klasyfikację ekspozycji, które przedstawiały bądź wyniki poszczególnych faz nauki tego przedmiotu w Seminarjach — bądź całość nauki w systematycznym, metodycznym ujęciu (Sem. naucz. męskie Kraków — którego ekspozycje w całości idą na wystawę poznańską jako wzór metodycznego przeprowadzenia nauki robót w seminarjum). Nie brakło i efektownego kajaka, sporządzonego przez uczniów (Sem. m. Kraków).

I. przyw. Sem. żeńskie w Tarnowie wystawiło efektowny model stylowego ratusza w Tarnowie z tektury oraz model mauzoleum Bema w Tarnowie w efektownej kasetce. Bardzo ładne roboty wystawiło Seminarjum żeńskie PP. Prezentek w Krakowie.

Wystawa stwierdziła, że praca w seminarjach w zakresie higieny i wychowania fizycznego stoi wysoko. Tabele rekordów lekkoatletycznych (Jędrzejów), liczne dyplomy sportowe i nagrody (wśród nich nagroda Min. WR. i OP. Miklaszewskiego, dla Sem. naucz. męsk. w Krakowie), fotografie, proporce zdobywcze, plastyczny model obozu harserskiego (przyw. Sem. z. Bochnia), około 30 tablic z zakresu metodyki ćwiczeń cielek w szkole ćwiczeń (Sem. męskie Kraków), stwierdziły, że ten dział nauki i wychowania w seminarjach stoi również wysoko.

Na koniec zostawiliśmy dział humanistyki. Nie dotknijmy nikogo stwierdzając, że był on słabszy niż inne działy — wykazał jednak szereg ekspozycji bardzo interesujących. Zaliczyć do nich należy obrazy do polonistyki Sem. męsk. w Krakowie (uplastycznienie akcji w „Irydjonie“ — plan Soplicowa, plan wojew. Nowogródzkiego, jedyną na wystawie mapy do nauki j. polskiego), teczkę z wypracowaniami i rysunkami uczennic do nauki fonetyki na I. kursie z Semin. Prezentek w Krakowie — wszystko wykonane przez uczniów.

Częściowo do folkloru, a częściowo do polonistyki, należałoby zaliczyć ekspozycje Semin. n. męskiego w Sosnowcu, które dało zaczątki prac uczniów w zakresie tworzenia słownika współczesnej gwary Zagłębia, zapoczątkowane zbiory legend, podań i pieśni Zagłębia i inne.

W zakresie muzyki i śpiewu wystąpiła tylko część zakładów. Sem. męskie w Krakowie dało imponujący zbiór obrazów (instrumenty w starożytności i wiekach średnich, rozwój pisma nutowego i gam oraz kandydy, powstanie synkopy i t. p.), graficzne przedstawienie programu nauki śpiewu w kl. 1 szk. ćw. — teczkę z bardzo obfitemi dowodami występów chóru i orkiestry i recenzjami tychże) referaty i sprawozdania uczniów, fotografie, a nawet jednogłosowe i chóralne kompozycje uczniów.

Seminarjum żeńskie T. S. L. Kraków, dało tablice do gry na skrzypcach, tablicę z wędrownymi nutami, metodyczne opracowanie alfabetu nutowego, tablicę do powstawiania klucza wiol. i t. d.

Nie możemy nie wspomnieć o ekspozycji nie z seminarjum wprawdzie — lecz II gimnazjum w N. Sączu — bardzo ciekawym i pracowitym.

Oto wymienione gimnazjum wystawiło 74 obrazów różnych pism dla młodzieży i przez młodzież wydawanych w imponującej ilości 657 egzemplarzy z 46 miejscowości.

W końcu wspomnieć należy o bardzo znacznej ilości albumów i fotografii, ilustrujących życie szkolne w seminarjach oraz szereg ekspozycji (statuty, wykresy, zestawienia) dających pojęcie o samorządzie szkolnym.

Nauczycielstwo seminarjalne i młodzież seminarjalna zdały dobrze egzamin na wystawie krakowskiej ze swej pracy i usiłowań podniesienia poziomu nauki, jej uprzywilejowania i przygotowania do przyszłego zawodu.

Ekspozycje cieszyły się dużym uznaniem reprezentantów władz i zwiedzającej publiczności.

Alfa.

Z czasopism.

Czasopisma nowe i wznowione.

„Poradnik Językowy“. Po przeszło rocznej przerwie, spowodowanej trudnościami finansowymi, zaczął na nowo wychodzić tyle zasłużony miesięcznik pod większą redakcją założyciela i pioniera czystości języka ojczystego Romana Zawilińskiego.

Witając z radością wznowienie pisma tak potrzebnego, zwracamy na fakt ten uwagę gromadniczych seminarjów, zachęcając je do zaprenumerowania tegoż pisma dla zakładów, w których pracują. Adres wydawnictwa: Kraków, Podwale 7. Przedpłata roczna 8 zł.

„Ogniwa”. Pod tym tytułem zaczął od nowego roku szkolnego wychodzić w Częstochowie miesięcznik wydawany przez Samopomoce tamtejszych trzech seminarjów.

Nowemu pismu zasyłamy życzenia pomyślnego rozwoju.

„Samorząd Szkolny”. Miesięcznik-organ Komisji Zjazdów Rad Szkolnych, Warszawa, styczeń 1929. Nr. 1. Redaktor odpowiedzialny Józef Zawadzki w imieniu Komitetu. Nr. 1. poświęcony jest wyłącznie prawie Zjazdowi Rad Szkolnych, jaki odbył się dnia 8 lutego br. w Warszawie.

Czasopisma zwinęte.

Z dniem 1 stycznia 1929 przestały wychodzić wydawane przez Ministerstwo WR i OP. kwartalniki: „Biblijografia Pedagogiczna” i „Szkoła Powszechna”. W miejsce ich ma Ministerstwo WR i OP. wydawać czasopismo p. t. „Oświata i Wychowanie” — które ma uwzględniać całokształt działalności Ministerstwa oraz zagadnień pedagogicznych i będzie wychodzić co dwa miesiące. Nie wiemy, jakim będzie nowe pismo — wiemy natomiast, że zwinęte kwartalniki oddały naszemu szkolnictwu rzetelne usługi. Wyrazić też musimy żal, że je zwinęto.

W Polsce jest tak mało czasopism pedagogicznych, że ubytek każdego musi się odbić na naszej kulturze szkolnej i pedagogicznej.

Nowe książki.

Z. Klemensiewicz: Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Książnica-Atlas 1939

Jednym z najtrudniejszych zagadnień dydaktyki języka ojczystego jest sprawa nauczania gramatyki. Dużo tu wątpliwości i sprzecznych nieraz poglądów na jego cel i metodę.

Autor w obszernym rozdziale roztrząsa naprzód zagadnienia celu szkolnej nauki o języku, rozważając kolejnie i krytycznie jego stronę materialną: teoretyczną, językoznawczą i praktyczną normatywną, oraz wartość normalnie kształtującą. Następnie we właściwościach przedmiotu i znamionach rozwoju duchowego dziecka szuka autor podstawy trójstopniowego planu nauki i zakresu programu. Połowę książki wypełniają: zasady metodyki nauki o języku ojczystym.

Książka ma wartość dwójaką: jest pobudką teoretyczną do rozważania ciekawego i ważnego problemu dydaktycznego, powodującego zmianę wielu utartych pojęć, jest pośrednikiem metodycznym dla praktyki szkolnego. Oczekiwać też można, że praca ta znajdzie licznych czytelników wśród nauczycielstwa szkoły powszechnej i średniej oraz studentów-polonistów, gotujących się do pracy nauczycielskiej.

Mayzłówna Irena: Metodyka nauczania gramatyki języka obcego w V i VI kl. gimnazjum. Lwów-Warszawa. Książnica-Atlas 1929.

Piasek Faustyn: Nauka gry na skrzypcach dla seminarjów nauczycielskich. Lwów-Warszawa. Książnica-Atlas 1929.

Prof. Dr. Aleksander Dąbrowski: Praktische Grammatik der deutschen Sprache. Zweite Auflage. Lwów. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich 1928.

O użyteczności gramatyki Prof. Dąbrowskiego świadczy już choćby to, że w stosunkowo dość krótkim czasie pierwsze jej wydanie zostało wyczerpane. Drugie jej wydanie, które się właśnie okazało, jest zmienione, względnie uzupełnione tak, że naukę języka z tego podręcznika czyni jeszcze łatwiejszą i ściśle dostosowaną do programu szkolnego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Szczególnie zaś podnieść należy wartość dodanych do nowego wydania ćwiczeń, mających na celu ułatwienie biegłości językowej i nabywanie większej pewności we władaniu nim. Metoda Prof. Dąbrowskiego jest przejrzysta. Jak najmniej stara się on operować suchymi regułkami gramatycznymi wprowadzając uczącego się prostymi zdaniami w te lub owe tajniki gramatyki. Czyni to naukę zajmującą, a temsamem i mniej uciążliwą. Oprócz ćwiczeń, których jest 130 wprowadził Prof. Dąbrowski do nowej gramatyki część IV obejmującą: Wortbildung (tworzenie słowa), Wortbedeutung (znaczenie słów), Lehn- u. Fremdwörter (wyrazy przyswojone i obce). Wreszcie zaopatrzona jest książka w słowniczek, umożliwiający korzystanie z gramatyki także tym, którzy z językiem niemieckim mało są obeznani. Książka aczkolwiek pisana jest w języku niemieckim, wielkie usługi może oddać uczniom na wyższym stopniu nauki, szczególnie zaś autodydaktom, którzy posiadając już pewną biegłość językową przez studium tej gramatyki swoje wiadomości w tym kierunku jeszcze bardziej mogą pogłębić.

H. S.

Małecki Kazimierz: Modelowanie geograficzne. Uwagi metodyczne o pracy geograficznej w szkole. Kraków, Księgarnia „Orbis” 1928, stron 21, cena zł. 2.

W ostatnich tygodniach pojawiła się w handlu księgarskim książeczka poświęcona szkole pracy geograficznej. Jej autor wybitny znawca przedmiotu, daje nauczycielowi zwięzły poradnik metodyki technicznej.

Począwszy od uwag, poświęconych kwestii przyborów i materiałów jakoteż sposobowi ich racjonalnego przechowywania — kończąc zaś na dyskusji na temat rozmaitych modeli, autor stale zatrzymuje w ognisku zainteresowań praktyczną stronę zagadnienia, pragnąc istotnie przyjsć z pomocą nauczycielowi.

Niska cena książeczki umożliwia każdemu zaopatrzenie się w ten zwięzły lecz niezbędny poradnik.

M. Arcta: Słownik ilustrowany języka polskiego. Wydawnictwo M. Arcta, cena za całość 24 zeszytów zł. 45.—. Kwartalnie, za 6 zeszytów zł. 15.—. Pojedyncze zeszyty po zł. 3.—.

Już wyszedł pierwszy zeszyt nowego wydania tego wielce pożytecznego dzieła. Całość obejmie zeszytów 24 i wyjdzie w ciągu roku 1929. Nowe wydanie zostało gruntownie zrewidowane, poprawione i uzupełnione i rzeczywiście jest bardzo pożyteczne, tak dla „piszących” jak i dla zwykłych śmiertelników. Każdy zeszyt w sprzedaży pojedynczej będzie kosztował zł. 3.—.

Samorząd szkolny w państwie. Semin. naucz. męskim im. A. Mickiewicza w Sosnowcu, Sosnowiec 1929. Jestto duży karton, przedstawiający graficznie zakres prac gminy samorządowej w tymże zakładzie a obejmujący — przy przyjęciu za podstawę samorządu powiat, — t. j. teren zainteresowań społecznych nauczyciela działającego: samorządowy, społeczny, naukowy i wychowawczy.

Kapitaniak L.: Jak odbierać fale od 20 do 2000 metrów na 1, 2, 3 i 4 lampy. Cztery odbiorniki. Opis, 56 rysunków, schematy montażowe. Str. 64. (Biblioteka Radjowa Nr. 8). Wyd. M. Arcta, Warszawa 1929. Cena zł. 4.—.

Zadaniem książki jest zapoznanie czytelnika z budową radioodbiorników w sposób jak najbardziej przystępny. Liczne publikacje z dziedziny radiotechniki, pojawiające się na półkach księgarskich, stawiają początkującego radioamatora w kłopotliwym położeniu przy wyborze odpowiedniej dla siebie książki. Niewątpliwie prawie każdy pragnie zacząć od budowy jak najprostszego, a zarazem jak najlepszego aparatu. Otóż tym wszystkim początkującym chcemy przyjsć z pomocą w niniejszej książce.

Wybór aparatów został tak dokonany, aby odpowiadał jak najbardziej ogólnym wymaganiom radioamatorów. Temi wymaganiami są: selektywność odbiornika, wielki zasięg, prostota budowy, odbiór fal długich i krótkich, łatwość operowania, wreszcie niewielki stosunkowo koszt budowy. Wszystkie aparaty zamieszczone w książce czynią zadość wymienionym warunkom.

Niezwykłe sukcesy, osiągnięte w dziedzinie fal bardzo krótkich (od 15 do 100 m), są przedmiotem coraz żywszego zainteresowania się radioamatorów, dlatego też wszystkie opisane odbiorniki nadają się dla fal bardzo krótkich, zakres ich odbioru zawiera się w granicach od kilkunastu do 2000 m. Rysunki i fotografie zawarte w książce są przeważnie oryginalne.

Round H. J., Captain, M. C.: Ekradyna i lampa ekranowa. Z angielskiego przełożył inż. Józef Plebański. Str. 90. Z 60 rysunkami, fotografiami i schematami oraz schematem montażowym Ekradyny wielkości naturalnej. (Biblioteka Radjowa Nr. 7). Wyd. M. Arcta. Warszawa, 1923. Cena zł. 6'—.

Treść: Teoria i praktyka lampy ekranowej, najsilniejszej lampy do wzmacniania wielkiej częstotliwości. Odbiorniki specjalne. Zastosowanie lampy ekranowej do schematów zwykłych. Schematy krótkofalowe.

Zadaniem niniejszej książki, opracowanej przez jednego z najlepszych fachowców radiotelegrafii angielskiej, jest podanie radioamatorowi i konstruktorowi nowych metod odbioru. Lampa ekranowa wynalazku autora pozwala na bezkonkurencyjne wzmacnianie wielkiej częstotliwości, przez stosowanie jej osiąga się wyjątkowo czysty i nieskażony odbiór. W toku swych długoletnich doświadczeń inżynier Round wstawił się licznymi wynalazkami w dziedzinie radiotechniki, to też jego książka zawiera, poza szczegółowym opracowaniem działu lamp ekranowych, mnóstwo cennych spostrzeżeń i wskazówek, dających się łatwo zastosować do ulepszenia odbioru przez rozmaite aparaty. Sama Ekradyna okazała się znakomitą odbiornikiem wielkiej siły, na który bez trudu można „złapać” najdalsze stacje. Amerykę na głośnik dla retransmisji odbiera Polskie Radio właśnie na Ekradynie.

Michalina Ulanicka: Zasady prowadzenia domu. Wydanie II, poprawione i uzupełnione działem o organizacji pracy domowej. Wydawn. M. Arcta w Warszawie. 1929. Cena zł. 6.40.

Treść: Budżet i rachunkowość. Mieszkanie, umeblowanie, ozdoby, porządki, sprzątanie. Opał i światło. Dział żywnościowy, zakupy, sztuka kuchenna, zapasy, urządzenie kuchni. Nakrycie stołu. Przyjęcia. Pranie. Ubranie. Służba. Apteczka domowa. Organizacja pracy.

Autorka zebrała tu jasno i systematycznie różnorodne zajęcia, związane z prowadzeniem domu, ująwszy obfity materiał dokładnie i treściwie.

Wydanie I tej książeczki cieszyło się słusznym powodzeniem. Służyło jako podręcznik do nauki gospodarstwa domowego w szkołach średnich (polecone przez Ministerstwo W. R. i O. P.) oraz pomagało młodym gospodyniom domu w ich zadaniach.

Dziś, niestety, szkoły średnie usunęły z programu naukę gospodarstwa domowego. A jednak życie stawia w tym kierunku kobietom wymagania coraz większe. Brak środków materialnych sprawia, że obecnie do wyjątków należą (w mieście) panie nie zarobkujące poza domem. Z drugiej strony w rodzinach wzrastają potrzeby w dziedzinie higieny, wygody i estetyki.

W tych warunkach konieczną pomocą jest książka, podająca młodym i nieprzygotowanym paniom domu wskazówki, przy których zastosowaniu do zajęć domowych osiągną oszczędność drogiego czasu, sił i pieniędzy.

Taką pomoc niesie książka p. t. „Zasady prowadzenia domu”, gdzie zaczynając od budżetu i rachunkowości, a kończąc na apteczce domowej, zgromadzono w krótkości wszystko, co nowoczesna wiedza, naukowa organizacja pracy, oraz wzmocniony na całym świecie ruch gospodarczy przyniosły dziedzinie, interesującej gospodynie.

Szkoły zawodowe, lub średnie które wprowadziły, albo wprowadzą, co jest bardzo pożądane, ten przedmiot do nowego programu, znajdą w „Zasadach prowadzenia domu” podręcznik, czyniący zadość wymaganiom swym i potrzebom chwili.

Wiadomości bieżące.

Śp. Józef Ciembroniewicz, b. dyrektor Seminarjum naucz. męsk. w Solcu n. Wisłą, b. Radca Min. Rolnictwa i b. Prezes Stowarzyszenia Urzędników Państwowych w Warszawie zmarł w Warszawie 23-go lutego 1929, przeżywszy lat 53.

Zmarły był czynny w szkolnictwie w Małopolsce oraz jako inspektor szkolny tamże i w czasie okupacji niemieckiej w Zagłębiu, a następnie jako Dyrektor Semin. naucz. męsk. w Solcu n. Wisłą.

Obok zajęć nauczycielskich wiele czasu poświęcał pracom literackim, wydając bądźto utwory dla dzieci i młodzieży (Pan Twardowski, Pan Lisowski, Pamiętnik zająca, Antek Sikora) bądź też ogłaszając artykuły w pismach pedagogicznych. Przed wojną wydał broszurę o Dygasińskim, wykazując wielkie walory pedagogiczne w pismach tego naszego Kiplinga. Razem z śp. p. Szycówną, opracował i ogłosił wynik badań o stosunku dzieci do przyrody p. t. „Dzieci i ptaki”. R. i. p.

Zwijanie preparand. Minister WR. i OP. zarządził całkowitą likwidację państwowej preparandy nauczycielskiej w Jałowie (Kur. O. S. Warszawskiego) z dn. 30. VI. 1929 i stopniową likwidację państw. preparandy w Bielsku podlaskim oraz zezwolił na skierowanie młodzieży, która ukończyła w b. r. sz. I kurs preparand w Jałowie na II kurs preparand w Bielsku.

Odczyty pedagogiczne przez radio w marcu 1929. Sobota 2. III. godz. 16: P. Romana Lubodziecka: „Nowy podręcznik metodyki przyrodoznawstwa”. Obcowanie z przyrodą. Poniedz. 4. III. godz. 17:25: Prof. dr. Oskar Halecki: „Współczesny stan badań nad epoką Jagiellońską II. Środa 6. III. godz. 17: prof. Władysław Szyszkowski: „Nowe prądy w metodyce prac piśmiennych”. Czwartek 7. III. godz. 12:05: dr. Stanisław Gartkiewicz: „Sen zimowy”, 17:55 Muzyka francuska (Debussy, Milhaut, Honegger), w wykonaniu pp. Stanisławy Argasińskiej (śpiew), Rosenblumówny (fortepjan) i Mieczysława Fliderbauma (skrzypce), słowo wstępne wypowie p. K. Strommenger. Poniedz. 11. III. godz. 17:25: p. Jadwiga Kołodzka: „Pierwszy polski Zjazd nauczycieli języków nowożytnych”. Środa 13. III. godz. 17: dr. Tadeusz Jacewski: „Nasze czasopisma przyrodnicze”. Czwartek 14. III. godz. 12:05: prof. dr. Feliks Kotowski: „Na Cejlonie”. Sobota 16. III. godz. 17: prof. dr. Stanisław Szober: „Z życia wyrazów: zamieranie starych i powstawanie nowych wyrazów”. Poniedziałek 18. III. godz. 17:25: prof. dr. Konrad Górski: „Lektura Kasprowicza w szkole średniej”. Środa 20. III. godz. 17: prof. Romuald Gumiński: „Meteorologia a lotnictwo”. Czwartek 21. III. godz. 12:05: p. Zofja Lepecka: „Polskie piśmanki wielkanocne”. Sobota 23. II. godz. 17: p. Jujla Baranowska-Borowa i prof. prof. Stefan Wysocki: Audycje myzyczne w szkole ogólnokształcącej”. Poniedz. 25. III. godz. 17:25: dyr. Kazimierz Konarski: „Archiwa w Polsce”. Środa 27. III. godz. 17: dr. Ignacy Wieniewski: „Starożytność klasyczna, a człowiek współczesny”.

Ruch wydawniczo-książkowy w r. 1927. Referent ewidencyjno-bibliograficzny wydziału społeczno-politycznego minist. spraw wewn.

daje następujące dane o ruchu wydawniczym książkowym w 1927 roku.

Ogółem zarejestrowano 6.888 tytułów, z tego na publikacje polskie wypada 6 204. Pierwsze miejsce w statystyce z roku 1927 zajmuje: poezja, powieść, dramat (937 tytułów), drugie: prawo, nauki społeczne (822 tytułów), trzecie: teologia, historia kościoła, dzieła treści religijnej (433 tytułów). Dalej idą następujące rubryki: filozofia, psychologia, estetyka, etyka (62 tyt.). Matematyka, nauki przyrodnicze — 158, antropologia, prahistorja, folklor — 35, językoznawstwo, filologia, psychologia — 78, historia, nauki pomocnicze — 132, geografia, krajoznawstwo, podróże, mapy — 179, historia i teoria literatury — 227, sztuki plastyczne — 87, teatr, muzyka, śpiew — 79, polityka, publicystyka — 253, pedagogja, szkolnictwo, wychowanie fizyczne — 398, podręczniki szkolne — 372, książki dla dzieci i młodzieży 306, medycyna, higiena, weterynaria — 271, technika — 169, wojskowość — 104, przemysł i handel — 353, rolnictwo, leśnictwo, gospodarstwo domowe — 329, wydawnictwa popularne — 223, wydawnictwa sensacyjno-burkowe — 43, varia — 86. Cyfry powyższe dotyczą wyłącznie publikacji polskich. Co się tyczy dzieł żydowskich, zarejestrowano w roku ubiegłym ogółem 517 tytułów.

Ogólna suma nakładu publikacji polskich wynosiła w r. 1927 23,324.330 egzemplarzy, suma nakładu publikacji żydowskich 672.674.

W roku 1926 zarejestrowano ogółem 6.339 tytułów (polskich 6.343), w roku zaś 1925 — 5.969 tytułów (polskich 5.060).

*Zwracamy uwagę Członków Sekcji seminaryjnych
T. N. S. W. na ogłoszenie o*

*Dorocznym Zjeździe Sekcji
zamieszczone na stronie 2-jej okładki.*

Ponieważ numer marcowy „Pedagogjum“ może dojść z opóźnieniem do rąk P. T. Członków, ogłaszamy już dzisiaj termin i porządek obrad.

*Czas nadesłać przedpłatę
na rok 1929.*

*Do niniejszego numeru dołączamy dla P. T. Prenumeratorów
czeki PKO. z prośbą o nadesłanie zaległej i bieżącej przedpłaty.*

Redaktor odpowiedzialny i wydawca: Dr. Antoni J. Mikulski.
Krakowska Drukarnia Nakładowa, Kraków, ul. Kopernika 8, pod zarządem J. Borkowicza.

PEDAGOGJUM

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM SEMINARIJÓW NAUCZY-
CIELSKICH, PREPARAND ORAZ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.
ORGAN ZARZĄDU GŁÓWNEGO SEKCJI SEMINARIJÓW NAUCZYC. T. N. S. W.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: KRAKÓW, UL. STRASZEWSKIEGO 22, II p.
KONTO P. K. O. KRAKÓW Nr. 406.610.

Kształcenie nauczycieli w Hamburgu.

W myśl art. 143, par. 2 konstytucji niemieckiej, kształcenie nauczycieli odbywać się powinno według zasad studiów uniwersyteckich. Nauczyciel szkoły powszechnej ma zdobywać wyższą kulturę teoretyczną łącznie z kandydatami innych zawodów, a nie kształcić się w zakładzie specjalnym dla nauczycieli tego typu, co seminarjum nauczycielskie. W tym duchu przeprowadziły reformę kształcenia nauczycieli: Prusy, Saksonja, Turyngja, Hamburg, Hesja, Meklemburg-Schwerin, Brunzwik, Meklemburg-Strelitz i t. d. Wprawdzie organizacja studiów różna jest w tych krajach, jednak zasadniczo kształceniem nauczycieli szkół powszechnych zajmują się już prawie wszędzie wyższe zakłady naukowe jak n. p. Akademje pedagogiczne (w Prusiech), Instytuty pedagogiczne uniwersyteckie (w Saksonji, Turyngji, Meklemburg-Schwerin), Szkoły techniczne wyższe z sekcją pedagogiczną (Brunzwik, Hesja).

Wstęp uwarunkowany jest wszędzie posiadaniem matury szkoły średniej, tego typu co n. p. gimnazjum. Wybór zawodu dokonywa się więc w 18-tym roku życia, a zatem w wieku, gdzie prędzej już można decydować o zawodzie aniżeli w 15 roku życia, jak się to dzieje przy wstąpieniu do seminarjum nauczycielskiego.

W Hamburgu kształcenie nauczycielstwa dla szkół powszechnych odbywa się na uniwersytecie. Studja trwają sześć semestrów i kończą się egzaminem, który daje tytuł nauczyciela pomocniczego (Hilfslehrer). Osobne przepisy normują warunki egzaminu, który słuchacz składa z nauk pedagogicznych i pomocniczych a także z przedmiotu wybranego, każdy bowiem specjalizuje się w pewnym kierunku i dowolnie obok nauk pedagogicznych, drugi przedmiot wybiera. To przewiduje ustawa o kształceniu nauczycieli w Hamburgu z dn. 15 grudnia 1926. Nominacja definitywna zależy od złożenia następnego egzaminu, który w myśl ustawy władze szkolne organizują.

Rzecz naturalna, że ośrodkiem studiów zawodowych są nauki pedagogiczne. Studja nie są wyłącznie teoretyczne, owszem praktyka w szkołach powszechnych rozpoczyna się już w I-szym semestrze. Kandydaci biorą udział w życiu szkolnym, wchodzą w kontakt z nauczycielami, zaznajamiając się z zawodowymi obowiązkami w całej ich rozciągłości i złożoności. Ma to oprócz innych, jeszcze tą dobrą stronę, że pozwala słuchaczowi prędko zetknąć się z życiem szkolnym i ewentualnie wczas wycofać się, o ileby praca tego rodzaju zamięłowaniami i naturze nie odpowiadała.

Wykłady odbywają się na uniwersytecie (Edmund Siemens Allee). W semestrze letnim br. na pierwszym miejscu postawić należy wykłady prof. Sterna na temat:

- 1) Persönlichkeit und Welt.
- 2) Philosophische Weltanschauungen des 19 Jahrhunderts.

Sala wykładowa jest zawsze przepełniona. Nietylko sława dzieła jego przyciąga słuchaczy ale niezwykła łatwość obejścia i życzliwość jedna mu dużą sympatię. Dla cudzoziemców szczególnie jest prof. Stern uprzejmy i skłonny do wszelkich ułatwień.

Prof. Deuchler, który jest dyrektorem „des Erziehungswissenschaftlichen Seminars“ prowadzi wykłady na temat:

- 1) Bildung und Gemeinschaft, a także ćwiczenia,
- 2) Über das Problem des Bildungsgehaltes.

Prof. Flitner: „Die Pädagogik der Gegenwart“ i ćwiczenia.

Prof. Peter, który jest kierownikiem praktyki szkolnej, wyklada: „Der Arbeitsbegriff als Grundlage einer Lehre vom Unterricht“.

Oprócz wykładów ogólnych, odbywają się liczne seminarja i ćwiczenia przy ograniczonej liczbie słuchaczy w „Seminar für Erziehungswissenschaft“ (Rotenbaumchaussee 44) i w Instytucie „für Lehrerfortbildung“ (Bindestrasse 34). Ćwiczenia są bardzo liczne i wielostronne n. p.

1) Schülerbeurteilung; ihre bildungspsychologischen und charakterologischen Grundlagen (prof. Deuchler).

2) Probleme der sittlichen Bildung in der Schule (dr. Gebhardt).

3) Probleme der staatsbürgerlichen Erziehung (dr. Fehring).

4) Erziehungswissenschaftliche Übungen (prof. Flitner).

5) Übungen über Probleme der städtischen Volks- und Arbeiterbildung (dr. Sieveking).

6) Einführung in die Sozialpädagogik (prof. Becker) i wielu innych.

Wśród tych ćwiczeń słuchacz ma wolny wybór, musi jednak brać czynny udział w tych, na które się zapisze. W małych salach przy ograniczonej liczbie słuchaczy (20—30 osób), są ćwiczenia prowadzone metodą dyskusyjną, opartą głównie na referatach. Dyskusja jest zwykle żywa, na poziomie słuchaczy dobrze do studiów uniwersyteckich przygotowanych. Niektóre ćwiczenia jak n. p. „Über das Problem des Bildungsgehaltes“ (prof. Deuchler) odbywają się w auli przy bardzo liczny i żywym udziale słuchaczy.

Laboratorium psychologiczne, które od 1911—1915 r. pozostawało pod kierunkiem Meumanna, zostało w 1919 r. uznane

jako uniwersytecka instytucja i ściśle z nim związane. Mieści się obecnie razem z filozoficznym seminarjum przy Domstrasse 9 i pozostaje pod dykcją prof. Sterna.

W bieżącym semestrze prowadzi prof. Stern prace psychologiczne (głównie dla doktorandów) a także „Besprechungen zur Sexualpsychologie des Kindes und Jugendalters“.

Asystentką prof. Sterna jest dr. Muchow, która prowadzi prace z zakresu psychologii dziecka n. p. „Das Grossstadtkind und seine Umwelt“. Oprócz tego praktyczne ćwiczenia z dziedziny psychologii dziecka i młodzieży prowadzi dr. Heider, dr. Roloff i inni.

Program studiów psychologicznych przedstawia się następująco:

Semestr	Wykłady	Praktyka	Ćwiczenia
1.	Psychologia	—	Ćwiczenia dla początkujących
2.	Psychologia dziecka i młodzieży	Psychologia eksperymentalna Prakt. I. (stopień niższy)	Ćwiczenia z zakresu psychologii dziecka i młodzieży
3.	Dalsze specjalne wykłady n. p. psychologia społeczna, psychologia mowy, psych. stosowana, psychotechnika, psychopatologia i t. d.	Psych. eksperym. Prakt. II. (stopień niższy)	
4.		Psych. dziecka Prakt. I.	
5.		Badanie psych. Prakt. (stopień średni)	
6.		Psychologia dziecka Prakt. II.	
		Wprowadzenie w samodzielne prace na polu psychologii dziecka i młodzieży	

Program czterech pierwszych semestrów jest obowiązujący dla przyszłych nauczycieli szkół powszechnych, dalszy dla tych, którzy się w tym kierunku specjalizują.

Ćwiczenia prowadzone bardzo systematycznie. Sprecyzowanie zagadnienia, podział pracy, wskazanie metod, podanie bibliografii, wszystko to sprawia, że słuchacze bez straty czasu podejmują produktywną pracę. Napotkane trudności są przedmiotem dyskusyj na seminarjach.

Praca prowadzona jest systemem. N. p. w pracy na temat „Dziecko wielkiego miasta“ pod kierunkiem dr. Muchow, poszczególne grupy słuchaczy podjęły się:

- 1) analizy najbliższego otoczenia dziecka,
- 2) analizy typowych placów zabaw dzieci,
- 3) zebrania zeznań samych dzieci.

Badania terenu znanego dzieciom w mieście, prowadzone były w semestrze zimowym, w semestrze letnim na być zebrany i uporządkowany materiał nowych obserwacji. W tym celu wybrano szkoły, oznaczono czas i miejsce badań.

„Besprechungen zur Sexualpsychologie“ prowadzone przez prof. Sterna, podobnie zostały zorganizowane. Poszczególne grupy słuchaczy podjęły się badań i opracowań na terenie:

- 1) życia domowego dziecka (stosunek do członków rodziny),
- 2) szkoły (starsi towarzysze, cele milieu jako przedwstęp do życia społecznego, stosunek do nauczyciela, kwestja karności).
- 3) internatów (Schulheime, Landeserziehungsheime),
- 4) swobodnego życia dziecka (ulica, wystawy, plakaty, przyjaźnie).
- 5) ogólne ujęcie.

Dla wszystkich podana lektura jako przygotowanie do dyskusji. Pracę tę poprzedziły wykłady prof. Sterna w semestrze zimowym.

Laboratorium zaopatrzone jest w liczne przyrządy; z ich praktycznym zastosowaniem zaznajamiają się słuchacze począwszy od drugiego semestru (również w ćwiczeniach grupowych). Obok eksperymentowania jednak duży nacisk położony jest na umiejętność obserwowania i interpretowania przejawów życia psychicznego dziecka.

Praktykę szkolną prowadzi prof. Peter. Hospitację odbywają się w kilku szkołach powszechnych, we wszystkich klasach i ze wszystkich przedmiotów i rozpoczynają się już w 1-szym semestrze. Dwa przedpołudnia (obecnie środa i sobota) są na ten cel przeznaczone, a czas podzielony jest w ten sposób, że od 8—10-tej odbywają się hospitacje, od 10—12-tej omawianie. I tu zachowany system grupowy. Słuchacze danej grupy hospitują po trzech w każdej klasie, poczem pod przewodnictwem kierownika danej grupy, odbywa się omawianie kwestyj, związanych z przedmiotem, ale o charakterze ogólnym.

Systematycznie są omawiane tylko te lekcje, którym przysłuchuje się cała grupa (w liczbie kilkunastu osób).

Hospitacje trwają przez cały ciąg studjów, równolegle później z lekcjami praktycznymi słuchaczy, którzy są też obowiązani do wykazania się dłuższą trwającą praktyką w szkole powszechnej.

Tak więc praktyczne przygotowanie zajmuje poważne miejsce w kształceniu przyszłych nauczycieli.

Uniwersyteckie studia dla nauczycieli szkół powszechnych rozpoczęły się w Hamburgu w 1925 r. tak, że ukończeni zajmują już dziś posady w szkołach powszechnych. Obecnie liczba słuchaczy jest bardzo znaczna (część rekrutuje się z nauczycieli czynnych, kształconych dawnym systemem). Prof. Deuchler w swoim inauguracyjnym przemówieniu zaznaczył, że po ukończeniu studjów nie dla wszystkich znajdzie się miejsce w Hamburgu, dodał jednak na pocieszenie, że w 1932 r. przewidziane jest zapotrzebowanie w Berlinie.

Rozwój bardzo już licznych dzisiaj szkół eksperymentalnych w Hamburgu i ustawienie kwestji kształcenia nauczycielstwa szkół powszechnych na nowej platformie, idzie tutaj równolegle i zapewnia

szkole pomyślnie jutro. Niemcy, Austria, Szwajcaria przodują na tem polu, Belgja, Holandia, Szwecja, Czechosłowacja idą też po tej linii. Nowoczesne wymagania wychowawcze stawiają naukowe poznanie dziecka jako podstawę wszelkiej czynności dydaktycznej i pedagogicznej. Dlatego wymagania wyższych studjów dla nauczycielstwa szkół powszechnych wypływa z potrzeb życia i zjawia się jako konieczność, posiadająca siłę niszczenia dotychczasowych a przestarzałych już dzisiaj form i tworzenia nowych o szerokiem podłożu ideowem.

Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli szkół ludowych jest niewątpliwie kosztowne, na taką organizację łatwo może pozwolić sobie Hamburg, jedno z najbogatszych miast w Niemczech, jednak na tę drogę weszły już inne państwa i kwestja ta przestaje być na Zachodzie muzyką przyszłości jedynie, ale zupełnie realne kształty przybiera.

Mówiąc o kształceniu nauczycieli w Hamburgu wspomnieć należy o instytucie dla dokształcania nauczycieli czynnych (Institut für Lehrerfortbildung), którego dyrektorem jest obecnie prof. Becker. (Prof. Becker po dłuższej trwającej studjach szkolnictwa w Ameryce powrócił obecnie i prowadzi na uniwersytecie bardzo ciekawe ćwiczenia na temat amerykańskich problemów wychowawczych).

Instytut dokształcania nauczycieli obejmuje obok pedagogiki ogólnej kursy z różnych działów, a mianowicie: z języka niemieckiego, historii, geografji, matematyki, muzyki, rysunków, robót ręcznych, gimnastyki. Przedmioty traktowane są głównie z punktu widzenia metodycznego i potrzeb szkoły powszechnej. Wiele osób korzysta z tych kursów, co jest dowodem ogólnie przejawiającego się pędu do dalszego kształcenia się wśród nauczycielstwa szkół powszechnych.

Hamburg w maju 1929 r.

Janina Melchert.

Pojęcie charakteru.

I.

Lekcja metodyczna z pedagogiki.

Motto: Trzeba, żeby duch ludzki wzniósł się od niejasnych spostrzeżeń do jasnych pojęć. — (Pestalozzi).

N.¹): Na dzisiejszej lekcji spróbujemy sobie wyjaśnić pojęcie charakteru.

U.²) 1.: Charakter? To znaczy, jak kto postępuje wobec drugiego...

U. 2.: Nie. Mówimy, że ktoś ma charakter tylko wtedy, gdy dobrze postępuje wobec bliźniego.

U. 3.: Ale przecież mówią nawet o zwierzętach, że mają charakter. Inny charakter ma niedźwiedź, a znowu inny tygrys, a znowu inny lis. A o zwierzętach nie można mówić, że dobrze postępują czy źle.

*) N. = nauczyciel, U. = uczeń.

U. 4.: To tylko tak w bajkach, n. p. Krasickiego. Ale przecież wiemy, że pocie nie o zwierzęta chodziło, ale o ludzi; przedstawił ich tylko pod maską zwierząt.

U. 3.: A jednak mówimy, że ktoś ma lisi charakter, lub, że ktoś jest niedźwiedziowaty...

U. 5.: Ja myślę panie profesorze, że to, co mówią, nic nie jest warte, trzeba zajrzeć do książek, co piszą o charakterze...

N.: Do książek można zajrzeć. Owszem. Jeszcze o tem pomówimy później. Ale nie zgadzam się, że to, co ludzie powszechnie mówią, nic nie jest warte. Książki przeważnie nic innego nie robią, jak wyjaśniają, uzupełniają i prostują to, co ogół ludzi myśli i mówi... Rozum bowiem jest jeden, czy człowieka uczonego czy nieuczonego. Sądzę więc, że nasza dyskusja dobrze się zaczęła. Szukajmy dalej pospolitych określeń charakteru, co też i jak ludzie powszechnie o nim mówią...

U. 2.: Mówimy, że ktoś ma dobry charakter, gdy czyni dobrze drugiemu i pracuje dla społeczeństwa, a mówimy, że ma zły charakter, gdy zawsze tylko o sobie myśli, o swych zyskach lub swej ambicji...

U. 6.: W domu u nas często mówią, że stryjasek mój Jacek wcale nie ma charakteru... I nieraz myślałem, że to nie dobrze powiedziane, bo przecież każdy człowiek musi mieć charakter...

U. 1.: Tak jest, panie profesorze, kol. U. 6 ma rację; charakter znaczy, jak kto postępuje wobec drugiego. A przecież postępować wobec drugiego każdy musi, niema takiego, co nie postępuje nigdy, chybaby nie żył. A jeżeli każdy postępuje, każdy musi mieć charakter. Więc nie można tak mówić, jak mówią w domu kolegi U. 6 o jego stryjaszku...

U. 2.: To tylko tak mówią, że ktoś nie ma charakteru. Ale na prawdę to myślą, że ktoś jest zły i egoista...

U. 6.: Nie; nasz stryjasek Jacek wcale nie jest złym człowiekiem, ani egoistą...

U. 7.: Więc dlaczego o nim mówią?

U. 2.: Dlaczego? Dlatego, że u nas w domu wszyscy oszczędzają i mają książeczki P. K. O., a najbardziej zachęcał nas wszystkich do tego stryjasek Jacek. Przekonaliśmy się jednak niedawno, że stryjasek nie oszczędza, a wydaje na błache rzeczy...

U. 8.: Tak jest, panie profesorze, właśnie dobrze mówią, kto głosi i wyznaje pewne zasady, a nie umie postępować według tych zasad — ten nie ma charakteru.

N.: Dobrze. Zachęcałem was niejednokrotnie, abyście obserwowali jak najwięcej siebie i drugih. Ale wolelibyśmy nie analizować tutaj osób znanych, byłaby to bowiem niewłaściwa niedyskrecja. Zatrzymajmy z dotychczasowej dyskusji o panu Jacku to, co powiedział U. 8. Kto nie umie żyć zgodnie z zasadami, które głosi i wyznaje, — o takim mówią, że nie ma charakteru. Zgoda. A dalszą dyskusję prowadźmy na przykład na Jacku Soplicy i na innych postaciach „Pana Tadeusza“. Są to wprawdzie postacie urojone, ale Mickiewicz był świet-

nym obserwatorem i napewno wiele z tych urojonych postaci miało w rzeczywistości swe sobowtóry, które poeta znał i obserwował.

U. 8.: Więc myślę, że Jacek Soplica miał charakter, bo umiał żyć zgodnie z zasadami zwłaszcza, gdy się ks. Robakiem stał...

U. 2.: Właśnie! Ale ks. Robak to właśnie nie był egoistą, nie myślał nigdy o sobie, ale zawsze o drugih i służył ojczyźnie...

U. 8.: Dlatego, że wyznawał dobre zasady; ale przecież można wyznawać złe zasady i umieć żyć wedle nich. Czy nie powiemy o takim człowieku, że ma charakter?

N.: Tak jest; ale zły charakter.

U. 1.: Teraz już rozumiem. Charakter każdy musi mieć, bo charakter znaczy sposób postępowania wobec drugih. Ale jedni mają zły charakter, a jedni dobry...

U. 6.: A jednak mówią bardzo często, że ktoś nie ma charakteru?...

N.: O jakiej postaci z „Pana Tadeusza“ powiedzieliby ludzie, że nie ma charakteru?

U. 9.: O Assesorze?

N.: Dlaczego?

U. 9.: Bo ciągle zmienia służbę i sympatje praktyczne. Gdy na Litwie rządził Moskał, jest carskim urzędnikiem i mężem zaufania. Gdy przychodzi Napoleon, odrazu przywdziewa narodowy mundur...

U. 8.: Ale nie można przecież odmówić Assesorowi zgodności w postępowaniu. On zawsze tak samo postępuje. Zawsze ma tylko siebie na myśli, swoją korzyść i tej korzyści wszystko poświęca...

N.: Powiedziałbym więc o Assesorze, że nie ma charakteru moralnego.

U. 8.: Tak jest, panie profesorze, wszystko zależy od zasad. Jeżeli ktoś ma zasady moralne, to o nim powiemy, że ma charakter moralny, a jeżeli ma zasady niemoralne, powiemy, że ma charakter niemoralny. Zmienność postępowania jeszcze sama nic nie znaczy. Właśnie zasady mogą żądać zmiany postępowania. Np. Maciek nad Maćkami, zwany był też kurkiem na kościele, bo często zmieniał przynależność partyjną, ale przecież o nim musimy wszyscy powiedzieć, że miał silny charakter, bo zawsze został wierny zasadzie, że ojczyzna przede wszystkim. A jeżeli zmieniał poglądy polityczne, to właśnie, aby zostać wierny tej zasadzie.

N.: Zgoda. Ale odkrywam nowe określenie charakteru: można mieć charakter silny lub słaby. Ale gotowiśmy zgubić tok dyskusji. Oddalmy się od właściwego naszego zagadnienia: wyjaśnienie pojęcia charakteru. Proszę U. 10, aby nam zebrał wyniki dotychczasowej dyskusji. U. 10 dotąd nie zabierał głosu, więc chyba dobrze uważał. Słuchamy!

U. 10.: Mówią ludzie:

- 1) Ktoś ma charakter;
- 2) Ktoś nie ma charakteru;
- 3) Ktoś ma dobry charakter;
- 4) Ktoś ma zły charakter;
- 5) Ktoś ma mocny charakter;

6) Ktoś ma słaby charakter.

N.: Dziękuję! Dobrze. Doszliśmy do następujących wniosków:

1) Ktoś ma dobry charakter, gdy uznaje dobre, moralne zasady.

2) Ktoś ma zły charakter, gdy wyznaje złe, niemoralne zasady.

3) Ktoś ma mocny charakter, gdy zawsze bez względu na okoliczności wewnętrzne, pozostaje wierny swym zasadom.

4) Gdy ktoś nie zawsze dotrzymuje wierności swym zasadom — tedy mówimy, że ten ktoś ma słaby charakter. Nierozumiałe jest tylko, jak ktoś może nie mieć charakteru, skoro przecież słuszne jest, że charakter oznacza pewien mniej więcej stały sposób postępowania. A każdy wszak tak postępuje. Znowu niezrozumiałą jest rzeczą mówić ciągle o zasadach, gdy przecież nawet każde zwierzę ma właściwy sobie sposób postępowania.

Jakże tu trudno wybrnąć z tych trudności? Nie inaczej, jak, że przyjmiemy dwa pojęcia charakteru. Jedno pojęcie charakteru biologicznego; znaczy ono, że każda istota żyjąca ma na mocy swych przyrodzonych dyspozycji (instynktów, odruchów, potrzeb i skłonności), zdolność do jednolitego, mniej więcej równego reagowania na te same bodźce, czyli stały sposób postępowania i działania. Człowiek, jako istota żyjąca miałaby rozumieć się i charakter w tem znaczeniu t. j. charakter biologiczny. Gdyż wogóle taki charakter biologiczny, posiadać musi wszystko, co żyje, dlatego właśnie nazywałem go biologicznym, bo „bios“ znaczy w języku greckim „życie“.

Ale człowiek jest nie tylko istotą żyjącą, ale i istotą rozumną i uspołecznioną, t. j. żyjącą zawsze i wszędzie w społeczności. Temi właśnie dwiema zasadniczymi cechami, człowiek różni się od wszystkich istot żyjących. Zatem gdy chodzi o człowieka, mamy jeszcze jedno pojęcie: charakteru społecznego, albo moralnego; bo moralne jest to, co robimy dla innych, dla dobra społeczeństwa, w którym żyjemy, niemoralne to, co robimy dla siebie, dla własnego zysku, ze szkodą dla społeczeństwa.

Zatem, człowiek może mieć charakter społeczno-moralny. — Może, ale nie musi mieć. Będzie go miał wtedy, gdy będzie świadom, że człowiek niczem jest bez społeczności, że wszystko co człowiek ma cennego, więc całą kulturę, sztukę, naukę, szlachetne obyczaje, bezpieczeństwo życia i dobrobyt, zawdzięcza społeczeństwu, którego jest członkiem. Ale nie wystarczy, żeby był świadom tego, żeby, znaczy się, wyznawał takie zasady społeczne, ale trzeba, żeby tak był ukształcony i wychowany, aby umiał żyć zgodnie z temi zasadami społecznymi, aby każdy czyn, wszelki jego postęp był zrealizowaniem, urzeczywistnieniem tych zasad. Słowem, aby umiał żyć zgodnie z temi zasadami społecznymi, aby każdy umiał podporządkować swe zachcianki egoistyczne i potrzeby sobkowskie pod dobro ogółu. Wtedy bowiem i tylko wtedy, o nim powiemy, że ma charakter moralny. A im lepiej, im konsekwentniej to robi, tem mocniejszy będzie miał charakter.

Czy teraz wszystko już jasne i bez sprzeczności?

Uczniowie: Tak jest, panie profesorze!

N.: Spróbujmyż teraz zastosować nasze dwa pojęcia charakteru do poszczególnych kwestyj, które wyłoniły się w naszej dyskusji. Zatem. W jakim znaczeniu można o kimś powiedzieć, że nie ma charakteru? Proszę U. 1!

U. 1.: Można to powiedzieć tylko w znaczeniu moralnym, społecznym. Człowiek, który nie postępuje tak, że każdym swym czynem podporządkowuje się społeczności, wśród której żyje — nie ma w tem znaczeniu charakteru.

N.: W jakim znaczeniu można powiedzieć, że każdy ma charakter? Proszę U. 3?

U. 3.: W znaczeniu biologicznym każdy człowiek, nawet każda istota żyjąca ma charakter, t. j. stały sposób reagowania na bodźce zewnętrzne. Niedźwiedź reaguje na ogół powoli, ale mocno i ciężko, lis powoli i chwiejnie, zależnie zawsze od okoliczności, w których się pilnie rozgląda i t. d.

N.: Czy słusznie mówią, że nie mają charakteru ludzie samolubni, nigdy innych, zawsze siebie mający na myśli? Proszę U. 2!

U. 2.: Tak jest, to ludzie tacy nie podporządkowują swoich egoistycznych zachcianek pod dobro ogółu. A tylko o takich ludziach mówimy, że mają charakter moralny, którzy świadomie tak postępują, że każdym owym czynem wzbogacają dobro społeczności, a pomniejszają jej zło.

N.: Dlaczego U. 2 podkreśla „świadomie“?

U. 2.: Bo człowiek jest nie tylko istotą społeczną, ale rozumną, musimy więc od niego wymagać postępowania świadomego.

N.: W jakim znaczeniu można o kimś powiedzieć, że ma zły lub dobry charakter? Proszę U. 8!

U. 8.: Można to powiedzieć tylko w zastosowaniu do człowieka. Zwierzęta nie są dobre ani złe. Człowiek ma dobry charakter, gdy wyznaje dobre zasady, moralne, te szczególnie, że należy żyć dla społeczeństwa. Ma zły charakter, gdy wyznaje przeciwną zasadę.

N.: Ale czy wystarczy tylko wyznawanie dobrych zasad?

U. 8.: Nie. Najważniejsza rzecz, żeby umieć żyć zgodnie z temi dobrymi zasadami, bo tylko wtedy, postępowanie człowieka będzie ich nieustannym realizowaniem. W przeciwnym razie, zasady będą tylko bezwartościowymi mrzonkami.

N.: Co znaczy siła charakteru, co znaczą powiedzenia, że ktoś ma słaby albo mocny charakter? Proszę U. 8!

U. 8.: Im bardziej zgodnie ze swymi zasadami ktoś postępuje, tem większą ma siłę charakteru.

N.: Z kolei więc nasuwa się zagadnienie następujące: Od czego zależy to, że jeden umie żyć zgodnie z wyznawanymi przez się zasadami, a drugi nie? Od jakich warunków wewnętrznych i zewnętrznych?

To będzie treść naszych następnych pogadanek.

Na razie do widzenia!

Uwagi dydaktyczne i rzeczowe do lekcji na temat: Pojęcie charakteru.

a) Metoda Sokratesowa.

Lekcja pomyślana jest jako dwugodzinna, na V kursie seminarjum męskiego. Skromnem jej życzeniem jest przyczynić się do obrony metody nauczania, przeciwko której coraz częściej podnoszą ciężkie zarzuty. Co prawda metoda heurestyczna (wolelibyśmy dla naszej lekcji określenie metoda Sokratesowa) ma w obranem przez nas zagadnieniu szczególnie sprzyjające warunki, bo wszak chodzi o wyjaśnienie i uzupełnienia pojęcia, które uczniowie już mają, aczkolwiek w formie niepełnej i niedokładnej. Niemożliwy więc w naszym wypadku najcięższy zarzut: że z próżnego nie należesz.

Nie twierdząc bynajmniej, że się heurezy nie nadużywa, ale temu nie winna metoda. Winni są ci, którzy w nowiej metodzie widzą panaceum na wszystkie bolączki, jakby tylko od metody wszystko zależało, a nie raczej od osobowości nauczyciela. Jak w 17 i 18 wieku przeceńniano podręcznik, a w pierwszej połowie 19 wieku wartość Herbartowskiej jednostki metodycznej, tak dziś metodę, formę nauczania...

Ale ci, co całą odpowiedzialnością za niepomyślne wyniki obarczają metodę heurystyczną, przeoczą tę okoliczność, że metoda ta oparta jest na solidnych podstawach psychologicznych. Wiąże się ona z tak fundamentalnymi i bezspornymi założeniami pedagogicznymi, jak to, że nauczanie wszelkie na rozumieniu rzeczy, a nie na mechaniczno-pamięciowem wkuwaniu zasadzać się powinno.

W naszym ujęciu metoda Sokratesowa polega na tem, że podane zagadnienie uczniowie sami, z własnej inicjatywy i samorzutnie omawiają. Lekcja więc przybiera formę żywej dyskusji, w której nauczyciel od czasu do czasu zabiera głos, wtedy, gdy dyskusja zaczyna schodzić na drogę niewłaściwą, albo wtedy, gdy chodzi o dłuższe zatrzymanie lotnej uwagi uczniów na szczególnie ważnym momencie dyskusji, albo wtedy, gdy chodzi o sprostowanie in flagranti grubego błędu myślowego lub rzeczowego. Wreszcie zabiera nauczyciel głos pod sam koniec, aby jasno i w ścisłych terminach zebrać wyniki dyskusji.

Lekcja składa się z trzech części.

Pierwsza, to dyskusja wspólna uczniów z nauczycielem na zagadnienie zadane na samym początku lekcji. Druga — jasne, zwięzłe i dobitne zestawienie wyników dyskusji w formie krótkiego wykładu nauczyciela. Trzecia — to szereg pytań (tę formę nauczania, jak wiadomo pospolicie określają jako heurestyczną), które nauczyciel zadaje uczniom, dla pogłębienia i uzupełnienia osiągniętych wyników, oraz sprawdzenia, czy uczniowie je zupełnie poprawnie sobie przyswoili. Nauczyciel kończy zapowiedzią dalszych zagadnień, które się w związku z dyskusją i jej rezultatami wyłoniły, aby ewentualnie uczniowie nad nimi pomyśleli przed dalszymi lekcjami.

Czy lekcja przeprowadzona metodą Sokratesową zawsze powinna zawierać takie trzy części? Sądzę, że nie należy stwarzać martwych szablonów, wszystko zależy od przebiegu dyskusji, z góry przy naszej metodzie nie wiele przewidzieć można. W tem bodaj leży największa jej trudność, że tyle wymaga przytomności umysłu ze strony nauczyciela i dużo wiedzy, zawsze gotowej do usług.

b) Założenia naukowe lekcji.

Ponieważ psychologowie i pedagodzy szczególnie mocno różnią się w swych poglądach na istotę i rozwój charakteru, musimy tu rozpatrzyć i treść lekcji; tembardziej, że treść ta stanowi urywek większego studjum, nad którym autor niniejszego od dłuższego czasu pracuje.

Co się tyczy psychologicznych założeń lekcji, to zbliżone są one do woluntarystycznego kierunku psychologicznego, określanego u nas jako „behawioryzm“; zbliżone, ale nie identyczne. Mówiąc całkiem ogólnie behawioryzm, jako kierunek psychologii naukowej, łatwo obejść się może bez pojęcia charakteru moralnego, natomiast pedagogja, jako wiedza normatywna, w samem jeno pojęciu charakteru psychologicznego nie mogłaby ująć wszystkich swych zagadnień. W bliższe roztrząsanie tego problemu na tem miejscu wdać się nie mogę.

Założenia etyczne lekcji oparte są na etyce socjalno-utylitarnej. Przy wyborze właśnie tego systemu etyki decydowały nie osobiste poglądy autora, ale względy dydaktyczne. Etyka socjalna jest dostępniejsza dla młodych umysłów niż etyka metafizyczno-indywidualistyczna.

„Co jest dobre, co jest złe“ pyta młodzież. Odpowiadamy: „dobre jest to, co użyteczne jest narodowi, społeczeństwu, do którego należysz i wśród którego żyjesz. Złe jest to, co mu szkodę przynosi“. Odpowiedź taka zadawała naogół umysły. Gdyby się znalazła jednostka nie zadowolona taką odpowiedzią i wysuwała problem nietylko skutków ale i pobudek, motywów działania ludzkiego, powinien nauczyciel wyjaśnić i stanowisko etyki indywidualistycznej, podkreślając jednak przytem, że mimo różnych stanowisk, istnieją jedne tylko zasady etyczne, z których szczególnie naczelną: „Kochaj bliźniego, jak siebie samego“ ma absolutną wartość i wspólna jest systemowi indywidualistycznemu i systemowi socjalnemu.

Co się tyczy założeń metodologicznych, to treść lekcji opiera się na poglądzie, że nauka od wiadomości ogółu niewykształconego zasadniczo, w swej istocie się nie różni. Jest to różnica zachodząca między mniej lub więcej niejasnem wyobrażeniem, a mniej lub więcej jasnem pojęciem tej samej rzeczy. Nauka służy życiu swemi rezultatami i tkwi w tem życiu swemi korzeniami. Dlatego jako motto naszej lekcji zamieściliśmy kapitalne powiedzenie Pestalozziego: „Trzeba, żeby duch ludzi wzniósł się od niejasnych spostrzeżeń do wyraźnych pojęć“.

Wychodzimy wreszcie z założenia, że wybitni twórcy (poeci i myśliciele) mają intuicyjną zdolność ujmowania indywidualności i charakterów ludzkich. Ich fikcyjne postacie mogą zatem nam służyć jako

materiał do psychologicznej analizy lub do upogładowienia pewnych sądów i twierdzeń. Na tej podstawie wciągamy w tok dyskusji niektóre postacie „Pana Tadeusza”, w którym, jak sądzimy, zdolność intuicyjna Mickiewicza do ujmowania indywidualności i charakterów osiągnęła wysoki stopień doskonałości.

G. Jampoler (Warszawa).

Seminarja nauczycielskie na szkolnych wystawach okręgowych.

IV. Wołyń.

Wystawa szkolna w Liceum Krzemienieckim.

Wystawa szkolna Liceum Krzemienieckiego, które, jako osobne Kuratorium wysłało cały szereg eksponatów na wystawę krajową do Poznania trwała od 27 stycznia 1929*). Cały szereg wykresów z działu administracyjnego i wychowawczego uzmysławiała działalność Liceum. Wystawione w Poznaniu, poinformują szersze warstwy społeczeństwa o tej działalności ze wszech miar zasługującej na uwagę. Wykresy te prócz pewnych danych statystycznych, obowiązujących wszystkie kuratoria, jak stan liczebny młodzieży, pochodzenie uczniów terytorjalne i według wyznań, selekcja uczniów, koedukacja i liczba maturzystów, przedstawiały nowe poczynania Liceum, jak system daltoński, wprowadzony w tym roku tak w gimnazjum jak i seminarjum (od I do IV kursu) oraz klasę dla uzdolnionych (5-ty oddział Szkoły ćwiczeń, liczący 18-tu uczniów). Na uwagę zasługują także wykresy wskazujące, ilu repatriantów Z. S. S. R. pozostaje na całkowitem utrzymaniu Liceum oraz na pomoc materialną dla tych repatriantów, którzy po ukończeniu szkoły średniej, znajdują się na uniwersytetach.

Uzupełnieniem wykresów były fotografie, przedstawiające tak architekturę Liceum jak też i życie młodzieży. Widać na nich klasę dla uzdolnionych, urządzenia szkolne, wytwórnie uczniowskie, sceny przedstawiające wychowanie fizyczne, chóry młodzieży, orkiestrę symfoniczną i dętą, naukę gry na instrumentach oraz zespoły z przedstawień młodzieży. Fotografie wskazują także na pracę w kierunku umuzykalnienia uczniów licealnych przez audycje oraz szerszych warstw nauczycielstwa przez wakacyjne kursy muzyczne.

Z albumów zasługiwał na uwagę przede wszystkim ten, który przedstawiał rozwój pisma młodzieży „Nasz widnokrąg”, które spotkało się z pochwałami krytyki. „Nasz widnokrąg”, jako pismo przeważnie krajoznawcze, łączyło się z bogatym na wystawie działem krajoznawczym, będącym wynikiem pracy Koła młodzieży licealnej. Znajdziemy tu zbiory pisanek, zbiory przemysłu ludowego, album haf-tów ludowych, zamki drewniane do drzwi, charakterystyczne dla Wo-

*) Artykuł niniejszy opóźniony został w druku z przyczyn od Redakcji niezależnych. Red.

łyńia, dwa modele kapliczek i model zagrody włościańskiej w Żołobach oraz opis obrzędów weselnych na Wołyniu, ilustrowany fotografiami. Inne fotografie przedstawiały prace Koła a przekrój geologiczny krawędzi podolskiej, w okolicach Krzemieńca i zbiory prehistoryczne dowiodły wszechstronności tej pracy.

Trudno odgraniczyć od siebie pracę gimnazjum i seminarjum licealnego, gdyż młodzież obu zakładów, znajdująca się w wspólnym budynku szkolnym i mieszkająca w wspólnych internatach wszystko razem poczyną, zwłaszcza że ma często jednych i tych samych nauczycieli. Jest to przykładem, jak dwa różne w swoich założeniach zakłady mogą pracować razem, uzupełniając się nawzajem.

* * *

Z innych zakładów kształcenia nauczycieli znaczną ilość eksponatów przysłał na wystawę okręgową w Równem Państw. Kurs Nauczycielski w Ostrogu i Państw. Semin. naucz. w Ostrogu, oba głównie z zakresu nauki psychologii i nauk pedagogicznych — a to drukowany wzór wykresu klasowego i karty słuchacza, plan pracy całorocznej (tematy zagadnień i literaturę) rozdzielonej na miesiące, nadto przydziały pracy z psychologii i pedagogiki, wzory ćwiczeń z psychologii o charakterze przygotowawczym do pracy samodzielnej, dziennik pracy pedagogicznej, protokoły praktyki pedag. wyniki badań zmęczenia, uwagi, pamięci, barw i t. p. Zaznaczyć należy, że naukę przedmiotów pedag. i psychologii prowadzi się w tym zakładzie metodą, zbliżoną do systemu daltońskiego.

Semin. naucz. w Ostrogu wystawiło między innymi księgę pomiarów antropometrycznych i badań inteligencji, dokonanych przez uczniów 4 i 5 kursu.

Kurs wakacyjny psychologii i pedagogii w Krakowie.

W czasie od 2 do 27 lipca b. r. Ministerstwo W. R. i O. P. organizuje szereg wakacyjnych kursów dla nauczycieli szkół średnich. W Krakowie odbędą się równocześnie trzy kursy: z psychologii i pedagogii, z języka polskiego i z języka niemieckiego. Na kierowników naukowych i prelegentów zaprosiło Ministerstwo najwybitniejszych specjalistów z pośród profesorów i docentów uniwersytetów, co też zapewnia kursom wysoki poziom i charakter ściśle naukowy.

Tematy wykładów i ćwiczeń kursu psychologiczno-pedagogicznego są — jak zobaczymy — tak dobrane, że, choć nie obejmują całokształtu zagadnień, to jednak w wysokiej mierze pozwolą wniknąć w szereg najistotniejszych problemów z nauki o duszy ludzkiej i dziecięcej i z nauki o wychowaniu.

Pedagogia — jak wiadomo — kroczy w ścisłym związku i zależności od rozwoju psychologii, to też musi czuwać stale nad jej postępami. Zwłaszcza w czasach ostatnich psychologia uczyniła duży krok naprzód i rzuciła niejedną myśl nową do usług pedagogii. O nowych kierunkach w psychologii i o ich wartości dla celów pedagogii będzie mówił dr. Stefan Szuman, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego i kierownik naukowy kursu. Tenże profesor będzie miał wykłady o badaniu inteligencji u dzieci i młodzieży, ilustrowane ćwiczeniami praktycznymi z zastosowaniem tekstów. Psychologię uwagi omówi prof. dr. Heinrich, dyrektor Studium Pedagogicznego w Krakowie. Teoretyczne oświecenie tej tak zasadniczej dla pedagogii kwestji pozwoli wnikać głębiej w jej strukturę i ułatwi wychowawcy zrozumienie niejednego konfliktu, z którym się może spotkać w swojej praktyce.

Rozwijająca się na Zachodzie w szybkim tempie praca nad poznawaniem psychologii dziecka zaczyna i u nas pociągać szersze sfery nauczycielskie rozumiejące, że bez znajomości duszy dziecięcej nie może być mowy o racjonalnym systemie wychowania. To też prof. dr. Błachowski z Poznania wygłosi kilka wykładów z dziedziny „magicznych zachowań się dzieci i młodzieży“. Jak sam tytuł mówi, będzie to uchylenie wieka od intymnej sfery życia dziecięcego, tak mało znanej człowiekowi dorosłemu.

Socjologia — jak wiadomo — stała się od niedawna drugą podstawową nauką, z której pedagogia wiele czerpie do swoich celów. Jak budzącej się duszy dziecka, tak i osobowości dorosłego nie można inaczej rozważać, jak tylko na tle życia socjalnego i w związku z niem. Wgląd w tę sferę życia i pedagogii da dr. Z. Mysłakowski, prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego i dyrektor Instytutu Pedagogicznego w Katowicach.

Do tegoż zakresu należy w pewnej mierze i drugi bardzo ciekawy temat wykładu prof. Mysłakowskiego o „postawie zależnej wychowania“.

W końcu dr. Stryjeński — dyrektor zakładu dla nerwowo chorych w Kobierzynie, — wygłosi cykl wykładów z psychopatologii dziecka, objaśniając je okazami chorych. Słuchacze będą mieli okazję zaznajomienia się z psychiką dziecka anormalnego — a niejedno zjawisko duchowe dorosły — zdoła zrozumieć dopiero w patologicznym przejawieniu i wyodrębnieniu.

Kurs ten — jak widzimy z przytoczonych tytułów wykładów — zainteresuje nie tylko nauczycieli przedmiotów pedagogicznych i propedeutyki filozofji, dla których jest przeznaczony przede wszystkim, ale pociągnie i szersze grono nauczycieli innych przedmiotów. Jest to pierwszy tego rodzaju kurs dla nauczycieli szkół średnich, to też skorzystają oni niezawodnie z tak rzadkiej sposobności, aby pogłębić swoją wiedzę, odświeżyć i zapoznać się z najnowszymi postęпами w swej specjalności.

Na mównicy.

O wizytacjach i wizytatorach *).

Obserwując przez lat trzydzieści najrozmaitsze wizytacje, oceniam je w dzisiejszej ich formie jako złe a to nie tylko ze względu na wartość oceny nauczyciela i przedmiotu, lecz także ze względu na to, czy spełniają one swą rolę, że tak powiem dydaktyczną.

Byłoby znacznie lepiej, gdyby byli wizytatorowie specjaliści poszczególnych przedmiotów.

Taki wizytator - specjalista, znając bardzo dokładnie swój specjalny przedmiot i jego dydaktykę, potrafi więcej, lepiej i dokładniej wnikać we wszystko, co dotyczy danego przedmiotu. Nauczyciela będzie mógł nie tylko sprawiedliwie ocenić i intencje jego zrozumieć, lecz także będzie go mógł pouczyć.

Nauczyciel będzie mógł zapytać o szczegóły, będzie mógł poradzić się.

Specjalista wizytator będzie dzielił się doświadczeniami lepszych nauczycieli z nauczycielami słabszymi i młodszymi jeszcze niedoświadczonymi.

Specjalista - wizytator będzie mógł okazać nauczycielowi wzorową lekcję w zakresie swego przedmiotu.

Czy dziś może wizytator - polonista pokazać wzorową lekcję np. biologowi.

Praktyczne wykonanie tej myśli tak sobie przedstawiam:

Wizytator historii daje znać (lub nie) Dyrektorowi, iż dnia tego przyjeżdża. Dyrektor zarządzi, iż wizytator będzie mógł być na pięciu lekcjach historii w pięciu klasach.

W porze popołudniowej zjedzą się obaj fachowcy i omówią: 1) program, 2) interpretację, 3) szczegółowy rozkład, 4) przygotowanie się do lekcji, 5) odbyte lekcje, 6) wyniki pracy, 7) stan przedmiotu w szkole oraz 8) inne sprawy poruszone przez nauczyciela lub wizytatora.

Wieczorem mógłby wizytator odjechać.

Ponieważ w roku na 365 dni jest około 195 dni nauki, przeto tyleż razy zwiedzić może wizytator szkoły, których otrzymałby 120—150, by w niektórych być i dwa razy w ciągu roku.

Taki wizytator nie musiałby mieć za miejsce stałego pobytu koniecznie Warszawę.

Dziś bardzo często nauczyciel niema z kim rzeczowo i ściśle pomówić o szczegółach, dotyczących swego przedmiotu.

Dziś jest tak, iż zdaje się komuś, że jest ktoś, który umie wszystko i zna dydaktykę kilkunastu przedmiotów.

Dzisiejszy wizytator może tylko poza swą specjalnością „wyznać się“ na innym przedmiocie lub to i owo z niego „zrozumieć“.

A to już dziś, w epoce reform dydaktycznych, nie wystarcza!

K. S.

*) Jakkolwiek nie we wszystkim godzimy się na wywody Autora, to jednak podajemy je jako materiał do dyskusji, o którą prosimy. Red.

Ankieta

w sprawie egzaminów dojrzałości w semin. naucz.

Czyniąc zadość wyrażonym z wielu stron życzeniom Zarząd Główny Sekcji Seminarjów naucz. T. N. S. W. rozpisuje niniejszem ankietę w sprawie egzaminów dojrzałości w seminarjach nauczycielskich.

Zostawiając wszystkim członkom Sekcji Seminaryjnych oraz czytelnikom „Pedagogjum” zupełną swobodę w wypowiedzeniu się na powyższy temat — uprasza Z. Gł. S. S. o uwzględnienie w odpowiedziach przede wszystkim następujących momentów:

1) Czy egzamin dojrzałości w semin. naucz. w dzisiejszej formie winien być nadal utrzymany — względnie zniesiony i dlaczego?

2) Czem należałoby go ewentualnie zastąpić?

3) Uwagi o przedmiotach, z których winien się egzamin odbywać a specjalnie o przedmiocie, pozostawionym uczniom do wyboru.

Odpowiedzi i uwagi prosimy nadesłać pod adresem:

Zarząd Główny Sekcji Seminarjalnej T. N. S. W.
w Krakowie — ul. Straszewskiego 1. 22.

Termin nadsyłania odpowiedzi: 15 września 1929.

Z czasopism.

„Oświata i wychowanie”. Czasopismo wydawane nakładem Minist. WR. i OP. Nr. 2 (marzec—kwiecień) przynosi przemówienie p. Ministra WR. i OP. P. Światłowskiego, wygłoszone na Zjeździe Kuratorów O. S. w dn. 22 marca 1929, zawierające bardzo silne momenty o gospodarowaniu P. Kuratorów materiałem nauczycielskim („Nie trzeba wahać się w dokonywanie zmian personalnych, nie unosić się sentymentem w stosunku do czyichś zasług czy długoletniej pracy itd.) nadto dalsze części artykułów Dr. M. Pollaka („O organizacji władz szkolnych II inst. w ciągu 10-lecia”), M. Dzierzbickiej („Zagadnienia nauczycielskie w naszym szkoln. powszechnym”) i trzy artykuły pedagogiczne: M. Grzywak-Kaczyńskiej („Przyczynek do psychologii porównawczej dziecka miejskiego i wiejskiego”), Dr. J. Chałacińskiego („Nauka obywatelska na poziomie szkoły powszechnej i niższego gimnazjum”) i F. Kozaneckiego (Organizacja szkolnictwa ogólnokształcącego w Hamburgu nadto działy „Z piśmiennictwa” i „Kroniki”).

Nauczyciel-Abstynent. Lublin Nr. I. Rok I.

Jestto organ Koła nauczycieli-abstynentów okręgu szkolnego lubelskiego, które powstało w Lublinie w r. 1928 z inicjatywy Dr. Klemensa Sokala a za cel postawiło sobie walkę z alkoholizmem wśród młodzieży i pracę oświatową. Organem Kół Abstynenckiej młodzieży szkolnej w Lublinie jest miesięcznik „Młodzież Błkitna” wydawany również w Lublinie.

Oba pisma polecamy uwadze naszych czytelników a zwłaszcza opiekunów kursowych, kierowników czyteln i lekarzy szkolnych.

Następny numer „Pedagogjum” wyjdzie we wrześniu b. r.

Redaktor odpowiedzialny i wydawca: Dr. Antoni J. Mikulski.

Krakowska Drukarnia Nakładowa, Kraków, ul. Kopernika 8, pod zarządem J. Borkowicza.

Należytość pocztowa opłacona ryczałtem.

ROK V.

Wrzesień 1929.

NR. 7.

PEDAGOGJUM

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM SEMINARJÓW NAUCZY-
CIELSKICH, PREPARAND ORAZ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.
ORGAN ZARZĄDU GŁÓWNEGO SEKCJI SEMINARJÓW NAUCZ. T. N. S. W.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: KRAKÓW, UL. STRASZEWSKIEGO 22, II p.
KONTO P. K. O. KRAKÓW Nr. 406.610.

Dr. Marjan Tyrowicz.

Nowa szkoła.

(Charakterystyka współczesnych haseł pedagogicznych i systemów dydaktycznych).

I.

Współczesna nam pedagogika przeżywa silne wstrząśnienia. Jest faktem niezbieżnym istniejącym, że dąży się do przeobrażenia obowiązującej jeszcze dzisiaj, ale nie dzisiejszej metody głównej nauczania, z której wypływają wskazania dydaktyczne dla poszczególnych przedmiotów. Co więcej — kwestją otwartą, ostatecznie i zdecydowanie nierozstrzygniętą jest cel dzisiejszego wychowania, a zatem ideał człowieka, do którego mają zdążać nasze wysiłki pedagogiczne. Wiadomą jest rzeczą, że różne stulecia i różne społeczeństwa, zwłaszcza ze względu na podział wyznaniowy, różne miały i mają pojęcia o ideale człowieka. F. W. Foerster, jeden z najświatlejszych dzisiaj pedagogów stwierdza, że w dziedzinie pojęć o ideale charakteru istnieje obecnie zupełny chaos, w ślad za czym idzie brak „bezwzględnej stanowczości i jednolitości kierunku życiowego”¹⁾. I inni teoretycy zgadzają się w tem, że n. p. współczesna Europa nie jest w stanie określić celu wychowania, „określić bowiem cel wychowania, to znaczy określić cel współczesnej kultury, a ten jest właśnie spowity w mgłę niepewności”²⁾.

Mimo ten stan rzeczy na polu teorii wychowania, praktyczna reforma szkoły jest dzisiaj jednym z najbardziej czołowych zagadnień

1) Gr. W. Foerster. Wychowanie i samowychowanie. (przekład Kretz-Mirskiego.

2) B. Suchodolski. Ustrojowe i pozaustrojowe elementy reformy szkolnictwa. Przegląd Pedag. 1928. 11—17.

społecznych i państwowych. Obok planów reformy szkoły, prowadzonej przez państwo, wysuwają się rozliczne nowe systemy nauczania, stworzone przez indywidualne umysły pedagogiczne.

Roi się od nich tak dalece w dzisiejszej pedagogice, iż możnaby przeprowadzić paralelę między ideą wychowawczą XX. w. a bujną tendencją reformy wychowawczej na przełomie XVIII a XIX w. Różnica zasadnicza leży w tem, iż kiedy ówczesna reforma wychodziła głównie z kwestji zasadniczej, t. j. celu wychowania, o tyle dzisiejsze tendencje idą przeważnie w kierunku metod dydaktycznych. Słyszysz się z różnych stron o pajdocentryzmie, o heurzezie, o szkole pracy, o szkole eksperymentalnej, o systemie laboratoryjnym, o szkole bolszewickiej i t. d., czasopisma fachowe zamieszczają szereg artykułów, poświęconych poszczególnym kwestjom i informują porównawczo o organizacji i systemie szkoły w poszczególnych państwach, ale zauważyć się daje brak syntetyczniejszego ujęcia tych tendencji¹⁾. O ile z jednej strony fakt ten jest wytłumaczony brakiem odpowiedniej perspektywy, z drugiej strony potrzeba tego ujęcia narzuca się z całą siłą. Artykuł niniejszy ma właśnie na celu odpowiedzieć temu zadaniu.

Szerzące się dzisiaj idee wychowawcze są nietylko propagandą nowych myśli, ale i reakcją przeciw panującemu systemowi. Dzieje szkolnictwa pouczają nas, że II poł. XIX w. już samym swym rozwojem gospodarczym, t. j. industrializmem i technizacją, a równolegle z tem rozwojem socjalnym i łączącym się z nim kosmopolityzmem, uznała za przestarzałe cele i formy wychowawcze, panujące od „wieku oświecenia“²⁾. Kataklizm Wielkiej wojny, zwiastowany różnemi wypadkami politycznemi, już u progu XX w. jeszcze silniej tę sprawę zaognił. Toteż społeczeństwa cywilizowane, w których przejścia wojenne wywołały poważne przeobrażenia, szukają nowych dróg w kształceniu przyszłych pokoleń. Próby te stosowane są i do dzisiejszego pokolenia, ale owoce tych specjalnie prób nie będą prawdopodobnie całkiem dojrzałe. W każdym razie stwierdzić należy, co potwierdza literatura fachowa, że pęd do zreformowania szkoły nie jest wyłącznie następstwem Wielkiej wojny, jak się to popularnie pojmuje, został bowiem przez nią tylko przyspieszony. Nasuwa się tutaj i druga konkluzja: przeobrażenie szkoły XX w., jakkolwiek zapowiedziane jest systemami w dziedzinie wychowania rewolucyjnemi, rewolucją się nie dokona; co więcej, należy się spodziewać, że w bardzo potężnej mierze, prędzej czy później, nawróci do zasad panującego systemu. Zarówno bowiem teoria jak i praktyka wychowawcza, opiera się o pewne fundamentalne zasady i cele, które przetrzymują wieki i łączą najbardziej skrajne antagonizmy rasowe, poniekąd nawet i religijne. Nasuwa się tu zatem zasadnicze pytanie: jakim był panujący w XIX w. system

¹⁾ Jedynym poważniejszym i bardziej syntetycznym opracowaniem tej kwestji jest książka dr. M. Ziemiowicza. *Problemy wychowania współczesnego*. Warszawa, 1927.

²⁾ St. Kot. *Historja wychowania*. Warszawa. 1924.

wychowania, który do dziś przetrwał i jakie są hasła, które mu się przeciwstawiają?

Prądem tym był kierunek filozoficzno-pedagogiczny, ugruntowany przez szereg filozofów od Pestalozziego po Spencera i rozpadający się na szereg indywidualnych kierunków, a mianowicie t. zw. liberalizm wychowawczy. Jako wybitniejsze z składających się nań kierunków wymienić należy system Pestalozziego, neohumanizm, herbartjanizm i wychowanie Spencera¹⁾. Z tych czterech zaś systemów najsilniejszy wpływ na szkolnictwo, nam najbliższe, bo i w ziemie polskie sięgające — wywarł system Herberta. Nie tu miejsce na dokładniejszą charakterystykę jego założeń. Wystarczy wykazać, że kwintesencją praktycznego postępowania w duchu Herberta były t. zw. koncentracja i stopnie formalne (w ujęciu Zillera z Lipska i Reina z Jeny). Dzisiejsza teoria pedagogiczna potępia właśnie najsilniej owe stopnie formalne („przygotowanie“ — „analiza“ — „asocjacja“ — „system-rekonstrukcja“ — „metoda“), wyrażające się w dążności do podziału nauki na „jednostki metodyczne“. Lucjan Zarzecki zarzuca herbartjanizmowi, panującemu narazie wszechwładnie jeszcze u nas następujące wady: jednostronne podkreślanie wpływu nauki na rozwój duchowy człowieka, kładzenie nacisku na jednostkę, jako przedmiot wychowawczy, następnie książkowość nauki szkolnej i stosowanie do wszystkich przedmiotów jednej „metody głównej“²⁾. Inni pedagogowie podkreślają nadto traktowanie umysłu dziecka, jako umysłu dorosłego człowieka i rozbieżność programu wykształcenia umysłowego z dzisiejszemi stosunkami ekonomiczno-socjalnemi. Wogóle podkreśla się zacieśnienie swobody nauczania przy stosowaniu systemu herbartowskiego i wyraźne oddzielenie nauczania od nauki. Dzisiejsza pedagogika występuje wyraźnie przeciw stosowaniu systemu jednej głównej metody, stojąc na stanowisku potrzeby kombinowania metod erotematycznych z akroamatycznymi i heurystycznymi. Herbartjanizm w zasadzie nie zaprzecza pożyteczności tych metod, ale sprowadzając lekcję do jednostki metodycznej o stałej konstrukcji, wyklucza szersze koncesje na rzecz którejkolwiek z powyższych metod. W tem leży przeżywanie się tego systemu, mimo, iż ma on za sobą jeszcze poparcie czynników oficjalnych i takie kapitalne walory, jak konsekwencja pedagogiczna i podawanie wiedzy w łańcuchu ogniw, silnie ze sobą spójnych.

Reakcja przeciw herbartjanizmowi, wyrosła z wspomnianych już wyżej przeobrażeń życia na przełomie XIX i XX stulecia, przybrała miano pajdocentryzmu, któremu odpowiada często powtarzane określenie „stulecie dziecka“, będące tytułem programowego dzieła szwedzkiej autorki Ellen Key. Pajdocentryzm opiera się o dwie zasady. Wychodząc z założenia, że dziecko posiada własne życie duchowe, o własnych prawach ewolucji i że narzucanie dziecku świata zainteresowań jest równoznaczne z przymusem, który hamuje rozwój duchowy,

¹⁾ Ibidem.

²⁾ L. Zarzecki. *Dydaktyka ogólna*. Lwów — Warszawa, 1920.

pajdocentryzm wysuwa na plan pierwszy — aktywizm i spontaneizm. Przez aktywizm propagowany specjalnie silnie przez Ellen Key i Johna Deweya rozumie się fakt istnienia w dziecku pewnej zrodzonej potrzeby reagowania na podniety, zachodzące niezależnie od niego (nazwano to instynktami i odruchami); przez spontaneizm rozumie się prawo tworzenia przyzwyczajeń czyli nawyków, które występują stale w pewnym zespole mogą być modyfikowane z niższorzędnych na coraz to wyższorzędne. Pajdocentryzm poparty nadto świetnie zapowiadającym się rozwojem pedagogiki eksperymentalnej, pedologii i higieny wychowawczej, stwierdza nadto, że wychowanie współczesne nie może być ściśle jednostkowe lecz masowe, że dom jako czynnik wychowawczy, usuwa się dzisiaj na rzecz szkoły.

Z powyższych założeń wyszły systemy następujące: „szkoła pracy“, w której wyróżnić należy 4 typy: amerykański, niemiecki, skandynawski i rosyjski, „szkołę eksperymentalną“ niemiecką, nową szkołę włoską (faszystowską), szkołę „ośrodków zainteresowań“ belgijską, łączącą się częściowo z systemem manheimskim Dra Sickingera i „domami dziecięcymi“ (Case dei Bambini) Marii Montessori we Włoszech, „system laboratoryjny“ daltoński i szereg prób, ograniczonych narazie do terenu pojedynczych lub nielicznych szkół, głównie w Anglii i Stanach Zjednoczonych.

(C. d. n.)

Praktyka nauczycielska uczniów seminarjów nauczycielskich *).

(Przygotowanie przyszłych nauczycieli, wychowawców i administratorów).

Przystępując do omówienia zagadnienia praktyki naucz. uczniów semin. naucz. muszę zaznaczyć, że ograniczę się tylko do rozważenia tego problemu na terenie seminarjów naucz. zostawiając na boku inne sposoby kształcenia naucz. będące bądź w stanie ledwo poczynającej się próby (pedagogja) bądź nie dające wobec prawie gwałtownego ich zniknięcia należytego obrazu skuteczności stosowania pewnych odmiennych niż seminaryjny sposobów przygotowania do służby nauczycielskiej.

Seminarja jako zakłady masowego kształcenia nauczycieli istnieją nadal i będą jeszcze istniały czas dłuższy — toteż problem praktycznego przygotowania w nich przyszłych nauczycieli — mimo z lekkim sercem nieraz ferowanych wyroków o przeżyciu się seminarjów lub o niespełnianiu włożonych na nie zadań będzie jeszcze długo żywotny.

Należy więc dążyć z jednej strony do możliwie najlepszych rezultatów pracy nad praktycznym przygotowaniem kandydatów i kan-

dydatek w seminarjach, z drugiej do częstego omawiania problemu, by przez zmodernizowanie metod pracy uczynić go zawsze świeżym.

Przystępując do omówienia poszczególnych zagadnień, związanych z przygotowaniem praktycznym przyszłych nauczycieli, wysuwam na plan pierwszy zagadnienia ogólniejszej natury.

I tak sam fakt wpisania się kandydata do semin. naucz., abstrahując w tej chwili, czy ma on t. zw. powołanie czy nie — o czym w 14 r. życia trudno przeważnie mówić — stwarza podłoże, na którym praktyczne przygotowanie do zawodu naucz. już częściowo oprzeć się może. Uczeń od I kursu wżywa się w atmosferę specjalną, nastawioną naturalnie czy sztucznie pod kątem pewnego przeznaczenia, ma, że tak powiem pełne uszy tej atmosferze, siłą faktu wczuwa się w nią i jakkolwiek w pierwszych trzech latach, poświęconych kształceniu ogólnemu, niema nic wspólnego z zagadnieniami pedag. czy dydaktycznymi, to jednak świadomość, że za progiem III kursu zacznie być praktykantem pedagogicznym oraz obcowanie z kolegami starszymi już praktykującymi, oddziaływa na tego młodego jeszcze adepta zawodu naucz. dodatnio w kierunku zrozumienia swego przeznaczenia i celu swej pracy oraz studjów.

Biorąc za podstawę fakt, że seminarja istnieją i jakiś dłuższy czas jeszcze istnieć będą zaznaczam z naciskiem, że te trzy lata wspólnego pobytu w jednym zakładzie młodszych ze starszymi, uczących się i już praktykujących, są dużym plusem w skryształowaniu się jeżeli już nie powołania, w najszlachetniejszym, apostołskim znaczeniu tego wyrazu, to w każdym razie w skryształowaniu się jasnego poglądu na cel dalszej pracy w seminarjum.

Jestto już zysk duży — dla praktycznego przygotowania przyszłych nauczycieli nie bez znaczenia a dla należytego dalszego skonstruowania pracy nauczycielskiej i wychowawczej wprost decydujący. Toteż z całym naciskiem zaznaczam, że t. zw. niższego seminarjum t. j. trzech pierwszych kursów nie należy traktować wyłącznie jako zakładu ogólno-kształcącego, ale postawić go na równi z kursami wyższymi pod względem pieczołowitości pedagogicznej, stworzyć w nich atmosferę wielkiej troski o przyszłego nauczyciela i atmosferę tę przy każdej sposobności zaznaczać i podkreślać.

W tej atmosferze dokona się selekcja sama przez się. Kto niema warunków intelektualnych a jeszcze więcej moralnych i kulturalnych z pewnością odpadnie i tylko wyjątkowo zabłąka się na stopień wyższy seminarjum.

Do stworzenia tej atmosfery, jako pierwszego postulatu praktycznego przygotowania przyszłego wychowawcy i nauczyciela przyczynić się jednak może tylko należyta organizacja seminarjum a to tak pod względem zewnętrznym jak i wewnętrznym. Nie może tu być obojętna rola budynku i urządzeń lokali szkolnych. Bolączki zanadto znane, by je tu ponownie i szeroko omawiać. Faktu tego jednak nikt nie zbije, że trudno u uczniów a jeszcze trudniej u uczących wytworzyć należyłą atmosferę wychowawczą, gdy na każdym kroku daje się odczuwać ciasnota, ciemnota lokali, brak prymitywnych urządzeń kul-

*) Referat ze Zjazdu Dyrektorów Zakładów kształcenia nauczycieli, odbytego w Krakowie, w dn. 22 i 23 marca 1929 r.

turalnych a natomiast dotkliwie dają się we znaki braki pod tym względem.

Niemówność n. p. oddzielenia szkoły ćwiczeń i stworzenia z niej odrębnego choć inkorporatywnego organizmu, niemożność stworzenia i dla uczniów niższych kursów urzędzeń pozornie rozrywkowych a jednak o pewnej przewodniej myśli wychowawczej nie stworzy podłoża, z którego ma wyrósć przyszły praktyk-wychowawca, praktyk-nauczyciel i praktyk-administrator.

Doniosłe znaczenie ma organizacja wewnętrzna seminarjum i organizacja pracy w niem.

Na pierwszy plan wysuwa się dobór grona. Nie tyle chodzi mi w tej chwili o dobór wybitnych naukowców, ale o dobór dobrych wychowawców, którzy atmosferę pedagogiczną potrafią wywołać już wśród uczniów najniższych kursów i w ten sposób przygotować ich do przyszłego zawodu.

W seminarjach trzeba apostołów-wychowawców, ludzi nieraz z dużym zaparciem się. Nie powiem, by ich w seminarjach nie było. Są — ale jest ich za mało! Polska jest w swym odbudowanym bycie politycznym w tem nieszczęśliwym położeniu, że musi w powojennej epoce pracować i budować w zaduchu materializmu, jaki opadł całą Europę.

Daleki jestem od tego, by przez to jedno zdanie odsądzić nauczycielstwo jak i innych pracowników od chęci odbicia się od ziemi w sferę ideału i uznać ich za dążących tylko do zebrania jak najwięcej materialnych korzyści. Ale nie zaprzeczy nikt, że twarde, codzienne szare życie, zmuszające do walki o prymitywne nieraz warunki bytu potrafią i najszlachetniejszego idealistę wyługować z apostołstwa. Polska jest jeszcze za biedna, by materialnie swych pracowników postawić niezależnie od targających życie trosk i pozwolić im kultywować nie obce im, wzniosłe apostołstwo. A tymczasem seminarja więcej niż inne zakłady naukowo-wychowawcze potrzebują takich apostołów-wychowawców. I jakkolwiek jestem karnym kolegą w organizacjach nauczycielskich — nie bardzo bym się wahał, gdyby to odemnie zależało, przyznać naucz. seminarjów specjalnych wynagrodzeń i dotacyj. Nie wiem, czy wszystkim wiadomo, że galicyjski Sejm w zrozumieniu specjalnie ważnych zadań seminarjów powziął tuż przed wojną w komisji szkolnej podobną rezolucję czy uchwałę, nie zdołał jej jednak zrealizować.

Z tym postulatem łączy się częściowo i postulat dalszy. Trudno pogodzić się z faktem, że mogą istnieć państwowe seminarja i inne zakłady kształcenia nauczycieli, które nie posiadają istotnego warsztatu praktyki nauczycielskiej t. j. szkoły ćwiczeń. Nie potrzebuję udowadniać, jak wielkie znaczenie wychowawcze i praktyczne ma szkoła ćwiczeń. Ktoś złośliwie czy przesadnie nazwał ją kliniką. Tak jest istotnie! Jest klinika, ale w najszlachetniejszym tego słowa znaczeniu. W niej młody adept dokonuje eksperymentów — rzeczą kierowników adepta jest, by te eksperymenty były udane i udatne.

Bez przesady powiedzieć można, że od organizacji pracy wychowawczej i dydaktycznej w szkole ćwiczeń zależy w zupełności wy-

szkolenie przyszłego wychowawcy, nauczyciela a częściowo i administratora.

Szkoła ćwiczeń pozwala kandydatowi nie tylko technicznie opanować sztukę uczenia ale zmusza go przede wszystkim do podpatrywania życia szkolnego i wnikania w jego tajniki, pozwala mu rozbudzić w sobie zainteresowanie do psychiki dziecka, w dobrych warunkach przekonuje się kandydat, że praca nauczyciela to nie odrabianie lekcyj według szablonu ale praca twórcza, nabiera rozmiłowania w zagadnieniach metodycznych, przekonuje się, że za wyniki tej pracy jest odpowiedzialny — powoli staje się pełnym człowiekiem.

W tem oświeceniu jasnym jest, że kamieniem węgielnym praktyki nauczycielskiej jest dobrze zorganizowana szkoła ćwiczeń. A przez dobrą organizację rozumiem tak warunki zewnętrzne jak i dobór odpowiednich sił nauczycielskich.

Warunki zewnętrzne to także kwestja budynku i jego uposażenia w odpowiednie lokale i pomoce naukowe a nawet pracownice, które nazwałbym pedagogicznymi. Trudno mi stawiać postulaty odnośnie do budowy wspianiałych, odpowiadających nowym wymogom gmachów seminarjalnych, gdy znaczna część seminarjów mieści się w budynkach wynajętych a będących jako tako adaptowanymi kamienicami czynszowymi. Tem trudniej to czynić, gdy w okresie pierwszego 10-lecia zdobyliśmy się na szereg nowoczesnych reprezentacyjnych budynków gimnazjalnych a tylko na jeden czy dwa nowsze budynki seminarjalne. Mamy wspianiałą maksymalny plan budowy seminarjów — do realizacji jego jednak na szerszą skalę, bardzo jeszcze daleko.

Łatwiej jednak zrealizować postulat inniejszy, toteż jako minimum odnośnie do szkoły ćwiczeń żądam przynajmniej umieszczenia jej, jeżeli nie w osobnym budynku, połączonym z seminarjum, to przynajmniej na osobnym piętrze. Szkoła ćwiczeń jako kuźnia praktyki wychowawczej i nauczycielskiej seminarzystów winna być potraktowana jako całość pod względem umieszczenia, by jak najbardziej zbliżyła się do szkoły zwyczajnej t. j. takiej — z jaką kiedyś seminarzysta spotka się w życiu, by w niej można urządzić to, co będzie mogło być urządzone i w innej szkole, może mniej efektownej pod względem zewnętrznym ale w każdym razie w szkole jako całości.

Rozmieszczenie klas szkoły ćwiczeń między klasami kursów lub odwrotnie, jakkolwiek może ze względów na pewne ułatwienia wygodne, z punktu widzenia potrzeb praktyki nauczycielskiej jest wprost zgubne. Tak dziecko jak i starszy kandydat potrzebują pewnej swobody, każdy w innej. Dziecko musi się wybiegać, wyskakać ba! nawet wykrzyczeć, nauczyciel — w tym wypadku praktykujący kandydat, winien być w tem swobodnym poruszaniu się dziecka regulatorem i czujnym obserwatorem-wychowawcą.

Wspomniałem wyżej o t. zw. pracowniach pedagogicznych w szkole ćwiczeń. Utworzenie ich uważam za postulat należytej organizacji szkoły ćwiczeń. Nie należy mieszać mej koncepcji z pracownią psychologiczną nauczyciela przedmiotów pedagogicznych, w której on doko-

nuje (jeżeli wogóle dokonuje) pewnych eksperymentów, pomiarów i t. p. przy pomocy przyrządów.

Moje pracownice pedagogiczne to raczej zbiór pomocy naukowych, potrzebnych w szkole ćwiczeń z podręczną biblioteką, archiwum pedag. i tem wszystkim, gdzie prowadzący praktykę nauczycielską kandydaci mogą się swobodnie i skutecznie do lekcji próbnej przygotować, gdzie zresztą i to samo winien robić nauczyciel szkoły ćwiczeń.

Gdyby i ten postulat był trudny do zrealizowania ze względu na brak lokali może pracownię namiastkowo zastąpić odpowiednio zbudowana i wyposażona szafa szkolna w każdej klasie szkoły ćwiczeń, gdzie znajdzie się wszystko, co dla prowadzenia nauki w danej klasie jest potrzebne. Wśród tak stworzonych, choćby minimalnych warunków zewnętrznych można dopiero mówić o przygotowaniu do praktyki wychowawczej i nauczycielskiej.

(C. d. n.)

Dr. Antoni J. Mikulski (Kraków).

Międzynarodowy Kongres Towarzystw Pedagogicznych w Genewie.

W czasie od 25 lipca do 4 sierpnia 1929 odbył się w Genewie III. Kongres międzynarodowej Federacji Towarzystw pedagogicznych. Poprzednie kongresy odbyły się w r. 1925 w Edynburgu i w r. 1927 w Toronto (Kanada).

W kongresie wzięło udział około 1500 nauczycieli różnych krajów. Kierownicy amerykańscy Federacji polecieli zorganizowanie Kongresu Międzynarodowemu Biuru wychowania, pozostającemu w Genewie pod kierownictwem znanego pedagoga prof. P. Boveta. Zorganizowanie Kongresu w Europie podług wzorów i postulatów amerykańskich było w każdym razie rzeczą bardzo trudną.

Tygodniowy żywot Kongresu przejawiał się przed południem — pracą w sekcjach, po południu — plenarnymi posiedzeniami, wieczorem były przyjęcia, teatr, pokazy filmów, przemówienia delegatów.

Sekcyj było dużo, może za dużo, bo aż 19. Wymieniam najważniejsze:

Sekcja 1-sza: Współpraca szkoły z domem. Doskonale, z dużą swadą w języku niemieckim, a potem po angielsku i po francusku przemawiał w tej sekcji jeden z nauczycieli wiedeńskich, udowadniając, że trzy grupy społeczne tworzą dopiero szkołę: 1) dzieci, 2) nauczyciele, 3) rodzice. Zainteresować tę 3 cią grupę życiem szkolnym, to był sens tego trójjęzycznego a zawsze entuzjastycznego przemówienia.

Druga sekcja zajmowała się zagadnieniem „zdrowia przez szkołę“.

Trzecia wychowaniem praktycznym.

Czwarta administracją szkolną itd.

Piętnasta, szesnasta i siedemnasta nauczaniem powszechnym, średnim, wyższym.

Trzynasta pod przewodnictwem p. Radlińskiej — sprawami bibliotecznymi. W sekcji tej uchwalono między innymi zająć się wydawaniem uniwersalnego rocznika pedagogicznego.

Czternasta sekcja zajmowała się sprawami poradnictwa zawodowego. W sekcji tej sekretarowała Polka p. Schmidtówna, urz. Międzynarodowego Biura Pracy.

Na posiedzeniach tych sekcji prawie wszechwładnie panował jęz. angielski. Większość uczestników mówiła tylko tym językiem, zatem w tym języku przeważnie obradowano. Tłómaczono wprawdzie czasem na język francuski i niemiecki, lecz to sprawa beznadziejnie żmudna i mało celowa, bo nieułatwiająca dyskusji. Jak zawsze podczas kongresów międzynarodowych, różnojęzyczność utrudniała obrady i spowodowała cały szereg nieporozumień i skarg. Każdy kongresowicz miał przypięte na piersi wstążeczki, wskazujące jakie języki rozumie: czerwoną dla oznaczenia języka angielskiego, żółtą — niemieckiego, niebieską — francuskiego i zieloną — dla esperanta. Niektórzy uczestnicy kongresu nosili wszystkie cztery wstążeczki, większość jednak miała tylko czerwoną wstążeczkę. To też Francuzi często energicznie uskarżali się na „inwazję“ anglosaską.

Posiedzeń plenarnych było 5.

Na 1-em A. Thomas, dyr. Międzynarodowego Biura Pracy mówił o „Pracy i Wychowaniu“.

Na 2-giem P. Ascari, rektor uniwersytetu we Fryburgu, przedstawił Dantego jako poetę szkoły.

Na 3-ciem Pani G. Bäumer zajęła się stosunkiem wykształcenia ogólnego do zawodowego.

Na 4-tem Książę Hayashi odmalował system szkolnictwa japońskiego.

Na 5-tem Monroe mówił o systemach wychowawczych Wschodu i Zachodu.

Pozatem oddzielnie odbywały się posiedzenia „Komitetów Herman-Jordana“. Po wszechświatowym kongresie pedagogicznym w San Francisco w roku 1923 p. R. Herman z Los-Angeles ufundował nagrodę w wysokości 25.000 dolarów dla tego, kto opracuje najlepszy plan skutecznego nauczania w szkołach i rozbudowy ducha sprawiedliwości i wzajemnej sympatii międzynarodowej. Uczestnictwo w kongresie dostępne było dla każdego, a Federacja została upoważniona do rozstrzygnięcia konkursu. Z całej masy otrzymanych projektów, z których wiele miało charakter raczej polityczny, niż wychowawczy, wybrano ostatecznie projekt honorowego prezesa uniwersytetu w Stanfordzie dra D. Starr-Jordana. Celem wykonania projektów powołano do życia pięć komitetów, z których każdy miał opracować część wykonania planu Jordana.

Bodaj najkorzystniej przedstawiała się Wystawa, którą zorganizowano na czas kongresu. Myślą jej przewodnią było zorientowanie widza w drogach, którymi możnaby dążyć do trwałego pokoju. (Liga

narodów, „Ligue internationale de femmes pour la paix et la liberté“, „Union mondiale de la femme pour la concorde internationale“ itd., to ze strony starszych; ze strony młodzieży: „Czerwony Krzyż młodzieży“, „Skauting“, „Y. M. C. A.“ itd.).

Prócz tego można było zobaczyć na Wystawie trochę materiału autodydaktycznego, kolorowe ładne filmy, świetne tablice synchronistyczne, pomysłowe zabawki itd. Trzecią część wystawy stanowiły stoiska poszczególnych państw, gdzie i nasza Polska dobrze była reprezentowana. Arcypomysłowe np. były kartografy do nauki geografii Polski.

Całość Wystawy mogła sugerować pedagogowi dużo idei, aczkolwiek konstrukcja jej nie grzeszyła przejrzystością.

Międzynarodowy Kongres Stowarzyszeń Pedagogicznych miał za ideę: Pokój przez szkołę! Codziennie kilka razy słyszało się ten drogi wyraz: „Pokój“. Równie często słyszało się to mocne wyrażenie: „Dobra Wola“.

Dr. Józef Sułkowski (Genewa).

Echa.

Socjalistyczna republika dzieci.

Liberalno-protestancka „Frankfurter Zeitung“ zamieściła niedawno entuzjastyczne sprawozdanie z bardzo interesującej imprezy, którą urządziła niemiecka Socj. Demokracja. Jest to kolonia wakacyjna dla dzieci, urządzana nad morzem na półwyspie Namedy. Dwa tysiące dzieci, w wieku od 8—14 lat, chłopcy i dziewczęta, razem bez różnicy płci spędzają wakacje w obozie, bez kierownictwa starszych, poddane wyłącznie własnej, przez siebie wybranej (!) władzy... Charakterystyczne są zwłaszcza dwa ustępy sprawozdania „Frankfurter Zeitung“: jeden, który dotyczy strony administracyjnej kolonii, i drugi, który opowiada o moralnym jej życiu.

„Najwyższą (!) władzą kolonii — pisze „Frankfurter Zeitung“ — jest „parlament“ wybrany w głosowaniu wolnym i powszechnym przez ogół dzieci“.

Od niego i od wyłonionego przez parlament rządu pochodzą wszystkie zarządzenia, tyjące się zachowania regulaminu, który zresztą także „parlament“ uchwalił sposobem przewidzianym przez teoretyków prawa konstytucyjnego... Nie pisze jednak „Frankfurter Zeitung“, czy się ta czerwona republika dzieci zupełnie bez pomocy starszych obchodzi, n. p. przy zaopatrywaniu obozu w środki żywności, przy gotowaniu, utrzymywaniu karności... A to jest najciekawsze... Bo, że sobie 2 tysiące dzieci może swobodnie baraszkować przez ferie szkolne nad morzem i bawić się jeszcze w tym czasie w „samorząd“ w „parlament“ i „rząd“ (z pewnością przy tem w „obalanie“ gabinetów i może jeszcze w „większość“ i „mniejszość“ parlamentarną), to nie byłoby w tem nic dziwnego, ani nadzwyczajnego. Obozy letnie różnych stowarzyszeń młodzieży, n. p. harcerstwa, mające często niewiele starsze „społeczeństwo“ do kierowania, dają sobie radę nieźle podobno i u nas; same u siebie i przy pomocy własnych sił załatwiają się z życiem, goto-

waniem, praniem i t. p. Zostają jednak zawsze pod kierownictwem starszych osób tak, że nic się w obozie bez wiedzy i bez aprobaty tych osób dzieć nie może. Ale, jeżeli mi ktoś mówi, że rozsądnie, 8 lub 10—12-letnie same, bez niczyjej pomocy, rządzą się „berbecie“ jak parlament angielski, uchwalają mądre prawo, jak Likurg, słuchają swoich władz, jak Jezuici, gotują doskonale, jak znany z perfekcji w zawodzie kucharz Marsz. Hindenburga, — to wbrew entuzjazmowi sprawozdawcy mam niektóre wątpliwości, czy aby to wszystko prawda i czy niemieckie dzieci socjalistyczne są tak „cudne“, jak z przytoczonego opisu wynika.

Nie mniej mam wątpliwości, czy prawdzie odpowiada drugi ustęp z opisu „czerwonej republiki dzieci“.

„Żadnych tu — pisze „Frankfurter Zeitung“ — niema nadużyć erotycznej natury. Tysiące tych dzieci są tak zdyscyplinowane, że tylko jeden jedyny raz zdarzył się podobny wypadek... A przytem panuje zupełna swoboda w obozie. Ubraniem obozowem jest strój kąpielowy. Niema żadnych garderob osobnych dla dziewcząt i osobnych dla chłopców. Podobnie niema osobnych miejsc dla mycia się. Moralista miałby zatem niejedno do zarzucenia. **Wierzmy (!)** jednak, że życie obozowe wolne jest zupełnie od wykroczeń erotycznych. Że zaś panuje czysta **towarzystwość płci**, jest to możliwe dzięki temu tylko, że się w obozie żyje dla idei“ (oczywiście: socjalistycznej).

Byłoby to bardzo piękne istotnie świadectwo etyczno-wychowawczych możliwości socjalizmu, gdyby było — prawdziwe. Sam zresztą entuzjastyczny sprawozdawca dziennika niemieckiego nie czuje się widocznie zbyt pewnym, jeśli na poparcie swych śmiałych twierdzeń ma tylko swoją — wiarę. Jest to mało. Jemu może wystarczyć, ale nie wystarczy szerokiej opinii, która żąda konkretnych i wiarogodnych świadectw, i która ma zresztą inne jeszcze powody do niezachwycania się „czerwoną republiką dzieci“.

Mamy na myśli ową zachwalaną przez sprawozdawcę zupełną „swobodę“ w obyczajach obozowych. Prawdopodobnie rzadko doprowadza ona do takich „wykroczeń erotycznych“, które wywołują konflikt z moralnością. Sprawozdawca mówi o jednym tylko wypadku. Republikę dzieci broni przed niemi nie „idea“ socjalistyczna, ale młody wiek jej „obywateli“. Z innego też względu oceniać należy te obyczaje. Ich „swoboda“ jest zabójcza dla młodego wieku. Foerster przestrzega przed „złudzeniami co do niewrażliwości dziecka“. Jak w innych sprawach, tak i tu, odnośnie do życia seksualnego, wrażliwość dziecka od pewnego wieku jest żywą. Tylko naiwność albo też doktrynerski upór nie widzi jej w tej dziedzinie, choć na nią napotyka się na każdym kroku. A obyczaje takie, jak wprowadzone do socjalistycznej republiki dzieci, z pewnością ją jeszcze zwiększają i drażnią...

I na jednym jeszcze punkcie nie ma racji sprawozdawca „Frankfurter Zeitung“. Mianowicie, gdy „czerwoną republiką dzieci“ zachwala jako coś oryginalnego i nadzwyczajnego. Socjaliści niemieccy wzięli swój „oryginalny“ pomysł od bolszewików. Już nasz Małaczewski przed 10 laty opisywał „republikę dzieci“ w Bolszewji, a podróżnicy po-

Rosji, jeden za drugim, zwracają uwagę na nieskrępowaną niczem swobodę obyczajową dzieci w Bolszewji i jej straszne skutki. Widocznie niemiecka S. D. pozazdrościła smutnych laurów bolszewikom i zrobiła eksperyment, który jest równie przeciwny zdrowemu rozsądkowi, jak i zasadom pedagogji. Nie sądzimy, by się eksperyment udał!

W. Z.

Z czasopism.

Filomata. Jedyne w swoim rodzaju miesięcznik klasyczny, poświęcony sprawie krzewienia kultury klasycznej wśród młodzieży — zaczął wychodzić we Lwowie pod redakcją prof. uniw. J. K. R. Ganszyńca.

Bogato ilustrowany, o niezwykle urozmaiconej treści artykułów, których autorami są pierwszorzędni nasi filologowie-klasycy — piszący jednak przystępnie dla młodzieży — zasługuje ten miesięcznik, by zainteresowały się nim także sfery młodzieży seminarjalnej, która znajdzie w nim uzupełnienie braków, z jakimi przychodzi do seminarjów, nie mając możności zapoznać się z kulturą klasyczną w szkołach, gdzie poprzednio uczęszczała.

Adres wydawnictwa: Lwów — ul. Potockiego 1. 20.

„Wiedza i Życie“. Rozpoczęty już od paru lat na łamach „Wiedzy i Życia“ zarys historii wolnomularstwa, pióra St. Małachowskiego-Łempickiego, w Nr. 5-tego miesięcznika otwiera okres późniejszy Księstwa Warszawskiego od r. 1812 — 15. Autor z właściwym mu obiektywizmem i głęboką znajomością tła historycznego zapoznaje czytelnika z organizacją, wpływami i znaczeniem ówczesnej organizacji „Wielkiego Wschodu Narodowego Polskiego“. Liczne podobizny przywódców ruchu, pieczęcie, symbole etc. ożywiają tę zajmującą pracę.

W tymże numerze „Wiedzy i Życia“ znajduje się praca W. Husarskiego, charakteryzująca twórczość Domenico Theotocopuli El Greco — mistrza pędzla XVI wieku, który przeszedł do historii pod bardziej popularną nazwą „El Greco“. Zagadnienia niesamowitych cech jego twórczości, graniczących niekiedy z anomalją psychologiczną, a mimo wszystko genialnych — przedstawił W. Husarski w pięknym szkicu, ilustrowanym artystycznymi rycinami z dzieł El Greca.

Dr. M. Skalińska w szkicu p. t. „O istocie przystosowań“ wyklada o dwóch siłach, charakteryzujących powszechnie dostrzegalną harmonję w przyrodzie, — wyrażającą się w przystosowaniu organizmów do swego otoczenia. Siłami temi są: dziedziczność i zmienność. Czytelnik znajdzie tu pouczający, nader cenny wykład, zobrazowany ciekawymi przykładami z życia świata roślinnego.

Nawiązując do obchodzonego niedawno (w maju b. r.) narodowego święta rumuńskiego dziesięciolecia zjednoczenia państwowego ziem rumuńskich znana publicystyka I. W. Kosmowska daje wysoce interesujący zarys dziejów „Romanji“, jak też i obecnego stanu kultury i układu stosunków politycznych.

W dziale „Zbliża i Zdaleka“ znajdujemy krótkie a tem niemniej bardzo rzeczowo ujęte wiadomości o międzynarodowej inicjatywie w zakresie unormowania gospodarki państw wchodzących w skład Ligi Narodów i normalizacji ich wytwórczości w zakresie nauki i kultury.

Przyroda i technika zeszyt 5 z 1929 r. ukazał się już z druku i zawiera następujące artykuły:

Dr. J. Zurowski: Początki ludzkiej kultury na obszarze Polski zachodniej.

Dr. E. Stenz: Zorze polarne.

L. Labadie: Torf jako ekonomiczne paliwo dla silników samochodowych.

Ponadto cały szereg wiadomości z „Postępów i Zdobyczy“ wiedzy jak:

Wpływ zalesienia wód na klimat i odpływ wód.

Istota i niektóre metody garbarstwa.

Bakterje a nawóz sztuczny.

Elektrownie wulkaniczne.

Kalendarzyk astronomiczny i wiele drobnych artykułów uzupełnia ten zajmujący zeszyt.

Książki nadesłane.

„Matce“. Z okazji „Dnia matki“ wydało Koło T. N. S. W. w Krakowie piękną broszurę zatytułowaną: Matce... Zawiera ona wstępny artykuł prezesa koła prof. A. E. Balickiego, artykuł Dr. R. Bogdaniego: „Co to jest dzień matki?“ następnie utwory poetyckie, nagrodzone na konkursie koła T. N. S. W. a dotyczące matki — a nadto „Garść pereł“ tj. niektóre myśli i zdania polskich pisarzy o matce. Pięknie wydana broszura (z winiętą wg. rysunku Wyspiańskiego) o niezwykle bogatej i cennej treści, przystępna w cenie (50 gr.) winna dotrzeć do najdalszych zakątków. Zamawiać można pozostałe egzemplarze w Kole T. N. S. W. w Krakowie (Rynek — Pałac Spiski).

Literatura polska w XIX w. *Manfreda Kridla*. Cz. IV. Literatura w kraju po r. 1830. Podręcznik dla szkół średnich. Wydawn. M. Arcta. Cena zł. 4.80.

Część IV podręcznika M. Kridla p. t. Literatura polska wieku XIX, której trzy części ukazały się już poprzednio i mają duże powodzenie w szkołach, traktuje przeważnie o t. zw. literaturze krajowej po r. 1830. Rozpoczyna się od przedstawienia twórczości *Norwida* (poraz pierwszy w podręczniku szkolnym) i *Fredry*. Następny dział książki zajmuje powieść polską i główni jej przedstawiciele: *Kraszewski*, *Rzewuski*, *Korzeniowski*, *Ign. Chodźko*, *Czajkowski*, *Kaczkowski*, *Żmichowska*, *Jeż* — poczem następują pomniejsi poeci tego okresu, jak: *Pol*, *Syrokomla*, *Lenartowicz*, *Ujejski*. Omówienie twórczości poszczególnych pisarzy poprzedza przedstawienie stosunków politycznych i kulturalnych na ziemiach polskich po r. 1831 — zamyka zaś pogląd ogólny na literaturę tego okresu. Książkę zdobią liczne portrety pisarzy, ilustracje i podobizny rękopisów.

Algebra z licznymi zadaniami *Zygmunta Chwiałkowskiego*. Podręcznik na IV klasę gimnazjalną. Wydawnictwo M. Arcta. Cena zł. 4.—

Podręcznik przystosowany jest do ostatniego programu gimnazjum państwowego; zawiera teorię i wielką ilość zadań, dobranych starannie i trafnie tak pod względem urozmaicenia tematów, jak i stopniowania trudności.

Hodowla kwiatów w mieszkaniu, opracował *St. Mazurkiewicz*. Wyd. M. Arcta. Warszawa. Z 96 rysunkami. Cena zł. 8.—

Dlaczego zostałeś okradziony, opracowane przez Studium Kryminalogiczne Urzędu Śledczego na m. st. Warszawę. M. Arct. Warszawa.

Rex Beach. Dziewczyna z dalekiej północy. Powieść. Z ang. oryginału tłumaczyła *J. Krasucka*. Z rys. *L. Jagodzińskiego*. Brosz. zł. 6.40, w ozd. opr. 8.80. M. Arct. Warszawa.

Rex Beach. Płynne złoto. Powieść. Z ang. oryginału tłumaczył *J. Taylor*. Z rys. *L. Jagodzińskiego*. M. Arct. Warszawa. Brosz. zł. 6.40, w ozd. opr. 8.80.

Wiktor Kossonoga: „O romantycznych cudach i romantycznym aktorstwie“. Warszawa, 1929. Skład Główny w Domu Książki Polskiej, zł. 1.—. Renesans Mickiewicza w dobie naszej jest zjawiskiem zmiennym dla naszej kultury.

Studjum Kleinera o „Widzeniu ks. Piotra“ dowiodło, że Mickiewicz jest nam właściwie zupełnie nieznany i że dotychczasowe badania nad jego twórczością były w... powijakach. Kleiner wykazał niezbicie, że istotne źródło pomysłów twórczych Mickiewicza doby drezdeńskiej i przeddrezdeńskiej tkwią znacznie głębiej, niż to zdołała przeczuć oficjalna nauka.

Wiktor Kossonoga w interesującym studjum „O romantycznych cudach i romantycznym autorstwie“, nawiązując do pomysłów Chrzanowskiego, Matkowskiego i in., stara się wytyczyć nowe drogi dla badań nad twórczością Mickiewicza okresu wileńsko-kowieńskiego. Intencje autora dają w wyniku szereg wysoce rewelacyjnych pomysłów, nacechowanych wyrafinowaniem myślowym i wnikliwością krytyczną.

Subtelna logika wywodów kojarzy się mistrzowsko w tej książeczce z bogactwem treści.

Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej.

Wychodząc ze słusznego założenia, że sprawy oświaty i szkolnictwa nie powinny być obojętne i nieznane szerokim warstwom obywateli, Ministerstwo W. R. i O. P. wydało obecnie p. t. „Oświata i Szkolnictwo w Rzeczypospolitej

Polskiej" broszurkę, która ma na celu poinformowanie ogółu o tych niezmiernie żywotnych kwestiach. Książeczka ta zredagowana z wielką starannością przynosi na 139 str. małego formatu obfity materiał, przedstawiony zwięźle, przejrzysto i przystępnie.

Pro zarysie rozwoju szkolnictwa w Polsce od średniowiecza do 1918, i historii organizacji w ciągu ostatniego dziesięciolecia następuje cały szereg rozdziałów, dotyczących poszczególnych stopni szkół i zagadnień oświatowych.

Cytujemy tu kilka ogólnych danych statystycznych. Ochronkę posiadamy 1430, korzysta z nich 83.912 dzieci w wieku 4—7 lat, zakłady te utrzymywane przez samorządy przeważnie lub osoby prywatne, państwowych istnieje tylko kilka, mających służyć jako typ innym. Sił pedagogicznych dostarcza 7 seminarjów ochraniarskich państwowych i tyleż prywatnych. Szczególna uwaga władz oświatowych poświęcona została szkolnictwu ogólnemu. Procent dzieci w wieku szkolnym, które korzystają z nauki, wzrósł w latach 1921—1928 z 66,2% — 92,8%. Jedną z najbardziej palących kwestyj w zakresie realizacji powszechnego obowiązku szkolnego jest zagadnienie budownictwa szkolnego. Dla osiągnięcia zamierzonych celów, trzeba by w ciągu 20 lat, wybudować powyżej 100.000 izb szkolnych, co wymaga nakładu kilku miliardów złotych.

Szkół średnich ogólnokształcących posiada Polska stosunkowo więcej niż inne państwa, liczba ich wynosi 794 z 209.194 uczniami, w tem 270 szkół państwowych, 65 samorządowych i 459 prywatnych. Szczupłą natomiast wydaje się liczba tak potrzebnych państwu 198 państw. szkół zawodowych i 300 prywatnych lub samorząd. z ogólną liczbą uczniów 59.014.

Ministerstwo pamiętając o tem, że poziom szkół zależy w głównej mierze od dobrego przygotowania materiału nauczycielskiego, poświęca pilną uwagę kształceniu i doksztalceniu nauczycieli, zwiększając z roku na rok liczbę sił kwalifikowanych. Dla rozwoju nauki polskiej, duże znaczenie ma praca Ministerstwa, które popiera twórczość naukową drogą subsydjów na studia, wydawnictwa, instytuty, organizacje, biblioteki itd. Podobnież opiekę rozciąga nad sztuką i kulturą artystyczną. Dalsze rozdziały poświęcone są oświacie pozaszkolnej, wychowaniu fizycznemu i szkolnictwu mniejszości narodowych.

Encyklopedyczna ta broszurka przez treść swą i formę winna zainteresować każdego i jest miłą pamiątką dla tych, którzy zwiedzali pawilony Ministerstwa W. R. i O. P. na P. K. W. w Poznaniu. Ekspozycje P. K. W. i wspomniana broszura uzupełniały się nawzajem i tworzyły wyrazisty obraz naszej pracy w dziedzinie oświatowej.

„Botanika na przechadzce“ *Arct-Golczewskiej Marji*. 208 rysunków kolorowych roślin na 20 tablicach z tekstem objaśniającym, przejrzanym i uzupełnionym przez dra J. Kołodziejczyka. Str. 40+20 tablic (16×10). Wyd. III, r. 1929. Wydawnictwo M. Arcta. Cena zł. 6.—.

Atlasik „Botanika na przechadzce“ może służyć za przewodnik do oznaczania roślin zarówno przyrodnikom początkującym, jak i uczniom szkół powszechnych, średnich i seminarjów nauczycielskich.

Do atlasiku jest dołączony tekst objaśniający z krótkimi opisami roślin; tekst ten w trzecim wydaniu został przejrzany, uzupełniony i uzgodniony z wydawnictwem „Flory Polskiej“.

M. Mścisz: *Geografia dla klasy IV szkół powszechnych*. Stron 108, ilustracji 93, w tem 12 mapek. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1929. Cena zł. 3.—.

Geografia dla klasy IV szkół powszechnych w opracowaniu M. Mścisza została pomyślana i opracowana jako praktyczny przewodnik, informator i doradca ucznia. Podręcznik wprowadza dziecko w świat obserwacji i twórczej pracy geograficznej, uczy je patrzeć i widzieć, mierzyć i doświadczać, czynić spostrzeżenia i wysnuwać wnioski. A polem doświadczalnym tej pracy geograficznej jest krajobraz własny. Autor rozszerza horyzonty dziecka w najbliższej okolicy i powiatu do województwa i danej jednostki fizjograficznej, skąd przechodzi do Polski i geografję Polski czyni osią nauczania. Syntetyzując zaś swój program pracy, przechodzi do Europy i kończy na pojęciu ziemi jako kuli. — Jak wiemy, jest to najbardziej nowożytny punkt widzenia w dydaktyce geografii.

Wiadomości bieżące.

Kursy wakacyjne dla nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli w liczbie 9 urządziło po raz pierwszy w czasie tegorocznych ferij Ministerstwo WR. i OP. a to dla nauczycieli j. polskiego, j. niemieckiego, psychologii i pedagogiki, geografii, fizyki i chemii, historii, filologii klasycznej, matematyki i biologii — w czasie od 2 do 27 lipca (biologiczny w czasie od 10 lipca do 3 sierpnia) w Krakowie, Lwowie, Poznaniu, Wągrowcu, Toruniu, Warszawie i Augustowie.

W ten sposób uczyniło Ministerstwo zadość życzeniom nauczycielstwa.

Wyższe Studium Handlowe w Krakowie (3-letnie Studium akademickie). Wpisy na rok naukowy 1929/30 rozpoczęły się dnia 1 września 1929 w gmachu Studium przy ul. Sienkiewicza 4. Warunkiem przyjęcia w charakterze studenta, jest przedłożenie świadectwa dojrzałości szkoły średniej ogólnokształcącej, państwowej lub równorzędnej. Inauguracja roku naukowego odbędzie się dnia 1 października 1929. Początek wykładów 3 października 1929.

Poradnia Biblioteczna.

Zdając sobie sprawę z niedomagań i potrzeb pracy bibliotek publicznych, Koło Warszawskie Związku Bibliotekarzy Polskich przystąpiło do zorganizowania Poradni Bibliotecznej. Poradnia ma za zadanie służyć pomocą różnym typom bibliotek, a więc bibliotekom publicznym, prowadzonym przez samorząd, czy stowarzyszenia, bibliotekom związków i różnych instytucji w miastach i we wsiach, jak również bibliotekom szkół powszechnych, średnich i zawodowych. Pomoc ta będzie się wyrażała w podejmowaniu przez Poradnię Biblioteczną następujących prac: 1) opracowywanie zestawień bibliograficznych, dostosowanych do potrzeb poszczególnej biblioteki, 2) udzielanie porad bibliotecznych i bibliograficznych drogą korespondencji, 3) zaopatrywanie bibliotek w książki z 10% rabatem od ceny handlowej, 4) zaopatrywanie bibliotek w druki biblioteczne oraz kompletowanie i wysyłanie gotowych księgozbiorów w oprawie, 5) zaopatrywanie w odpowiednie druki: inwentarz, katalogi i kontrole wypożyczeń.

Pozatem Poradnia prowadzić będzie pracę instruktorską, podejmując się wysyłania na żądanie instruktora dla przeprowadzenia wykładów na kursach lub też udzielania rad i wskazówek na miejscu.

Poradnia Biblioteczna, czynna codziennie z wyjątkiem świąt w godzinach 9—3, mieści się w Warszawie przy ul. Hożej 74 IIp., w lokalu Pracowni Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P.

Zakładajmy spółdzielnie uczniowskie.

Z początkiem roku szkolnego na terenie każdej szkoły powstają różne organizacje młodzieży: samopomoce, kółka naukowe, sportowe, sklepiki czy spółdzielnie uczniowskie. Organizacje te, tworzone przy

pomocy nauczycielstwa, mają na celu ułatwienie codziennego życia szkolnego i pomoc w różnych pracach.

W codziennym życiu spółdzielnie uczniowskie mają przeważnie charakter zwykłych sklepików z materiałami piśmiennymi, w szkołach większych, przy większej liczbie uczniów i szerszych zainteresowaniach, posiadają rozwinięte działy: organizacja drugich śniadań, intro-ligatorynia, wypożyczalnia książek, antykwarnia. Dla młodzieży niezamównej dostarczanie materiałów piśmiennych po niższych cenach, organizowanie różnego rodzaju przedsięwzięć gospodarczych posiada duże znaczenie. Dobrze i umiejętnie zorganizowana spółdzielnia szkolna, prócz korzyści materialnych, posiada jeszcze niezwykłą wartość społeczno-wychowawczą.

W spółdzielni uczniowskiej młodzież uczy się wspólnie pracować dla dobra innych, dla dobra całego społeczeństwa szkolnego. Tu za młodu kształci się duch współdziałania, przyjaźni braterskiej i pracy dla celów wspólnych. Każdy jest tu potrzebny, każdy musi być czynnym. Spółdzielnie uczniowskie są przedszkolem pracy narodowej, są najprawdziwszą szkołą demokracji.

Zaprawianie się do pracy tej za młodu posiada ogromne znaczenie dla przyszłości, dla pracy w życiu przyszłym.

Dziś nie potrafimy działać wspólnie razem. Słusznie pisze Edward Abramowski w książce „Kooperatywa jako sprawa wyzwolenia ludu pracującego”, że „Pokolenia wychowane w kooperatyzmie, przeniknięte ideą wspólnego dobra, przyjaźni i samodzielności — jest to ta nowa, oczekiwana, zapowiadana w prorocztwach i pieśniach demokratyczna, niezniszczalna Polska; naród silny, możny, samodzielny, nie uznający ani przywilejów klasowych, ani prawa opartego na krzywdzie”.

Od spółdzielni szkolnej jest tylko jeden krok do organizowania w przyszłości własnej pracy w spółdzielczych warsztatach pracy, do zaopatrywania potrzeb codziennego życia w spółdzielniach spożywców.

Literatura polska w dziedzinie spółdzielczości szkolnej jest już dość obszerna. Wybija się na pierwsze miejsce praktyczny podręcznik z ilustracjami i wzorami p. t. „Spółdzielnie uczniowskie” Fr. Dąbrowskiego, Warszawa 1925, str. 166, cena zł. 3-20.

W podręczniku tym znajdujemy omówioną stronę praktyczną, a więc: prowadzenie spółdzielni uczniowskiej, organizację jej pracy, pomoce techniczne. Znajdujemy również spisane doświadczenia niektórych spółdzielni szkolnych. Podręcznik ten dla każdego organizatora i prowadzącego jest wprost konieczny.

Prosimy o dalsze odpowiedzi na ankietę w sprawie egzaminu dojrzałości!

Prosimy odnowić przedpłatę!

Redaktor odpowiedzialny i wydawca: Dr. Antoni J. Mikulski.
Krakowska Drukarnia Nakładowa, Kraków, ul. Kopernika 8, pod zarządem J. Borkowicza.

Należytość pocztowa opłacona ryczałem.

ROK V.

Październik 1929.

NR. 8.

PEDAGOGJUM

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM SEMINARIJÓW NAUCZY-
CIELSKICH, PREPARAND ORAZ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.
ORGAN ZARZĄDU GŁÓWNEGO SEKCJI SEMINARIJÓW NAUCZYC. T. N. S. W.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: KRAKÓW, UL. STRASZEWSKIEGO 22, II p.
KONTO P. K. O. KRAKÓW Nr. 406.610.

Nowa szkoła.

(Charakterystyka współczesnych haseł pedagogicznych i systemów dydaktycznych).

II.

Najwcześniejszy z tych typów, mianowicie „szkoła pracy”, której prekursorem, choć w niewłaściwym sensie, było wprowadzenie pracy ręcznej do wychowania młodzieży przez szereg reformatorów od Komeńskiego po Froebła i twórców t. zw. slöjdu skandynawskiego (ks. Nuo Cygnäus, Aug. Abrahamson, Clauson Kaas ¹⁾), ta szkoła wyłoniła się w Stanach Zjedn. A. P. Tuż przed i po r. 1900, pedagog chicagowski, John Dewey rozpoczął stosować w nauczaniu dzieci szereg zajęć fizycznych (szycie, tkanie, stolarkę i t. d.), które jako „naturalna forma czynnego życia społecznego” miały dziecku zastąpić to ewolucyjne poznawanie działania ludzkiego, które do czasu niezwyklego, zwłaszcza w Ameryce, rozwoju przemysłu fabrycznego, było mu dostępne w domu rodzinnym. Z tym szeregiem zajęć praktycznych połączył Dewey i naukę teoretyczną, ale znacznie ograniczoną i z wyraźną koncesją na rzecz praktycznego poznania, które — według Deweya — bezwzględnie silniej wyrabia samodzielność, a wogóle pobudza aktywność, ów zasadniczy punkt wyjścia pedagogiki XX w. Oczywiście założenia Deweya musiały wziąć sobie za podstawę nauczania inny program nauki i organizacji szkoły, niż to utarło się w systemach, pochodzących od herbartjanizmu! Specjalnie zdawały się odpowiadać celom tej reformy szkoły t. zn. „gminy” a nawet „państwo szkolne”, propagowane przez Stanley’a Hall’a i Wilsona Gill’a. John Dewey poparł swą reformę wychowawczą i szeregiem konkretnych wskazań i myślami, które w formie

¹⁾ M. Ziemnowicz, o. c.

programowo-propagandowej miały stanowić niejako manifest przełomu w pedagogice (Szkoła i społeczeństwo, szkoła i dziecko, *The Schools of to-morrow*, *How we think* i.). Teoretyczna propaganda owego kierunku poszła Deweyowi tem łatwiej, że przecież on obok Wiliama Jamesa był głównym reprezentantem pragmatyzmu w filozofii, który ideowo odpowiadał doskonale jego pedagogicznym założeniom. Musimy tu jednak zwrócić uwagę, że reforma Deweya dotknęła głównie elementarne stopnie nauki; jakkolwiek zatem zasługą jej jest to, iż zaczęła się od podstaw, to jednak dla wyższego stopnia nauki stanowiła ona narazie znak zapytania. Starano się wprowadzić później zastąpić ten stan rzeczy reformą i średniego wykształcenia, ale o tych próbach nie można powiedzieć, by były czystą kontynuacją Deweya, były tylko bowiem przeniesieniem jego haseł na wyższy stopień nauki.

Wspomniane już rozróżnienie 4 typów „szkoły pracy” pochodzi stąd, iż reforma pedagoga chicagowskiego, a następnie nowojorskiego, zyskała sobie licznych zwolenników, nie tylko w Nowym Świecie, ale i w Europie. Niemiecki typ „szkoły pracy” zdobył sobie nawet własną filozofię wychowawczą w postaci t. zw. „pedagogiki socjalnej”. Twórcami jej są: P. Natorp, Fr. W. Foerster i G. Kerschensteiner. O ile Dewey w swej reformie miał głównie na myśli interes dziecka, pośrednio i społeczeństwa, o tyle niemiecki punkt widzenia wysunął interes państwa na plan pierwszy¹⁾. Praca ręczna, a więc „szkoła pracy” ma wychować przede wszystkim dobrych obywateli państwa. Tak stawia wyraźnie sprawę Kerschensteiner w swych dziełach: „*Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*” i „*Begriff der Arbeitsschule*”. Rozwija on cele wychowania i wykształcenia zawodowego bardzo wyraźnie, przeprowadzając i odpowiadając organizację, programy i wyposażenie szkół. Realizacja jego planów dokonana została na gruncie bawarskim i tu właśnie okazało się, że o ile hasła Deweya transplanowane są na poziom nauczania wyższy od szkoły elementarnej, to tracą na swojej czystości. Tam cel pewien idealny, ogólniejszy, socjalny — tu konkretny, ściślejszy, ekonomiczno-państwowy. W systemie Kerschensteinera nastąpiło nadto silnie i wyraźnie przesunięcie nacisku z mikro- na makrokosmos pedagogiczny czyli — jak mówi Antoni Danysz — binaryczny stosunek indywidualny jednego wychowawcy do jednego wychowanka przeobraził się w stosunek binaryczny zbiorowy, jednego pokolenia wychowującego, starszego do wychowywanego młodszego²⁾. I w tem zatem jest nieudane odchylenie od idei amerykańskiej „szkoły pracy”, gdzie indywidualizowanie pracy nauczyciela w stosunku do poszczególnych wychowanków, nie całej klasy, jako masy, jest nieodzowne.

W praktycznym przeprowadzeniu Kerschensteiner oprzeć się musiał o przymus pracy ręcznej w szkołach elementarnych, o wybór takich zajęć technicznych, któreby — ze względu na sam materiał — dałyby możliwość uczniowi sprowadzić wzrastające doskonalenie się

¹⁾ G. Kerschensteiner. *Pojęcie Szkoły pracy* (Lwów-Warszawa 1925).

²⁾ A. Danysz. *O wychowaniu* (Lwów-Warszawa 1925).

(drzewo, papa, metale), wreszcie o odpowiednio zaopatrzone pracownie szkolne i całą hierarchję szkół zawodowych.

Tak się wykształcił niemiecki typ „szkoły pracy”. O typie skandynawskim nie wiele tu da się powiedzieć. Oparłszy się o slöjd, wprowadzony niezależnie od pomysłów Deweya, typ ten wykazał, że praca ręczna, mająca za motyw „naukę zręczności” nie pokrywa się z motywem ogólnego kształcenia.

Sama umiejętność produkowania pewnych użytecznych przedmiotów lub roboty ręczne amatorskie nie mogą spełnić zadania tak ogólnopedagogicznego. Stąd też reakcją przeciw tak pojętej „szkole pracy” stały się dwa kierunki, specjalnie propagowane po wielkiej wojnie. Jednym z nich — to wielki rozwój aktywności u ucznia drogą nie pracy fizycznej, a intelektualnej w postaci heurezy, drugim to „szkoła pracy produktywnej” w ujęciu bolszewickim P. Błońskiego.

Pojęcia heurezy w pedagogice nie ustalono; ogólnie przyjmuje się, że jest to samodzielne dociekanie przez ucznia prawdy; nauczyciel ma tylko podać materiał, ożywić zainteresowanie i pokierować tokiem myśli tak, by owocem tego stała się wysnuta przez ucznia konkluzja. Ten cel jednak osiąga się przez tak różnorodne środki, choćby tylko wymienić „naukę o rzeczach”, połączoną z pogadankami, analizę literacką, pracownię przyrodniczą i fizykalną, zbliżenie do przyrody drogą wycieczek, a nawet t. zw. „szkoły na wsi” lub „szkoły-fermy”, wreszcie lekturę samodzielną i rozmaitego typu elaboraty „*learning by doing*”, że o uznaniu jednej z tych metod za główną i trafną mówić jest trudno. Tutaj heureza nie stworzyła konkretnego planu postępowania, dopuszcza ona indywidualizowanie jak najdalej posunięte! Mimo łamania utartych już sposobów, zadanie jej jest bardzo popularne, nawet u czynników orjentujących się w pedagogice konserwatywnie. Heureza jest postulatem naszego wieku; niemniej jednakże przedstawia ona w sferze pedagogicznej wiele niebezpieczeństw. Toteż może lepsze od niej są systemy skrajniejsze, ale bardziej skonkretyzowane. Przy stosowaniu ich bowiem do życia i celów idealnych w ogniu praktyki szybciej się zaznaczy.

Do takiej rewolucyjnej reformy wychowawczej, należy przede wszystkim nowa szkoła rosyjska Błońskiego, która wprowadzona w Rosji sowieckiej w r. 1918 przyniosła wprawdzie pewne rozczarowanie, niemniej jednakże wytyczne jej wprowadzono w życie w nowej ustawie szkolnej z r. 1923¹⁾. (C.d.n.) Dr. Marjan Tyrowicz.

O metodach nauczania geografii w szkołach średnich i powszechnych.

W nauczaniu geografii stosujemy współcześnie różne metody nauczania. Można je podzielić na metody zasadnicze i szczegółowe.

Metody zasadnicze wykreślają ogólne drogi postępowania

¹⁾ Z. Zborucki: *Szkolnictwo powsz. i oświata w Rosji Sow.* (Poznań, 1928). Dr. B. Suchodolski. o. c.

przy traktowaniu pewnego całokształtu przedmiotu. Zaliczamy tu metodę syntetyczną, analityczną i kombinowaną (syntetyczno-analityczną). Metoda syntetyczna wychodzi od przedmiotów bliskich i zdąża ku dalszym, buduje więc całość z poszczególnych części składowych. W nauczaniu geografii punktem wyjścia jest szkoła i posesja szkolna, w dalszym ciągu dom, wieś lub miasto szkolne, wreszcie powiat; stąd rozszerza się horyzonty geograficzne na województwo względnie na daną jednostkę morfologiczną, następnie na państwo i wreszcie na całą ziemię. Metoda syntetyczna odpowiada umysłowemu rozwojowi dziecka, to też zastosowanie jej w szkole powszechnej znajduje uzasadnienie psychologiczne. Metoda analityczna zdąża natomiast od przedmiotów dalszych ku bliższym; tu punktem wyjścia jest całość, którą rozkłada się na części. W nauczaniu geografii opracowuje się najpierw ziemię jako całość we wszechświecie, następnie przechodzi się do geografii kontynentów i krajów, wreszcie do własnego państwa. Ta metoda stała się podstawą organizacji nauczania geografii w seminarjach nauczycielskich. Metoda syntetyczno-analityczna wyrosła z połączenia właściwości obu metod poprzednich. Naukę geografii rozpoczyna się krajoznawstwem, następnie przechodzi się do przedstawienia ziemi jako całości, z kolei omawia się geografję kontynentów i kończy się na kraju rodzinnym.

Metody szczegółowe wkraczają w szczegółowe traktowanie zagadnień geograficznych, względnie dotyczą pewnych działów przedmiotu. Tu należą: metoda opisowa i wyjaśniająca, metoda obserwacji bezpośredniej i pośredniej, metoda krajoznawcza, metoda empiryczna i genetyczna, indukcyjna i dedukcyjna. Do metod szczegółowych należy zaliczyć i formy nauczania, więc heurezę, dialog, wykład, ćwiczenia i wycieczki.

Metoda opisowa polega na zewnętrznym opisie krajobrazów tak, jakby to uczynił podróżnik lub malarz. Jednak geografia nie tylko opisuje ale i wyjaśnia wszelkie zjawiska geograficzne, gdyż jest nauką wyjaśniającą. Ażeby wyjaśnić np. krajobraz bada geografia rozmieszczenie zjawisk w ich wzajemnym zjawisku i współzależności w ich historycznym rozwoju i wpływie na wytworzenie środowiska życia, oraz podkreśla zarówno bierną jak i czynną rolę człowieka. Geografia jako nauka o związkach zawiera liczne pojęcia, które musi wyjaśniać, co czyni przez wykrywanie przyczyn i związków funkcyjnych. Niezbyt to dawne czasy, kiedy uważano geografję za naukę wyłącznie opisową. Dziś pogląd ten należy do przeszłości. W praktyce szkolnej posługujemy się oczywiście i metodą opisową i metodą wyjaśniającą. Metoda opisowa kształci głównie spostrzegawczość. Psychologicznie odpowiada ona wiekowi chłopięcemu, stąd korzystamy z niej głównie w początkowym nauczaniu geografii. Zatem w szkole powszechnej i w klasach niższych szkół średnich przeważa opisowy tok postępowania, a wyjaśnianie zjawisk, związków i przyczyn ma charakter krótkich, dogmatycznych stwierdzeń. Natomiast metoda wyjaśniająca kształci zdolność rozumowania, więc tworzenia sądów i wyprowadzania wniosków. Odpowiada to młodzieży starszej, więc w seminarjach nauczy-

cielskich, w wyższych klasach gimnazjum i w szkolnictwie zawodowym. Na tym poziomie nauczania posługujemy się zatem przeważnie metodą wyjaśniającą. Każdorazowy dobór metody nauczania winien być nie tylko dostosowany do przedmiotu nauczania, ale winien odpowiadać psychologii młodzieży. Albowiem metoda nauczania nie oznacza samego zewnętrznego trybu postępowania, ale powinna odbijać się wewnętrznie w duszy ucznia.

Metoda obserwacji pośredniej zajmuje w szkolnictwie średnim i powszechnym bardzo ważne miejsce jako wykład nauczyciela, korzystanie z podręczników i lektury, posługiwanie się mapą i atlasem, obrazami i fotografiami, diagramami, profilami i wykresami, wreszcie zestawieniami statystycznymi. Daje ona tylko wtedy wyniki negatywne, o ile dany nauczyciel posługuje się nią wyłącznie, a lekceważy lub całkowicie omija metodę obserwacji bezpośredniej. W tym wypadku nauczanie geografii schodzi na poziomy średniowieczny, a nauczyciel staje się nie tylko obiektem niepożytecznym, lecz wręcz szkodliwym w szkole. W posługiwaniu się metodą obserwacji bezpośredniej i metodą obserwacji pośredniej winna istnieć rzeczywistość harmonijna, regulowana przez sam przedmiot, a w naszych warunkach klimatycznych częściowo także przez przyrodę. A zatem w okresie jesiennym i wiosenno-letnim przeważającą ilość lekcji szkolnych przeznaczamy na obserwację bezpośrednią, zaś w pozostałych miesiącach postępujemy odwrotnie. Obowiązuje to zwłaszcza przy nauce krajoznawstwa i geografii ogólnej. Jednak i nauczanie geografii regionalnej wymaga licznych obserwacji bezpośrednich, stąd w tym dziale nauczania przeznaczamy na obserwację bezpośrednią około 25% wszystkich godzin w roku. Przez obserwację bezpośrednią rozumiemy obserwację i ćwiczenia w terenie, wycieczki geograficzne i krajoznawcze. Niestety zdarzają się jeszcze i takie wypadki, że nauczyciel nie wykorzystuje walorów ani jednej ani drugiej metody, lecz posługuje się wyłącznie wykładem i podręcznikiem, a naukę mapy ogranicza do topografii. Tego rodzaju nauczyciele stanowią balast w szkolnictwie; sądzić ich nie uważamy za potrzebne, gdyż osądza ich sama młodzież.

W nauce o formach powierzchni ziemi znajduje zastosowanie metoda empiryczna i genetyczna, oraz indukcyjna i dedukcyjna. Metoda empiryczna polega na zewnętrznym opisie form powierzchni ziemi tak, jak one są rozmieszczone i jak przedstawiają się powierzchniowemu obserwatorowi. Natomiast metoda genetyczna dąży do wykrycia genezy krajobrazu przez odtwarzanie działania dawnych cykli geologicznych na wykształcenie form obecnych. Bada ona głównie współczesność, a wypadki z przeszłości uwzględnia o tyle, o ile pomagają do zrozumienia form teraźniejszych. Opis geograficzny bowiem musi strzec się przeładowania i baczyc, by szczegóły budowy wewnętrznej (tektoniki) nie zasłaniały obrazu współczesnego. Metoda genetyczna ma dwie formy: indukcyjną i dedukcyjną. Geografia stosowała doniedawna indukcję, która dokonuje: a) analizy zjawiska i zebrania cech, na co składają się sądy jednostkowe, oraz b) wyprowadza stąd wniosek, który jest sądem ogólnym. Indukcja jest

analizą logiczną. Przeprowadzając analizę szczegółów, dąży indukcja do wysunięcia praw, wychodzi zatem od zjawisk i dochodzi do zasady ogólnej. Natomiast dedukcja jest logiczną syntezą, która wychodzi od zasady (prawa) a dochodzi do zjawiska. Formę dedukcyjną zastosował Davis. Dedukcja jest operacją myślową. Uznaje się krajobraz za wynik trzech czynników: 1) budowy wewnętrznej, 2) działania procesów zewnętrznych i 3) czasu. Myślowo przechodzimy szereg form pochodnych, rozwijających się w czasie trwania cyklu geograficznego, zastanawiamy się, czy są one konsekwencją ich praformy w przeszłości i wyprowadzamy stąd wnioski na fazę rozwojową teraźniejszą względnie na przyszłość. Praktycznie wygląda ta praca, jak następuje: przy obserwacji pewnego krajobrazu skupiamy uwagę na jakimś zjawisku, które nas szczególnie uderza jako zjawisko typowe. Na podstawie bliższej obserwacji tego zjawiska przyjmujemy pewne założenia, wydajemy ogólny sąd o całym krajobrazie. Następnie robimy bardzo dokładny przegląd wszystkich zjawisk i badamy, czy te wszystkie zjawiska podpadają pod sąd ogólny. Gdy okaże się słuszność rozumowania, wówczas uznajemy, że sąd jest prawdziwy.

Forma dedukcyjna posiada strony ujemne i dodatnie. Do ujemnych zaliczamy; 1) pewną dowolność w dostosowywaniu form do teorii. 2) zbytnią generalizację przez łączenie całego szeregu krajobrazów w jeden schemat. Jednak są i dodatnie strony dedukcji: 1) dedukcja tworzy pewne schematy krajobrazowe, 2) zwraca uwagę na problemy morfologiczne, 3) pozwala na odcyfrowanie działania pewnych ruchów skorupy ziemskiej, których geologia często nie dostrzega, 4) wprowadza do geografii terminologię genetyczną. Te dodatnie cechy sprawiają, iż przy równoczesnym kontrolowaniu obserwacji w terenie może dedukcja dać dobre wyniki.

Ważnym zagadnieniem dla nauczycieli-geografów jest pytanie, jakie zastosowanie mogą mieć obie formy w szkolnictwie i która jest z nich lepsza. Metoda dedukcyjna jest błyskotliwa i pociągająca, lecz kryje niebezpieczeństwo naciągania faktów do założeń. W praktyce szkolnej stosować jej nie można, dopiero w najwyższych klasach szkoły średniej przy nauczaniu geografii regionalnej. Forma indukcyjna jest żmudna i wymaga zbierania wielu faktów przez szereg lat. W szkolnictwie jest to metoda najwłaściwsza i prawie wyłącznie panująca.

Jednakże nauczyciel geografii musi być panem zarówno dedukcji jak indukcji. Wszelkie uogólnienia, budowane wyłącznie na obserwacji i indukcji, mogą mieć tylko wtedy uzasadnienia, gdy są oparte na pewnym podłożu, którym jest jakaś zasada ogólna. Ażeby uogólnienie rozszerzyć na większy obszar, koniecznym jest, by ogólna zasada, na której opiera się indukcja, była wyraźnie określona. To rozumowanie jest punktem wyjścia całej metody genetycznej. Metody tej nie należy zatem indentyfikować z czystą dedukcją. Dedukcja jest tylko częścią metody genetycznej i wcale nie więcej istotną jak indukcyjna. Geograf nowożytny, stosujący metodę genetyczną, winien drogą odpowiednich ćwiczeń i prac dojść do pewnej biegłości zarówno w dedukcji, jak i w indukcji.

Heureza — jak słusznie zauważa prof. Pawłowski — jest formą nauczania, której stosowanie wynika poniekąd z istoty geografii. Znajduje ona licznych zwolenników, ponieważ pobudza uczniów do czynnego współudziału w lekcjach, wywołuje zainteresowanie przedmiotem, odbija się wewnątrznie w duszy ucznia. Posługujemy się nią przy obserwacji bezpośredniej, a także stosujemy ją szeroko podczas korzystania z mapy i innych środków poglądowych, więc obrazów, modeli, diagramów i wykresów. Konstrukcja odnośnej lekcji jest jednak dość trudna, stąd wymaga od nauczyciela starannego przygotowania lekcji i opracowania systematycznego toku pytań, a w czasie samego przeprowadzania lekcji przytomności umysłu. Młodzież bowiem ma odmienny tok myśli od nauczyciela, niejednokrotnie stawia sama pytania, czasem odbiega daleko od przedmiotu i może nawet wplątać nauczyciela w niepotrzebną dyskusję, nic wspólnego nie mającą z lekcją. W klasach wyższych niejednokrotnie przechodzi heureza w dialog. Tu nauczyciel winien czuwać, by dialog ograniczyć do głównego tematu lekcji. Częste powtarzanie się dialogu w trakcie lekcji jest objawem raczej ujemnym.

Dialog jako forma nauczania może mieć zastosowanie w wypadkach wyjątkowych, głównie wtedy, gdy młodzież, jej grupa lub jednostka zdaje sprawę z odbytej samodzielnie wycieczki, z lektury lub wyników innej pracy samodzielnej. Dialog wymaga od nauczyciela bardzo starannego opanowania materiału naukowego, przytomności umysłu i wyrobienia w stawianiu pytań. Ponadto jest dialog formą nauczania o tyle negatywną, że zajmuje głównie jednego lub kilku uczniów, natomiast większość klasy nie bierze wyższego udziału w lekcji. Jak słusznie zauważa Niemcówna, nie tylko młodzież zdolna lubi ową metodę dydaktyczną, lecz lubi ją także leniwsza część społeczności klasowej, gdyż dialog pozwala często na bezkarność nieuwagi. Jednakże wysiłek nauczyciela zdąża do zajęcia przedmiotem całej klasy i zmusza ją do czynnej współpracy. W wypadkach zatem korzystania z metody dialogu wskazanem jest ujęcie zagadnienia w formę rysunku, szkicu kartograficznego, diagramu, profilu i t. p. Jeden z uczniów wykonuje pracę na tablicy, inni w swoich notatkach, poczem wciąga się w dyskusję całą klasę. Pod koniec lekcji przeprowadza się dyskusję ogólną celem stwierdzenia, czy i w jakiej mierze cała społeczność klasowa przyswoiła sobie omawiany temat.

Wykład nauczyciela i dydaktyczna wartość wykładu ma licznych zwolenników i jeszcze liczniejszych przeciwników. Wykład nie pobudza umysłu współpracy całego zespołu klasowego zwłaszcza w tym wypadku, gdy jest wykładem „suchym“ i prowadzonym przez całą lekcję. A jednak w przeważającej liczbie wypadków, gdy chodzi o rzecz nową, nie może się obejść bez wykładu. Teoretycznie można usunąć wykład ze szkoły, w praktyce natomiast bez tej formy dydaktycznej obejść się nie możemy. Jakie byłoby stąd wyjście? Wszystko zależy od nauczyciela. Dobry dydaktyk potrafi w swój wykład tchnąć życie i zająć nim całą klasę. Przygotuje zatem potrzebne środki poglądowe, szczególnie mapę, obrazy, wykresy. Ustali z młodzieżą przewodnie

punkty rozumowania i napisze je na tablicy. Podzieli wykład na kilka części składowych, a po omówieniu każdej z osobna zainicjuje krótką dyskusję. Wykład ilustruje lub uzupełnia mapą. Pod koniec lekcji przeprowadza sprawozdawcze ujęcie całości przez uczniów, przyczem stwierdza, w jakim stopniu zostały wiadomości przyswojone przez społeczność klasową. Na niższym stopniu nauczania ograniczamy używanie wykładu do rzeczywistej konieczności, a w żadnym wypadku wykład nauczyciela nie może zająć całej lekcji. Dzieci szybko męczą się podczas wykładu i ustosunkowują się biernie do wysiłku nauczyciela. W wyższych klasach szkoły powszechnej i odpowiadających im klasach szkół średnich forma wykładu, prowadzona przy pełnym wykorzystaniu środków dydaktycznych, daje wyniki dodatnie. Na wyższych stopniach szkół średnich ma wykład zastosowanie szerokie, gdyż odpowiada psychologii młodzieży w wieku dojrzewania. I tu również posługujemy się w całej pełni wyszczególnionymi wyżej sposobami dydaktycznymi, inaczej nie potrafilibyśmy pobudzić całej klasy do współpracy. Jednak na tym poziomie nauczania pozwala już temat na systematyczne ujęcie pewnego zagadnienia, na skierowanie myśli i uwagi ku ściśle określonej celowi, na głębsze ujęcie problemu przez nauczyciela, na sugerowanie młodzieży pewnych idei. Specjalnie w nauczaniu geografii ma wykład ważne znaczenie przy geograficznym opisie, w szczególności przy opisie wyjaśniającym. Nauczyciel może nie tylko rozbudzać zainteresowanie dla zagadnień geograficznych i zamiłowanie do obserwacji krajobrazów, lecz ma znakomitą sposobność do uszlachetnienia serc i pogłębienia uczuć patriotycznych, a także przygotowania młodzieży do przyszłej pracy samodzielnej. Wykład geograficzny barwny, a zwłaszcza taki, w którym nauczyciel czerpie wiedzę nie tylko z książki, lecz ze skarbnicy własnych spostrzeżeń, pozostawia zawsze wrażenie trwałe. Każdorazowy wykład nauczyciela wymaga zarówno gruntownego przygotowania się do lekcji, jak opracowania szczegółowego toku lekcji. Natomiast suche wyliczanie faktów i zjawisk geograficznych czyni z geografii przedmiot nudny, a dydaktyczna wartość pracy nauczyciela redukuje się do zera.

W związku z metodami nauczania stoi zagadnienie szkoły twórczej. Dla geografii nie jest to problem nowy, co więcej, wpływa on z jej charakteru i z jej metod nauczania. Geografia wymaga, aby uczeń brał czynny udział w zdobywaniu wiedzy, przeprowadzał obserwacje, próbował eksperymentowania, zdobywał się na samodzielny wysiłek umysłowy. Ćwiczenia w terenie i obserwacje zjawisk geograficznych nie są niczym innym, tylko szkołą pracy. Dydaktyczna wartość obserwacji bezpośrednich jest tak wielka, że wszyscy metodycy geografii domagają się rozszerzenia liczby godzin na lekcje w polu i dążą do usystematyzowania tych lekcji i opracowania programów na cały okres nauczania geografii w poszczególnych typach szkół. Również obserwacja pośrednia daje różnorakie możliwości w kierunku wykorzystywania walorów szkoły twórczej. Zaliczamy tu przede wszystkim modelowanie w piaskownicy, następnie ćwiczenia geograficzne, obserwacje meteorologiczne i fonologiczne, sporządzanie pew-

nych przyrządów, wykonywanie rysunków, kartogramów, diagramów blokowych i wykresów, wreszcie budowę map plastycznych. Ćwiczenia w posługiwaniu się mapą topograficzną na terenie są również doskonałą szkołą samodzielności, bystrości umysłu i orientacji. Pełne wykorzystywanie dydaktycznych walorów szkoły twórczej będzie możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciele geografii sami otrzymają odpowiednie przeszkolenie i gdy każda szkoła średnia i powszechna otrzyma pracownię geograficzną.

O metodach nauczania geografii, jak o metodach w ogóle — można napisać bardzo wiele. Jednak teoria zostałaby zawsze tylko teorią. Są nauczyciele, którzy nie czytają pism geograficznych, a współczesne metody nauczania są im zupełnie obce. Są kierownicy zakładów naukowych i inspektorowie szkolni, dla których ćwiczenia w polu, wycieczki geograficzne, szkoła twórcza — są czymś zupełnie obcym i niezrozumiałym. Metodyka i jej rola leży nie tylko w rozważaniach teoretycznych, ile głównie w duchowej ciężkiej pracy nauczyciela. Stąd wskazówki dydaktyczne licznych teoretyków i dydaktyków geografii, stąd idee wielkich propagatorów nowych dróg kształcenia młodych pokoleń, stąd myśli Komeński'ego, Rousseau'a, Humboldta, Rittera, Romera itp. znajdują zrozumienie i będą mogły być realizowane dopiero wówczas, gdy w szkolnictwie polskim będziemy mieli takich nauczycieli, którzy zarówno wiedzą fachową, jak wykształceniem metodycznym i umiłowaniem szkoły i przedmiotu dorosną do wymagań współczesnych. Zagadnienie powyższe schodzi się z problemem kształcenia nauczycieli, a w szczególności kandydatów w seminarjach nauczycielskich.

Należałoby najtęższych ludzi powołać na stanowiska nauczycieli geografii w seminarjach.

Literatura.

1. St. Pawłowski. O metodach geografii jako nauki i metodach nauczania geografii. (Czasopismo Geograficzne, 1928).
2. St. Niemcówna. Dydaktyka geografii. Lwów 1929.
3. M. Mścisz. Zarys metodyki geografii. Wyd. II. Warszawa 1929.
4. Chr. Gruber. Geographie als Bildungsfach.
5. Davis-Rühl. Die erklärende Beschreibung der Landformen.

Praktyka nauczycielska uczniów seminarjów nauczycielskich.

(Przygotowanie przyszłych nauczycieli, wychowawców i administratorów).

II.

Weźmy pod uwagę najpierw praktykę wychowawczą. Zaczyna się ona już na kursie IV. we formie dyżurów w szkole ćwiczeń i w formie hospitacji. T. z. lekcji próbnych na k. IV nie dopuszczałbym z reguły, chyba w wyjątkach, dla zdolniejszych kandydatów.

Z naciskiem należy zaznaczyć, że dyżury kandydatów w szkole ćwiczeń to nie wyręczanie nauczycieli szk. ćwiczeń, nawet może nie pomoc dla nich — ale pierwiastki praktyki wychowawczej przyszłych nauczycieli. Toteż zmechanizowanie tej czynności i postawienie jej na platformie jakiejś wyręki dla nauczyciela zabija jej istotny charakter. Dyżury dla uczniów IV kursu mają na celu zapoznanie się z dzieckiem i jego życiem — obserwację tego dziecka — i jakby fruktyfikację teorii psychologicznej, słyszanej na wykładzie w klasie. Każdy z dyżurujących kandydatów ma powierzone obserwacji podczas swego dyżuru (tygodniowego) jedno dziecko. Co u niego zauważy notuje skrzętnie i jako sprawozdanie z dyżuru przedkłada tak nauczycielowi psychologii jak i naucz. klasowemu ze szkoły ćwiczeń. Kandydat nie śmie tu mieć żadnego wzoru, musi być do pewnego stopnia twórczym i w tej twórczości jego dopiero ujawni się prawdziwe zainteresowanie indywiduum, jego pieczy chwilowo powierzonego, dopiero ujawni się zainteresowanie psychologią i swem przyszłym powołaniem. Nauczyciel psychologii będzie mógł ze sprawozdań tych do pewnego stopnia mieć materiał do oceny przyszłego nauczyciela.

Przestrzec jednak jak najsilniej należy nauczycieli psychologii przed żądaniem, by te zapiski dyżurnych miały jakiś charakter uogólnień psychologicznych czy posmak charakterystyki ucznia. Kilka czy kilkanaście sprawozdań z dyżurów i obserwacji nad jednym dzieckiem może dopiero dać surogat do jakiegoś uogólnienia — rzecz prosta po naświetleniu ich momentami z teorii psychologii i należytem omówieniu w klasie na lekcjach psychologii. Te omówienia uważam za bardziej cenne niż nadmierne napychanie głowy kandydata balastem teorii i nazwisk, których często nie rozumie i bierze je na wiarę mistrza, wykuwając różne „skrypta“. Nie chciałbym być fałszywie zrozumiany. Nie występuję przeciw uczeniu teorii psychologii na IV kursie, ale chciałbym, by uczący umiał znaleźć ten złoty środek między teorią a praktycznem jej stosowaniem w momentach, jakich uczniowi dostarczą tz. dyżury.

Dyżury tak pojęte — winny zaczynać się dla uczniów IV kursu dopiero w II półroczu tj. po zapoznaniu się z elementami psychologii wychowawczej, po odpowiedniem pouczeniu i nastawieniu ich na zadanie, jakie mają praktycznie wykonać. Dyżury odbywają się kolejno we wszystkich — mam na myśli cztery — klasach szkoły ćwiczeń. Poza obserwacjami dyżury wprowadzają także kandydata w istotny i prawdziwy świat szkolny — pozwalają mu zetknąć się z całym aparatem szkolnym — wprowadzają go na przerwy międzygodzinne między dziećmi, gdzie ma pole do obfitych obserwacji w zakresie wychowawczym, możność podpatrywania nauczyciela szkoły ćwiczeń, który z tym się zabawia, z innym rozmówi, z innym pospaceruje, tego skarci — innego pogłaska, w razie potrzeby przebiegających miarę uspokoi i uszereguje itd. itd. słowem dyżur na przerwie — to nieprzebrane źródło obserwacji dla praktykującego wychowawcy. W tem oświetleniu wyrażony wyżej postulat pomieszczenia szkoły ćwiczeń na osobnej kondygnacji budynkowej nabiera wagi pierwszorzędnej.

Stosowanie zdobytych przez IV kursistów obserwacją, zapiskami i dyskusją na lekcjach psychologii wiadomości wychowawczych znajdzie pełny wyraz przy przejściu na kurs V, na którym zaczyna się praktyka nauczycielska w formie lekcji próbnych. To, co pod kierunkiem nauczyciela szkoły ćwiczeń zdobył IV kursista w I półroczu IV kursu — to już musi stosować będąc uczniem V kursu tak jako dyżurny jak również jak i uczący. Dyżury piątokursistów trwają również jedno półrocz. Mają one charakter już swobodniejszy, jest to do pewnego stopnia sztuka stosowana — choć ciągle jeszcze ulepszana w związku z teorią pedagogiczną — z którą niestety! w ciągu tego półrocza zapoznaje się tylko dorywczo i okolicznościowo. Mówię niestety! gdyż w związku z problemem, będącym przedmiotem niniejszych rozważań, mam duże zastrzeżenie odnośnie do programu nauk pedagogicznych na k. IV. i V.

Mam na myśli zepchnięcie tz. teorii pedagogiki na plan ostatni tj. na najbardziej, że tak powiem gorące, bo ostatnie, miesiące w życiu szkolnem ucznia V kursu. Może w bardzo wysubtelnionem pod względem naukowym planie nauk pedagogicznych ma rację umieszczenie teorii pedagogiki po nauce historii wychowania. W programie życiowo realnym, postawionym na niższym może ale praktycznie uzasadnionym koturnie — winno być odwrotnie.

Praktyka pedagogiczna, zapoczątkowana przez ucznia na k. IV i kontynuowana na k. V winna mieć odpowiednik nie tyle w historii wychowania ile w teoretycznych rozważaniach dzisiejszych problemów wychowawczych i dydaktycznych z szczególnem uwzględnieniem zagadnień wychowania moralnego. Ma to dla młodego adepta zawodu nauczycielskiego bezwarunkowo większe i donioślejsze znaczenie niż rozgrzebywanie bardzo ciekawych i cennych ale martwych już przeważnie problemów, ujawniających się w ciągu wieków.

Dla praktyki pedagogicznej i należytego ugruntowania jej na teorii, by nie zawisała w powietrzu — za mało zostawiono czasu, poświęcając zbyt wiele czasu hist. wychowania jako odrębnemu przedmiotowi. Wiadomości z dziejów wychowania należałoby potraktować raczej przygodnie — raczej jako jakieś wkładki historyczne przy rozważaniu problemów wychowawczych — a nie jako osobną, ciężką a w dodatku przeważnie przez naucz. przedm. pedagogicznych nieodpowiednio traktowaną (bo dającą dużo wygody) naukę.

Mimowoli, z praktyki przy egzaminach różnych typów, nasuwa się uwaga, że dla seminarjum wyznaczono program w zakresie nauk pedag. a specjalnie psychologii i hist. wychowania za obfity, prawie uniwersytecki, że trudno go w ramach normalnej pracy wyczerpać — i że dla studjum i egzaminu wyższego nie zostało nic — albo bardzo niewiele.

Pozornie ta niewiążąca się z tematem dygresja ma dużo uzasadnienia w związku z praktyką wychowawczą kandydatów IV i V kursu, gdyż właśnie w czasie lekcji próbnych, na V kursie winna w poczynaniach wychowawczych jaskrawo wystąpić zasada łączenia i traktowa-

nie na równi wychowania z nauczaniem tak w obszernej teorii jak i w praktyce.

Na tle przygotowania wychowawczego winno dopiero uwypuklić się właściwe przygotowanie do nauczania.

Zacznie się ono już na k. IV hospitowaniem lekcji w szkole ćwiczeń i to od oddziału I zacząwszy, przyczem zauważam, że niezmiernie ważnym momentem jest I hospitaacja k. IV. Nie jestem zwolennikiem teorii, że kandydaci IV k. mają hospitować wyłącznie w kl. I szk. ćw. cały rok lub przez bardzo długi okres. Nie negując ogromnych korzyści, płynących z zetknięcia się z podstawą zagadnień metodycznych dydaktycznych w kl. I trzeba zauważyć, że takie ciągłe wysiadanie uczniów jest pewnem przeciążeniem dla nauczyciela i że w końcu — gdy pewne problemy dydaktyczne zaczynają się powtarzać, zaczynają nużyć słuchacza, który dopuszczony do praktyki nauczycielskiej chciałby ją odbywać także na różnych stopniach. Toteż zmiana (po 4—6 tygodniach) klasy jest i wskazana i konieczna a decydującym tu winien być należyte obmyślenie programu hospitacji.

Na tle hospitacji odbywa się dyskusja t. konferencja, prowadzona przez nauczyciela metodyki na podstawie zapisków czy protokołów z lekcji hospitowanych. Dopuszczałbym także do odbywania hospitacji przez uczniów IV kursów lekcji kolegów z V kursu a to dla uwydatnienia różnic między lekcją nauczyciela rutynowanego i twórczego a lekcją naucz. początkującego i dla unikania pewnych błędów w przyszłości.

O ile hospitacje pouczą uczniów i dadzą im obraz pewnej formy zewnętrznej lekcji w szk. ćwiczeń, to dyskusje i teoretyczne rozważanie na lekcjach metodyki winny ich wdrożyć do wiania w tę formę pewnej treści. Godne zalecenia są lekcje próbne z kolegami na godzinach metodyki na zadany temat. Mają one dużo dobrych stron. Można ich na godzinie przeprowadzić kilka (niema tych trudności jak z dziećmi) pozwolą one uczącemu i kolegom odrazu eliminować błędy rażące następnych t. lekcji próbnych — ośmielają uczącego — słowem wprowadzają go w świat realny praktyki naucz.

Może się zdarzyć, że w toku takich przygotowań uczeń myślący i na serio zajmujący się zagadnieniami metodycznymi a twórczy wpadnie sam na jakiś dobry pomysł przeprowadzenia lekcji. Wówczas winien pomysł ten zakomunikować, naucz. metodyki i naucz. szkoły ćw., który lekcję według nowego a dobrego pomysłu ucznia winien przeprowadzić. Dopuszczałbym także nawet kosztem lekcji z pewnych przedmiotów 2 lub 3 hospitacje lekcji jedna po drugiej, o ile tego problem metodyczny wymaga.

Reszty praktycznego przygotowania kandydatów IV kursu dokona zapoznanie się z pomocami nauk. rozpatrywanie podręczników i ich układu a zwłaszcza elementarza, wprowadzenie w najkonieczniejszą literaturę pedag. metodyczną omówienie a ewentualnie wspólne czytanie artykułów w pismach, poświęconych zagadnieniom metodycznym. Hospitacje i lekcje metodyki mają nadto na celu wyćwiczenie ucznia w pewnej planowości pracy i realnego stosowania programu w szkole,

do czego przyczyni się zapoznanie się z programem lekcji, planem wycieczek, spisem pomocy naukowych itp.

Po takim przygotowaniu należałoby dopiero przystąpić do organizacji właściwych lekcji próbnych — dla najzdolniejszych metodyków IV kursu — ale dopiero z końcem roku szkolnego — ile możliwości od oddziału I. począwszy. (C. d. n.)

Dr Antoni J. Mikulski (Kraków)

Na mównicy.

Jeszcze o drukach szkolnych.

Otrzymujemy następujące słuszne uwagi:

Poruszona w numerze majowym „Pedagogium“ sprawa błędnych druków, wypuszczanych z drukarni państwowej, znalazła swoje echo w okólniku urzędowym, polecającym wycofanie z błędami wypuszczonych blankietów maturalnych. Uwagi więc były słuszne i za takie je uznano. Chciałbym, by i poniższe uwagi znalazły swe echo w udoskonaleniu niektórych innych druków. Mam na myśli t. zw. katalogi główne dla seminarjów nauczycielskich.

Pomijam tej chwili kwestję papieru, na jakim te katalogi, przeznaczone bądźco bądź do archiwów szkolnych, wydrukowano. Ale nie mogę wyjść z podziwu, dlaczego w nowym układzie katalogów uznano za stosowne wyrzucić te rubryki, jakie były w dawnych katalogach nakładu „Książnicy-Atlasu“ — wzorowanych na katalogach galicyjskich. Czyżby dlatego, że traciły „Galicją“? Opuszczono więc na pierwszej stronie rubryki statystyczne, podpisy dyrektora i opiekuna kursu, na drugiej stronie podpisy uczących na danym kursie, a na poszczególnych kartkach rubryki na imiona, nazwiska i adresy rodziców oraz rubryki na miejsce zamieszkania ucznia.

Nie chciałbym, by mnie posądzono o chęć powiększania pisaniny biurokratycznej i tak już przyniatającej swym ogromem szkołę. Ale w kilku zdaniach postaram się przekonać, że dawne rubryki były racjonalne i potrzebne.

Rubryki statystyczne dawały momentalnie przegląd cyfrowy wpisów i ruchu uczniów w danym roku szkolnym oraz ich postępów. Zamiast więc szukać po innych notatkach miało się odrazu gotowy materiał statystyczny, którego władze tak często żądają. Podpisy dyrektora i opiekuna kursu były niejako gwarancją, że katalog jest sporządzony ściśle i porządnie, jak tego wymaga dokument wielkiej wagi, potrzebny dla dziesiątek pokoleń i do historii szkolnictwa.

Podpisy uczących na danym kursie (na drugiej stronie karty tytułowej) stwierdzały, że zawartość katalogu t. j. noty są temi podpisanymi zweryfikowane.

To byłyby względy najmniejszej może wagi, lecz istotne, przemawiające za zatrzymaniem dawnego układu tych dwóch pierwszych stron katalogu. Ważniejszy moment, przemawiający także za tem to

ten, że po latach, gdy zaginą zapiski inne, jak rozkłady i podziały zajęć, zostaje w katalogu na zawsze świadectwo, że w tym a w tym roku nauczyciel ten lub ów uczył na kursach w tylu a tylu godzinach danego przedmiotu.

Dla celów urzędowych jest to materiał wprost nieoceniony. Sam miałem kilkakrotnie wypadek, że nie mogąc stwierdzić na podstawie zapisków urzędowych (których brakło nie z mojej winy), dla celów emerytalnych lub dla wdów po śp. kolegach ilości godzin ich zatrudnienia — musiałem się uciekać do stwierdzenia tylko przy pomocy zestawień nazwisk na drugiej stronie katalogu „starego” typu z dobrym rezultatem.

Nie obojętną rzeczą dla urzędowania są nazwiska rodziców i opiekunów, ich adresy oraz adresy mieszkania uczniów. — Rubryki na ten cel dawniej przeznaczone zniesiono. Tymczasem doświadczenie wykazuje, że oddają one cenne usługi np. przy wydawaniu duplikatów. Zgłaszającego się po duplikat świadectwa po kilku lub kilkunastu latach wypytuję o szczegóły dawniej zapisane w tych rubrykach i dopiero po zgodnej z zapiskami odpowiedzi, będącej do pewnego stopnia potwierdzeniem tożsamości osoby, żądam legitymacji i przystępuję do czynności urzędowych. Urzędujący w przyszłości dyrektor nie będzie mógł na podstawie dzisiejszych katalogów stwierdzić tą drogą prawdziwości zeznań petenta, gdyż zapisków tych brak.

A zapiski podobne, mieszczące się w katalogach okresowych znikną wraz niemi, gdyż katalogi okresowe, jako mające charakter czasowych notatek, ulegają po pewnym czasie zniszczeniu jako zbyteczny balast biurokratyczny.

Nawrót więc do dawnego typu rubryk w katalogach głównych uważam za konieczny ze względów wyżej podanych.

Dyrektor.

Kiedy będą nowe druki zniżek kolejowych?

Jednym z okólników ministerjalnych w ubiegłym roku zapowiedziano wydanie przez Drukarnię Państwową nowych druków na zniżki kolejowe dla uczniów. Zapowiedź nie sprawdziła się i dyrekcje kilkakrotnie były już z tego powodu w kłopotcie, w ostatniej bowiem chwili dowiadywały się, że druki prywatnych zakładów mają jeszcze „na ten raz znaczenie”.

Nowy rok szkolny zaczął się, zbliżają się ferje świąteczne (trzy dni na WW. Świętych — prawdopodobnie na te dni będzie można „wyjątkowo” uczniowi wydać legitymację na wyjazd), a o nowych drukach względnie o zatrzymaniu ważności dawnych — ani słycho.

Czekamy w tej mierze zarządzeń i wyjaśnień.

Idem.

Nowe książki.

Górski Artur. List do nauczyciela w sprawie szkoły antyreligijnej. Warszawa 1929. Nakład autora.

Zienkowski W. W. Psychologia dzieciństwa. Przełożył z rosyjskiego Piotr Macewicz. Lwów-Warszawa Książnica-Atlas.

Taubenszlag Rudolf dr. Ujęcie krytyczne zasad szkoły pracy. Lwów-Warszawa 1929. Książnica-Atlas.

Karpowicz Stanisław. Wybór pism pod redakcją M. Librachowej z życiorysem w opracowaniu N. Samotyhowej. Warszawa 1929. Nasza Księgarnia.

Kot Stanisław. Źródła do historii wychowania. Cz. I. (Od starożytnej Grecji do końca w. XVII) z albumem ilustracji do dziejów wychowania. Warszawa 1929. Gebethner i Wolf.

Źródła do historii wychowania, uzupełnione przez Album ilustracji, stanowią wraz z historią wychowania prof. Stanisława Kota — komplet materiału, niezbędnego do historycznego uzupełnienia wiedzy i kultury pedagogicznej każdego nauczyciela i wychowawcy. Zwłaszcza dla nauczyciela, pragnącego pogłębić swe wykształcenie pedagogiczne, przynoszą Źródła najmiłą i najpożyteczniejszą lekturę.

Obok najważniejszych ustępów z pism pedagogicznych największych myślicieli od Platona i Arystotelesa po Montaigne'a, Descartes'a, Komeńskiego i Locke'a, zawierają Źródła ciekawe i po raz pierwszy w języku polskim udostępnione urywki i opisy z dziejów szkolnictwa w różnych wiekach i narodach, z statutów i przepisów szkolnych, z życia młodzieży, radości i smutków bakałarzów wiejskich i t. p. Głębokie myśli sąsiadują z wesołymi i barwnymi scenami, które pozwalają prawdziwie poznać tak dzieje teorii, jak i praktyki pedagogicznej.

Obok skarbcza literatury pedagogicznej starożytnej Grecji i Rzymu, Włochów, Francuzów, Niemców, Anglików i t. d. obficie reprezentowana jest staropolska ideologia wychowawcza w jędrnych ustępach, wybranych z niedostępnych dzisiaj pism A. Frycza Modrzewskiego, Erazma Glicznara, Sebastjana Petrycego, Jakóba Sobieskiego i in.

Prawdziwą nowością na tem polu jest Album ilustracji do dziejów wychowania, zawierający 62 ryciny, podane według oryginałów z różnych zbiorów europejskich (poza polskimi, dostarczył ich Rzym, Paryż, Berlin, Norymbergia, Monachjum). Źródła pisane znakomicie są uzupełnione przez źródła plastyczne.

D. M. Jabczyński. Dziesięć lat szkoły polskiej w Poznańskim okręgu szkolnym. Poznań 1929.

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

Znany autor podręczników do nauczania j. niemieckiego w naszych szkołach średnich dał w swej sześćoarkuszowej broszurze w pięciu rozdziałach zasady bezpośredniego i czynnego nauczania języków nowożytnych, dwanaście wzorów lekcyjnych oraz wskazówki jak powinien wyglądać normalny przebieg czynności dydaktycznych i jakich pomocy przy lekcji j. obcego należy używać.

Kosiński Wacław Ks. dr. Metodyka nauczania religii czyli katechetyka. Sandomierz 1929.

Gnoińska H. Nauczanie wierszy w I klasie szkoły powszechnej. Warszawa 1929. Nasza Księgarnia.

Wojnarowicz Feliks. Nauczanie robót z drzewa. Warszawa 1929. Nasza Księgarnia.

Tolloczko St. Chemia nieorganiczna w łączności z zasadami chemii ogólnej. Wyd. VIII. Warszawa 1929. Gebethner i Wolf. (Cena 13 zł).

Nowe to wydanie uzupełnione zostało szeregiem nowych rozdziałów, poświęconych kinetycznej teorii materii i ciepła, termodynamice przemian chemicznych, stanom koloidalnym, teorii Avogardy, równowadze i kinetyce chemicznej, elektrochemii, radiochemii i budowie atomu. Materiał ten, uzupełniający dawną treść podręcznika wynikami najnowszych badań, ujęty jest przez autora w ramy jasnego i przejrzystego układu.

Słomka Jan. Pamiętniki Włościanina. Od pańszczyzny do dni dzisiejszych, z przedmowami profesorów uniwersytetu Dra Franciszka Bujaka i Dra Wacława Sobieskiego. Wyd. II. Kraków 1929. Nakład TSL.

Jest to bezcenna wprost kopalnia wiadomości o stosunkach na wsi polskiej w okresie ośmiu przeszło dziesiętków lat, skreślone w sposób prosty a ujmujący. Doskonała lektura dla dzisiejszej młodzieży szkolnej nie znającej atmosfery uczuć i nadziei wsi polskiej pod zaborem austriackim. Z pamiętników Słomki młodzież wiele może się nauczyć.

Wiadomości bieżące.

Ś. p. Bronisław Gebert (ur. w r. 1874) autor licznych podręczników do nauki historii, między innymi i dla Seminarjów nauczycielskich oraz metodyki nauczania historii — nauczyciel, dyrektor i wizytator we Lwowie, a ostatnio w Min. WR. i OP., zmarł nagle w Lucernie dnia 5 sierpnia 1929 r.

Była to jedna ze świetlanych postaci pracowników na niwie szkolnej. Doskonały pedagog, wytrawny znawca szkolnictwa, pełen zalet serca i umysłu, oddany sumiennej, zawodowej pracy — unikał rozgłosu, a zrównoważony i skromny położył duże zasługi na polu organizacji szkolnictwa i literatury podręcznikowej.

Cześć jego pamięci!

Konkurs krajoznawczy dla czasopism młodzieży. Komisja Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej z okazji dziesięciolecia miesięcznika krajoznawczego „Orli Lot” ogłasza konkurs dla czasopism wydawanych przez młodzież szkolną.

W konkursie mogą brać udział te czasopisma młodzieży, które jeden lub więcej zeszytów wypełnią w całości lub częściowo materiałami krajoznawczymi, zebranymi przez młodzież na podstawie osobistych obserwacji. (Przykład można znaleźć w „Orlim Locie”, który po 40 gr. za zeszyt wysyła Księgarnia „Orbis”, Kraków, Barska 41).

Termin trwania konkursu do 30 listopada 1930 r.

Nagrody od 50 do 200 zł. zostaną wypłacone z funduszy udzielonych przez Min. WR. i OP. oraz przez Oddziały Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego.

Adres do nadsyłania prac konkursowych: prof. Leopold Węgrzynowicz, Kraków, ul. Krowoderska 74, II.

Redaktor odpowiedzialny i wydawca: Dr. Antoni J. Mikulski.

Krakowska Drukarnia Nakładowa, Kraków, ul. Kopernika 8, pod zarządem J. Borkowicza.

Należytość pocztowa opłacona ryczałtem.

ROK V.

Listopad 1929.

NR. 9.

PEDAGOGJUM

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM SEMINARJÓW NAUCZYCIELSKICH, PREPARAND ORAZ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI. ORGAN ZARZĄDU GŁÓWNEGO SEKCJI SEMINARJÓW NAUCZYC. T. N. S. W.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: KRAKÓW, UL. STRASZEWSKIEGO 22, II p.
KONTO P. K. O. KRAKÓW Nr. 406.610.

Najpilniejsze potrzeby życia narodowego a nauczanie literatury ojczystej.

Geograficzne położenie Polski było i jest szczególnie niebezpieczne, choć równocześnie bardzo doniosłe pod względem cywilizacyjnym: z jednej strony breniliśmy i bronimy Zachodu przed zalewem wschodniego, dziś światoburczego bolszewickiego barbarzyństwa, a z drugiej — jesteśmy ową tamą, powstrzymującą nietylko ekspansję Niemców na wschód, ale przedewszystkiem ich światoburcze, imperjalistyczne plany.

Dla należytego spełnienia tych zadań oraz własnego dobra słabo i mało zabezpieczony jest nasz dostęp do morza, a nadto walka o utwierdzenie zdobytej niepodległości jeszcze nie jest ukończona: na wszystkich międzynarodowych konferencjach politycznych, jakie się w ciągu ostatnich lat dziesięciu odbyły, główną dramatis personą jest Polska.

Prócz tego ta wolna dzisiejsza Polska nie jest tą przeczuczaną przez poetę „świętą, przebóstwioną” krainą, gdzie „Wszechświatło i Wszechmiłość”, lecz terenem zmagania się dążeń wszelakich fermentacji, walki wewnętrznej, nietylko na podłożu idei ogólnych, ile pewnych namietności politycznych. Stąd trudno o odpowiednią atmosferę dla głębokiej pracy ideowej, dążącej do zapłodnienia naszego życia państwowego nowymi pierwiastkami siły twórczej.

Tylko zgoda, zcementowanie wspólności narodowej, jako wspólności najwyższej, przywrócenie zachwianej równowagi społecznej, wzmocnienie węzłów, które łączą społeczeństwo, oraz wszechstronny rozwój jego sił, drogą wychowania obywateli należycie uspołecznionych, zmiłowanych w samej idei pracy, bez której niema życia, umiających budować Polskę, nie o niej myśleć tylko, mogą zapewnić Państwu byt trwały oraz głos należny w ogólnym państw konercie.

Jednym ze środków zaradczych na braki życia narodowego jest szkoła. Ona to, opierając się na właściwościach tego życia i mając na

oku dobro całego narodu, piastuje i propaguje ideały jego przyszłości. W związku z tem zadaniem dzisiejszego wychowania, którego stałym problemem jest tworzenie narodu, musi być możliwie jaknajszysze zlikwidowanie resztek mentalności, zrodzonej w okresie narodowej klęski i narodowego poniżenia. Stąd z jednej strony płynie dla wychowawcy twardy, jak chrzest zbroi, nakaz, aby z płynnego, biernego społeczeństwa stworzył naród czynny, karny, mający poczucie swej godności, zwarty i zorganizowany — a z drugiej — wzmagał napięcie i głębię świadomości narodowej, szkolił zmysł państwowo-twórczy, szczepił kult dla rozwoju gospodarczego kraju. Tutaj chodzi jednak nietylko o podkreślenie naszych błędów i braków w życiu państwowym i gospodarczym, nawet nietylko o wskazywanie sposobów ich usunięcia, ile głównie o takie wychowanie, któreby przyczyniło się do stworzenia spójni ogólnonarodowej, skierowanej ku osiągnięciu powszechnego dobrobytu, kształtowało należyte ustosunkowanie się społeczeństwa do zagażeń gospodarczych, a dzięki temu stwarzało tę atmosferę, jaka jest w tej dziedzinie niezbędna dla pełni realizacji myśli najbardziej wartościowych. Równocześnie jednak jesteśmy od tego, aby w wychowaniu młodych pokoleń miał zapanować utylitaryzm praktyczny, bo gdzie panuje zastój umysłowy, gdzie uczucia biorą lot niski, tam nietylko nie może powstać cywilizacja z polotem, ale również nie może zakwitnąć i twórczość praktyczna. Z drugiej jednak strony tylko na tle dobrobytu materialnego pomyślnie rozwija się nauka, sztuka i literatura. Biedny naród nie będzie wielkim duchowo narodem, narodem twórczym. Troska o byt codzienny jest wrogiem wyższych aspiracji człowieka.

Wszystkie te najpilniejsze potrzeby życia narodowego musi mieć na oku i polonista, język powiem ojczysty jest przecież ośrodkiem kształcenia.

Stąd zachodzi pytanie, czy nauczyciel języka polskiego może zamknąć się w sferze zagadnień językowych i literackich. Na czyste, oderwane od życia traktowanie tych zagadnień mogą na szerszą skalę pozwolić sobie narody bogate, mające spokojną przyszłość i szerokie pole rozwoju. Tymczasem nam życie nastrocza mnóstwo zadań praktycznych, zwłaszcza w dziedzinie państwowo-twórczej, od których realizacji nie mogą się uchylić wszyscy odpowiednio uzdolnieni, pod grozą olbrzymich strat dla naszej kultury i przyszłości. To też za Konradem z Wyzwolenia rzec możemy: „Sztuka nam nie wystarcza“. Wobec czego i polonista nie może poprzestawać na ściśle literackiej analizie utworów, lecz wiązać ją z zagadnieniami życiowo praktycznymi, które zawsze łatwo znajdzie na gruncie przeżyć i odczuwań ogólnonarodowych. To z jednej strony — a z drugiej — winien z wielkich skarbów naszej literatury wszystkie najcenniejsze klejnoty wyzyskać tak kompletnie, aby z nich żadnej wychowawczej wartości nie uronić. A wartości tych znajdzie coniemniara, ponieważ cała literatura polska, — mówiąc słowami Mickiewicza — wyrosła, wykwiła i rozwinęła się z jednego słowa Ojczyzna, jest rozmaitem stosowaniem i tłumaczeniem tej jednej

idei trudnej do wypowiedzenia, bo wielkiej, rozległej, niezmiernej i *jeszcze niespełnionej*“.

Na podstawie tedy literatury staropolskiej, jej utworów, mających na oku szczęście i siłę wolnego państwa, może polonista w młodym pokoleniu rozwijać twórcze instynkty państwowe, wyrabiać w niem poczucie praworządności, zdolność dobrowolnego podporządkowania interesów osobistych narodowym i państwowym.

Przy tak postawionem zagadnieniu nauczania literatury pewne trudności nastrocza poloniście poezja romantyczna. Poezja ta ma wprowadzić tytuł do szczególnej wdzięczności i miłości za to, że przez wiek cały trzymała przed narodem sztandar niepodległości, i wraz z filozofją XIX w. dobitniej skryształizowała odwiecznie tworzącą się osobowość narodu, a i dziś posiada dużą aktualną wartość przez to, że uczy patriotyzmu, wolnego od partyjnictwa i doktrynerstwa, a opartego na narodowej jedności i ofiarnem bezimiennem poświęceniu się, że budzi kult dla przeszłości, a przede wszystkim, iż dobitnie podkreśla potrzebę moralnego odrodzenia narodu, co w dobie obecnej stanowi fundamentalne zagadnienie naszego bytu państwowego. Ale niestety, poezja romantyczna ma i ujemne strony, wynikające stąd, że romantycy zbyt byli zapatrzeni w ideał przeszłej Polski i zapomnieli o ziemi, co sprawiło, że poezji tej brak poczucia rzeczywistości, zupełny w niej zanik zmysłu gospodarczego, brak zdrowej myśli, jaką piastował np. St. Staszic.

Dziś tymczasem idą pokolenia nowe, które nie płakać mają nad losami pokoleń minionych, lecz w trudzie codziennym, w atmosferze wolności demokratycznych przy równoczesnem poszanowaniu prawa, Polskę mają umacniać, budować i rozszerzać. Dziś innemu nam trzeba tonu, przez któryby Polska szła w górę. To też z literatury romantycznej pominąć dziś należy w lekturze podstawowej to, co ongi dla celów samoobrony budziło myśli opozycyjne, nienawiść, konieczność konspiracji. „Pokolenie bowiem wychowane w atmosferze uczuć negatywnych — pisze Balicki — przestaje być zdolne do pracy twórczej, rodzi wiecznych opozycjonistów i umie żyć tylko negacją. Samo nie wiedząc kiedy, przenosi ją na sprawy własnego kraju, na życie jego wewnętrzne i staje się zaczynem rozkładu duszy swego narodu“. Podobnie, jeśli się wierzy w twórczą siłę narodowego pierwiastka, trzeba dziś odrzucić z poezji romantycznej i ideę narodu wybranego, a nadto pominąćby wypadało i wiarę w tych romantycznych mędzów opatrnościowych, którzy wszystko za nas spełnią. Nie z przypadku bowiem, czy geniuszu jednostki, ale z twórczego, wszystkie dziedziny życia obejmującego wysiłku i woli całego narodu rość będzie moc polska.

Natomiast więcej czasu poświęcićby należało literaturze okresu przedromantycznego i na jej podstawie dyspozycje woli zwrócić ku realnym potrzebom życia praktycznego, zaszcześcić kult pracy i wiedzy fachowej, nauczyć sumiennego spełniania obowiązków. I na tym odcinku konieczne jest szersze uwzględnienie w nauczaniu powieści pozytywistycznej i najnowszej oraz poezji Wyspiańskiego i Kasprówicza, tych wielkich budowniczych nowożytnej Polski, co budzili naród z odrę-

twienia martylogicznego, wmurowywali w duszę jego dogmat państwowości, nadawali mu postawę, napiętą do rzutu w przyszłość.

Okólnik p. Ministra WR. i OP. w sprawie zmian w materiale nauczania w gimnazjach państwowych zdaje się zapowiadać iż nowy program lektury języka polskiego odpowie odrodzonej Polsce.

Spodziewać się należy, że i poloniści zakładów kształcenia nauczycieli zdołają sprostać temu zadaniu, nawet w ramach dotychczasowego swego programu.

M. Tazbir (Warszawa).

Nowa szkoła.

(Charakterystyka współczesnych haseł pedagogicznych i systemów dydaktycznych).

(Dokończenie).

Punktem wyjścia dla Błońskiego była konkluzja, że jakkolwiek szkoła pracy jest najlepszym czynnikiem wychowawczym, to jednak winna to być praca produktywna, użyteczna i kolektywna¹⁾. Nie wytwarzać w klasie szkolnej przedmiotów, których użyteczność jest wątpliwa, ale dawać dziecku wiedzę o otaczającym go świecie zapomocą wspólnej, fabrycznej, o mechaniczną produkcję opartej pracy w t. zw. „grupach pracy”. Szkoły, według pomysłu Błońskiego, rozpadają się na 3 stopnie: ochronki względnie ogródki dziecięce do 7 r. ż., II stopień: 5 letnie wykształcenie elementarne (od 8—13 r. ż.) i III stopień: 4 letnie wykształcenie wyższe (od 14—17 r. ż.). Szkoły są koedukacyjne i podlegają nadzorowi „Zbiorowości szkolnej”, odrębnej dla każdego zakładu i obieralnej. „Grupa pracy” ma mieć postać niejako „klubu” i zastąpić niejako dziecku rodzinę. Toteż państwo utrzymuje całkowicie uczniów przez cały ciąg studjów. Nauka religii wykluczona; obchodzi się tylko święta państwowe. Do personelu szkolnego należą: kierownik szkoły, robotnicy szkolni tj. nauczyciele, lekarz szkolny i służba techniczna²⁾. Już z tego składu „grona” widać, że szkoła Błońskiego ma uczyć czego innego, niż wszystkie inne szkoły. Istotnie podstawą nauki jest „studjum pracy ludzkiej i jej organizacji”, zakres programów „politechniczny”; praca umysłowa jest wyraźnie zlekceważona, dopuszcza się jednak możność studjów teoretycznych z książek i wykładów, ale tylko jako uzupełnienie drugorzędne. Niema podziału na przedmioty i godziny nauki, wreszcie na klasy w naszym pojęciu. Szkoły systemu Błońskiego są przede wszystkim jednostkami gospodarczymi, w stopniu zaś średnim wyraźnymi instytucjami technicznymi. Materiał nauczania w poszczególnych stopniach przedstawia się w ten sposób, że wymienione wyżej, jako I stopień: ochronki i ogródki

obejmują roboty w ogrodzie i gospodarstwie domowym około zwierząt, roślin, drzew i wyrabianie dbałości o siebie samego. Stopień II-gi wprowadza zróżnicowanie materiału przede wszystkim w związku z porą roku. I tak uczniowie klasy I w lecie poznają praktycznie co to jest robinzonada, w zimie — przez poznawanie okolicznościowe dzielnic i instytucyj handlowych — nabywają wiedzy o handlu, uczniowie klasy II w lecie pracują na roli, w zimie poznają zasadnicze formy organizacji społecznej, podział i jego kontrolę owoców produkcji, uczniowie klasy III w lecie zajmują się maszynami rolniczymi i kooperatywą rolniczą, w zimie pracują maszynowo w obróbce drzewa, metali, przędzy i innych materiałów, uczniowie klasy IV w lecie wnikają w gospodarstwo leśne, w zimie — w wyższe formy maszynowej przeróbki drzewa; wreszcie kl. V daje w lecie poznanie przemysłu, górnictwa, hodowli i t. d., w zimie specjalnie przemysłu metalowego. Stopień III nauki obejmuje już samodzielniejszą 3-letnią pracę w fabrykach i instytucjach gospodarczych, społecznych, i inn. z uwzględnieniem jednego obowiązkowego rodzaju pracy, najmniej przez pół roku. Na tym właśnie stopniu istnieje szersza, niż na innych możność pracy bibliotecznej, artystycznej, sportowej. Sztukę pisania i czytania udziela się na II stopniu (element.), ale bez systematycznego porządku. Systemem jest tu konkretna potrzeba, z życiem związana.

Jak więc widać, oficjalna szkoła rosyjska, wyraźnie postponuje wykształcenie intelektualne i wogóle idealizm wychowawczy oraz ma tendencję wybitnie socjalno-klasową. Już te cechy nie rokują tej szkole długotrwałej przyszłości. Prowadzą o tem dzieje wychowania.

Tak samo radykalnem, ale w wręcz przeciwnym kierunku jest nowo-włoskie, dokładniej faszystowskie wychowanie, wprowadzone w życie przed sześciu laty (1922/23) przez filozofa i ministra oświaty Giovanni'ego Gentili'go. Jak w Ameryce pragmatyzm zrodził „szkołę pracy”, tak we Włoszech powojennych filozofja Gentili'ego, zwana „teorią ducha jako czystego czynu”, zrodziła szkołę faszystowską. Przedstawia ona odrębny i swoisty system. Przebijają w nim wprawdzie wszystkie cechy, wspólne wszystkim nowym kierunkom pądocentrycznym, ale nad wszystkim góruje przepotężnie idealizm i irracjonalizm. System, mając na celu wyraźnie kształcenie duszy i serca, głębokiej świadomości indywidualnego kształtowania życia, opartej o wolność wewnętrznego tworzenia się każdego dziecka¹⁾ — zrywa zdecydowanie z systemem gotowych formuł i mechanicznego powtarzania, z tradycją gramatyk i ćwiczeń retorycznych²⁾. W miejsce ich wysuwa żywą czynność wychowawczą, polegającą na nierozdzielnej łączności ducha wychowawcy i wychowanka; udzielanie wiedzy staje się celem drugorzędnym, pierwszorzędnym i kardynalnym jest kształcenie ducha. Gentili występuje przeciw narzucaniu świata intelektualnego dziecku, szkoła ma obudzać i rozwijać ten świat, w którym obraca się życie dziecka. Stąd kardynalnym punktem w reformie Gentili'ego jest t. zw. u nas nauka oby-

¹⁾ P. Błoński. Die Arbeitsschule (Berlin, 1921).

²⁾ Europäische Unterrichtsformen seit dem Weltkriege, (Leipzig, 1927).

¹⁾ B. Suchodolski, o. c.

²⁾ Mann. Włochy. Najnowsze prądy umysłowe Zach. Europy, z. II. (Warszawa 1928).

watelska, t. j. nauka o ojczyściej współczesności. To jest właściwym koncentrem programowym; szkolnictwo powszechne 8-letnie (kurs przygotow. 3 lata; średni 3 lata i wyższy 2 lata), powtarza wiedzę o Włoszech trzykrotnie w coraz obszerniejszym zasięgu, obok niej przechodząc ogólnie przyjęte przedmioty nauki szkolnej. Ta nieodowność, mimo wszystko, pewnego encyklopedyzmu ma być podważona usunięciem pedagogów specjalistów. Aby nauczyciel jako pedagog, nie dydaktyk, mógł duchowo współpracować z klasą przynajmniej kilka godzin z rzędu, musi uczyć kilku przedmiotów. Jest to niewątpliwie słaby punkt reformy, obniżającej poziom nauczania, Gentili jednak widzi w nim aż nadto sowitą rekompensatę w wynikach czysto wychowawczych. System Gentili'ego wymagał kilkuletniej walki, ale wreszcie zwyciężył. Programowo, obok nauki obywatelskiej zaznacza się wyraźny zwrot ku klasycyzmowi i w pewnym zakresie ku solidarnemu wykształceniu technicznemu. Łączy zatem w sobie idealizm z utylitaryzmem socjalnym. Jak żaden jednak z nowych systemów, szkoła Gentili'ego podkreśla kształcenie ducha nawet z wyraźną nieraz szkodą intelektu.

III.

Nie posiadają tej tak silnie podkreślonej cechy trzy inne systemy, z których dwa co do realizacji w szkolnictwie publicznym zyskują coraz pocześniejsze miejsce. Mowa tu o systemie laboratoryjnym czyli daltońskim, o belgijskim systemie dr. Decroly'ego i trzecim, najmniej może jeszcze popularnym, systemie eksperymentalnym niemieckim.

Szkoła daltońska, twór pedagogiczny zaledwie z przed lat 10 p. Heleny Parkhurst, nauczycielki amerykańskiej z stanu Massachussets (m. Dalton) polega na tem, że dawne uczenie się pamięciowe z książki czy wykładu zastępuje się samodzielną pracą, ujmowaną w szereg wypracowań pisemnych, kontrolowanych przez nauczyciela¹⁾. W szczegółach wygląda to w ten sposób, że naukę poszczególnych przedmiotów podzielono wprawdzie na lata, ale dawną organizację klasy, jako szczebla nauki i kolektywnej jednostki nauczania usunięto na plan drugi. Każdy musi pracować indywidualnie i sam porać się z trudnościami docierania do prawdy. Miejsce dawnych klas zajęły laboratoria, pracownie i biblioteki, z których korzysta każdy uczeń, porozumiewając się co do swej pracy czyto z kolegami czy z nauczycielem specjalistą, kierownikiem danej pracowni. Zasadniczo każdy uczeń musi wypełnić co miesiąca 1 elaborat z każdego przedmiotu. Młodszy uczniowie dostają elaboraty co tygodnia, a zatem 4 na miesiąc.

Temat elaboratu czyli assignment jest dokładnie określony przez nauczyciela-fachowca, zaopatrzony w wskazówki bibliograficzne i wykonawcze, omówiony z resztą grona celem wprowadzenia korelacji przedmiotów. Oprócz godzin samodzielnej pracy ucznia, wprowadzono w systemie daltońskim także godziny nauki wspólnej; są to tędna raczej konferencje nauczyciela z uczniami, udzielanie różnych wyja-

¹⁾ O systemie tym informują książki: H. Parkhurst. Wykształcenie według planu daltońskiego (Lwów-Warszawa 1927). i R. Taubenszlag. System daltoński, (Warszawa 1929).

śnień i wskazówek, niż tradycyjna lekcja wykładu. Egzekutywa postępów ucznia jest zastąpiona potrójnym systemem tablic kontrolnych. Istnieją mianowicie tablice kontroli indywidualnej, odnoszącej się do jednego ucznia, zawierające obok nazwiska, personaljów, stopnia nauki i 10 przegródek (na 10 przedmiotów) rubrykę, którą wypełnia nauczyciel, podając ilość dni, zaliczonych za każdą pracę, a na odwrotnej stronie swe uwagi, następnie są tablice odnoszące się do grup uczniów, odpowiadających naszym klasom, ale dotyczące postępów tylko w 1 przedmiocie, wreszcie tablice, dotyczące poszczególnych grup w wszystkich przedmiotach. W amerykańskich szkołach systemu H. Parkhurst wprowadzono nadto zwyczaj, że uczeń przyjmując temat, podpisuje deklarację, zobowiązującą go do wykonania tegoż. Tablice kontrolne wypełniają zarówno uczeń, jak i nauczyciel.

Helena Parkhurst nie wprowadziła przewrotu w zakresie przedmiotu nauczania, tylko w zakresie metody. Jako główne zalety tej metody wysuwa się: 1) swobodę pracy ucznia co do tempa, wyniku i wyboru metody postępowania tudzież ograniczenie uwagi w jednym kierunku, 2) samodzielne poznawanie zasad pracy naukowej, 3) zbliżenie do nauczyciela, jako doradcy, czy wykonawcy surowej egzekutywy, wreszcie 4) zaoszczędzenie kosztów podręcznika i środków naukowych każdego ucznia przez korzystanie z wspólnego laboratorium. Równocześnie jednak stwierdza się w omawianym systemie poważne braki; jest nim 1) brak pierwiastku silnie wychowawczego, którego nie jest w stanie zastąpić instytucja opiekuna grupy, dalej 2) trudność nauki języków przy ograniczeniu słowa mówionego, 3) to samo co do matematyki, ponieważ i przyrody, w których samodzielna praca ucznia, tylko dorywczo prostowana i objaśniona łatwo zejść może na manowce¹⁾. Toteż system ten przechodzi ewolucję pod różnymi względami, ale przeniesiono go już nawet na grunt japoński, rosyjski, najsilniej zaś angielski.

Pewną odmianą systemu laboratoryjnego jest tzw. „Versuchsschule“ w Niemczech powojennych, szkoła doświadczalna. Już sam początek nauki i dyscypliny szkolnej pojmują reformatorzy tego kierunku bardzo oryginalnie. Wychodzą z założenia, że życie szkolne musi się samo wyłonić z chaosu, jaki przedstawia grupa umysłów i organizacji psychicznych dzieci. Bez żadnego nacisku z góry z tego chaosu wyłania się potrzeba karności i pracy i duchowej wspólnoty.

Uczniów dzieli się na grupy, nie narzuca się jednak z góry ścisłego programu nauki. Nauczyciel znowu staje się tylko doświadczonym pomocnikiem. Klasy same tworzą sobie plan nauki na czas jakiś i wykonują go pod przewodnictwem jednego z kolegów. Formą nauki i tu głównie referat i dyskusja, z których pisze się protokoły, odczytywane następnie na początku lekcji. Przy nauce języków nowożytnych i nauk przyrodniczych stosowane są metody eksperymentalne i jak najdalej posunięty self-help. Nauka obcego języka rozpoczyna się od odczytywania jakiegokolwiek tekstu krótkiego, a więc etykiety, nalepki,

¹⁾ M. Ziemnowicz, O. C. str. 221—227.

afisza itp., następnie przedzierania się z pomocą słownika, wskazówek nauczyciela i samouczków do pewnych fundamentalnych zasad. Ta dekompozycyjna, jeśli tak wolno powiedzieć, metoda ma wywoływać zapał i niezwykle zainteresowanie do przedmiotu, o jej ekonomiczności jednak i dokładności można wątpić. Niemniej faktem jest, że szkolnictwo pruskie zaczyna się coraz silniej liczyć z tym prądem i programom nauczania nakreśla tylko ramy, nie przepisy szczegółowe co do materiału¹⁾. Szkolnictwo eksperymentalne niemieckie przechodzi więc dość szybko z dziedziny elementarnej w średnią, z prywatnej w państwową, głównie w Saksonji, Prusiech i Hamburgu. Zdeklarowanym typem tego szkolnictwa jest Deutsche Oberschule w Neu-kölln pod Berlinem, prowadzona przez dyr. Fritza Karsena²⁾.

Jako zalety całego powyższego prądu wymienia się podkreślenie w nauce poszczególnych przedmiotów — roli środków, do celów ogólnych wiodących, a nie celu samego w sobie i samodzielność pracy ucznia. Jako słabe strony wytyka się natomiast, że idea spontaniczności mimo wszystko jest tam ograniczona, bo szkoła eksperymentalna stanowi wyraźnie część środowiska, narzucając pewne konieczności, którym młodzież się poddaje, następnie ewolucja od chaosu do organizacji, jako forma genezy grupy szkolnej — jest w szkole doświadczalnej niemieckiej ograniczona do jednego wypadku, ponieważ grupy nowe zastają już gotową organizację, której się muszą podporządkować.

Bez porównania konkretniejszą i z życiem bardziej związaną formą okazała się ideowa i organizacyjna reforma szkolnictwa powszechnego, przeprowadzona w Belgii³⁾. Twórcą jej jest dr. Owid Decroly, od którego nosi ten system miano, określane zresztą także „metodą zasadniczych idei” lub „ośrodków zainteresowania”. Dlaczego tak? Powodem tego stała się zasada pedagogiczna, którą z specjalnym naciskiem wysunął reformator — ta mianowicie, że wszystkie przedmioty w toku nauki winny zdążać do jednego celu tj. do przyswojenia dziecku jednej wiadomości, jednej idei czy grupy idei. Metoda Decroly'ego, który w swej reformie wyszedł od doświadczeń nad szkołą dla dzieci anormalnych, oparła się par excellence o oddawna lansowane dążenie, by nauczanie nie narzucało dziecku świata wyobrażeń, lecz zasadało się na jego własnym.

Stąd program nauczania według Decroly'ego rozpada się na dwa działy: 1) dziecko i jego potrzeby (osobowość dziecka, aspiracje i ideały) i 2) dziecko i środowisko (warunki, wśród których dziecko żyje). W zakresie pierwszego działu Decroly wprowadza rozróżnienie 4 zasadniczych potrzeb dziecka: 1) żywienie się — oddechanie — czystość, 2) walka z przeciwnościami klimatu, 3) ochrona dziecka przed niebezpieczeństwami i różnego typu wrogami i 4) potrzeba działania, pracy solidnej, odradzania się i udoskonalania. W zakresie drugiego działu — Decroly za środowisko świata dziecięcego uważa wszystkie te zjawiska

które dziecko otaczają i które ono percypuje bądźto samą obserwacją czyto bezpośrednią (zmysły i osobiste doświadczenie) czyto pośrednią (przypominanie sobie własnych przeżyć, badanie rzeczywistości aktualnej, lecz niedostępnej z dokumentów tej rzeczywistości i wreszcie wnikiwanie w rzeczywistość minioną czyli przeszłość). Celem obserwacji pośredniej, zwanej także ćwiczeniem w kojarzeniu — jest tworzenie własnych wyobrażeń ogólnych, klasyfikacje ich i kojarzenie własnych wyobrażeń z cudzemi. Wychowanie systemem Decroly'ego rozpada się na 3 etapy: 1) obserwację, 2) asocjację w a) przestrzeni, b) w czasie i 3) ekspresję a) konkretną, b) abstrakcyjną. Przez ekspresję konkretną rozumie się tu wyrażanie zdobytej już treści wyobrazeniowej przez rysunek, barwę, modelowanie, wycinankę i rozmaite robótki, przez ekspresję abstrakcyjną — czytanie, pisanie, opowiadanie, śpiew. Przedmioty nauki dawnej szkoły — rozdzielił Decroly umiejętnie między 3 powyższe etapy nauki w ten sposób, że n. p. nauki przyrodnicze znalazły się w I etapie, geografia i historia w II-gim, ćwiczenia językowe, rysunek, śpiew, gimnastyka w III-cim.

W praktyce omawiany system przedstawia się w ten sposób, że na lekcji poświęconej jakiemuś tematowi n. p. koniowi lub słońcu — nauczyciel przeprowadza naukę z rozmaitego punktu, a więc przyrodniczego, językowego, historycznego, rysunkowego i t. d. Dlatego nauczyciele muszą być wyposażeni w wiedzę raczej encyklopedyczną niż specjalną, a prócz tego muszą posiadać niezwykle ruchliwy i twórczy umysł. Mimo bowiem, iż dla poszczególnych lat są ustalone programy¹⁾, to jednak nauczyciel sam musi opracować każdą „zasadniczą ideę” czyli „ośrodek (centrum) zainteresowania”. Reforma powyższa, jako przedewszystkiem dydaktyczna wprowadziła pozątem tak daleko idące innowacje, że trzeba było do nich dostosować i urządzenie sali szkolnej i wyposażenie całej szkoły i mimo, że w Brukseli nie od razu znaleziono na to środki, to jednak tą pracę podjęto w r. 1920, a w 2 lata później wszystkie szkoły powszechne z polecenia władz musiały wprowadzić nowy system.

Tu zatem nowe hasła odniosły może największy triumf z wszystkich prób reformistycznych a to dlatego, że zastosowano je do odpowiedniego wieku wychowawczego. Stosowane od razu do całego wychowania, do wszystkich jego szczebli przysparzają sobie często klęskę bądź poważne modyfikacje albo wogóle nie odważają się na raz hartujący, kiedyindziej niszczący ogień praktyki, jak n. p. *école active* Ferrière'a we Francji.

Postulat ewolucyjności w dziedzinie pedagogicznej jest zatem specjalnie potężnym dezyderatem, którego zaniedbanie może przypisać o psychiczne szkody nie jedno, ale nieraz i dwa lub trzy pokolenia.

Dr. Marjan Tyrowicz.
(Radziechów).

¹⁾ Richtlinien für die Lehrpläne der höh. Schulen Preussens, Berlín, 1915.

²⁾ M. Ziemiłowicz O. C.; Fr. Karsen. Die neuen Schulen in Deutschland. Langensalza, 1924.

³⁾ A. Hamaide. Metoda Decroly. Warszawa, 1926.

¹⁾ Np. Ville Bruxelles. Méthode Decroly. Programme, 1922.

Praktyka nauczycielska uczniów seminarjów nauczycielskich.

(Przygotowanie przyszłych nauczycieli, wychowawców i administratorów).

III.

Praktyka uczniów V kursu powinna w dalszym ciągu przynajmniej przez kilkanaście dni z początkiem roku szkolnego zacząć się od hospitacji w oddz. I — dokąd winni od 1 lekcji pójść, by wsparci już teorią, mogli skutecznie podpatrzyć postępowanie nauczyciela z dziećmi, przychodzącymi 1 raz do szkoły. Niema prawie zakładu, w którymby z pierwszym dniem rozpoczęcia roku szkolnego, rozpoczęła się nauka normalna tj. według już przygotowanego rozkładu zajęć. Pewne przeszkody uniemożliwią prawie zawsze normalne zaczęcie nauki na kursach, ale każda w ten sposób uzyskana godzina dla IV i V kursu winna być wyzyskana na hospitację w oddz. I. Rzecz prosta biorę za fakt, że szkoła ćwiczeń mimo przeszkód w ogólnym rozkładzie prac itp. mając stałych, klasowych nauczycieli, zaczyna pracę normalnie. Gdyby i to było niemożliwe — cały gmach teorii o praktycznym przygotowaniu kandydatów załamuje się.

Po takim wstępnym przygotowaniu drogą hospitacji w pierwszych dniach i tygodniach września idą właściwe lekcje próbne. Odnosnie do nich należałoby przedewszystkiem postawić zasadę, że nie są one egzaminem ale raczej konkursem. Do konkursu winni więc w pierwszych tygodniach stanąć ochotnicy — a potem dopiero wyznaczeni współzawodnicy. Lekcji powinno być wiele. Program przewiduje na praktykę pedag. 6 godzin tygodniowo, z czego 2 godz. przypadają na konferencje przygotowawcze i praktyczne a 4 przypaść winny na lekcje właściwe. Te cztery lekcje winny rozpaść się znowu na 1 lekcję tj. okazową tj. ze szczegółowo opracowanym elaboratem, w który kandydat wkłada całą swą erudycję metodyczno-dydaktyczną i 3 tz. grupowe. Lekcje pokazowe odbywa się wobec całej klasy, lekcja grupowa wobec tylko pewnej grupy kolegów według należycie przeprowadzonego podziału.

Chciałbym rozwiać błakające się może tu i ówdzie przekonanie, że lekcja t. zw. grupowa ma być jakąś gorszą jednostką metodyczną niż t. zw. lekcje okazowe. Uważam ją za taką samą lekcję próbną jak i pokazową z tą tylko różnicą, że przygotowanie do niej odbywa się raczej sposobem uproszczonym.

Według zdrowych zasad metodyki, każda lekcja próbna winna mieć 4 stopnie przygotowania, a to omówienie tematu lekcji i danie wskazówek wobec całej klasy, opracowanie piśmienne toku lekcji, poprawa elaboratu przez nauczyciela i poprawa z całą klasą przy dopuszczeniu dyskusji nad elaboratem. Potem dopiero miałyby nastąpić przeprowadzenie lekcji i jej krytyka.

Czy na takie przygotowanie 4 lekcji w tygodniu mamy dość czasu?

Odpowiedź jasna — nie. Toteż t. zw. lekcje próbne grupowe odbywają się po otrzymaniu tematu tylko na podstawie ustnych instrukcyj naucz. szkoły ćwiczeń bez opracowania elaboratu — ale z opracowaniem schematu lekcji. Omówienie tej lekcji odbywa się nie wobec całej klasy, ale wobec grupy, obecnej na lekcji i ma więcej charakter krytyczny — raczej wykazanie błędów — niż dyskusję. Trwanie ich nie może być krótsze niż t. zw. lekcji okazowych, t. j. pełne 45–50 minut dla każdego prowadzącego. Prowadzenie takiej jednej lekcji przez 2 lub 3 kandydatów (po 22 lub 15 minut) uważam za nonsens i marnowanie czasu.

O ile z poszczególnych lekcji stawia się stopnie, to stosuje się to równie do lekcji okazowych jak i grupowych.

Takich lekcji winien każdy uczeń V kursu odbyć jak najwięcej. Ilość ich zależy od należytego ułożenia programu i od ilości uczniów na kursie. Bardzo wskazane jest odbywanie hospitacji po lekcjach próbnych udanych, a zwłaszcza nieudanych. Tak ten, któremu lekcja się udała względnie nieudała jak i cała klasa — bez zrozumiałego napięcia nerwowego może obecnie ocenić skutki swej pracy w innym ujęciu przez nauczyciela szk. ćw., który albo musi naprawić błędy dnia poprzedniego albo na walorach lekcji buduje dalej. Na taką hospitację od czasu do czasu — winno się znaleźć miejsce.

Ponadto każda nadarzająca się sposobność, jak n. p. choroba lub absencja nauczyciela i t. p. zamiast niezawsze wartościowych zastępstw winna być dla uczniów V kursu wyzyskana jako dalszy etap ich praktycznego kształcenia.

Po wyczerpaniu możliwie najobszerniejszem programu lekcji winny jeszcze dla każdego ucznia V kursu zaistnieć t. zw. dni próbne. Rozumiem przez to posłanie ucznia na cały dzień lub kilka dni do jednej z klas szkoły ćwiczeń, gdzie otrzymawszy odpowiednie instrukcje nie tyle metodyczne ile programowe, po należytem opracowaniu sobie schematu prowadzi sam naukę przez pełną ilość godzin, przeznaczonych w danej klasie na dany dzień. Nie jest w klasie sam — obok niego jego krytykiem i sędzią jest nauczyciel klasowy, który go tylko od czasu do czasu na właściwą drogę sprowadzi i da jakieś wyjaśnienie, nie pomagając mu w niczem. Od wyjęcia dziennika klasowego po zamknięcie klasy za wyprowadzanymi uczniami jest ten kończący praktykę adept nauczycielski sam nauczycielem i wtedy w całej pełni ujawnić ma swe zdolności pedagogiczne i dydaktyczne. Jest to dla niego Rubikon pedagogiczno-dydaktyczny. Pomyślnie przekroczenie go może nieraz zadecydować o jego przyszłości — tak jak 1 lekcja samoistnego nauczyciela w klasie, decyduje nieraz o dalszem jego bytowaniu pedagogicznym. Gdy warunki na to pozwalają, można tę praktykę rozciągnąć na tydzień cały.

Trudne warunki organizacyjne naszych szkół, do których dostają się absolwenci seminarjów, a które to szkoły są w znacznej mierze szkołami niżej zorganizowanymi, wysuwają konieczność zapoznania się

z t. zw. nauką podzielną. Tworzenie jej w miejskiej szkole ćwiczeń, jakkolwiek zalecane przez program, uważam trochę za sztuczne. Z takim tworem należy się zapoznać w jego prapostaci — zetknąć się z nim bezpośrednio. Toteż odbywanie lekcji w takich środowiskach, gdzie istnieją szkoły z nauką podzielną, uważam za konieczne. Nie wystarczy hospitacja i obserwacje jak rutynista daje sobie radę — trzeba się tej rzeczy dotknąć z bliska, przeprowadzając lekcje w szkole niżej zorganizowanej.

Pozostałoby jeszcze dotknięcie kwestji wychowania dobrego nauczyciela administratora.

Termin bardzo nabrzmiał nowymi obowiązkami! Do administracji trzeba mieć i t. zw. zacięcie i wyszkolenie. Pierwsze trudno może wyrobić, gdy go kto niema w naturze — drugie da się wyrobić w odpowiednich warunkach. Warunki te w seminarjum można i winno się stworzyć, a dużą pomocą będzie tu samorząd klasowy z rozdziałem obowiązków natury administracyjnej. Pod kątem wychowania przyszłego administratora budynku szkolnego czy klasy należałoby samorządy w pewnym specjalnem ujęciu wprowadzać od najniższych kursów. Już przy rozpoczęciu praktyki pedagogiczno-dydaktycznej należy pewne nawyki administracyjne wyzyskać i potęgować je. Pod względem, że tak powiem gospodarczym — nie będzie to rzecz trudna. Gorzej jest pod względem biurokratycznym. O ile z jednej strony biurokracja rozrosła się u nas niepomierne — o tyle z drugiej strony w seminarjach tę stronę przygotowania do życia szkolnego zaniedbuje się. A jakże często absolwent seminarjum znajduje się zaraz po maturze w charakterze kierownika t. zw. jednoklasówki, z której musi prowadzić korespondencję urzędową, troszczyć się o wszystko, co w szkole potrzebne — a nie wie, co to dozór szkolny, jaką instancją jest inspektor, a jaką minister, nie zna zasadniczych ustaw i t. d. Tę stronę praktycznego przygotowania program prawie że przekreślił ze szkodą dla szkoły i nauczyciela.

Ostatnie trzy poruszone kwestje t. j. t. zw. dni próbnych w szkole ćwiczeń, odbywanie praktyki w szkołach z nauką podzielną i przygotowanie do roli urzędnika-administratora, wysuwają konieczność pewnych przesunięć w rozkładzie prac na ostatnim kursie seminarjum. Nie poruszam w tej chwili niektórych kwestyj programowych, które aż proszą się o załatwienie ich, np. usunięcie pewnych przedmiotów (np. matematyki) z V kursu, które niewiedzieć czemu są uprzywilejowane w stosunku n. p. do historii, przyrody, fizyki i t. d., a z których egzamin dojrzałości nie odbywa się.

Ale z całym naciskiem wysuwam postulat, że nauka na V kursie winna się odbywać tylko przez przeciąg jednego semestru, któryby się kończył najpóźniej w marcu. Dokonana wtedy klasyfikacja z przedmiotów ogólnokształcących po wprowadzeniu dla V kursu n. p. 2 okresów konferencyjnych w tym trymestrze — mówiłaby o dopuszczeniu do egz. dojrzałości, czy pierwszego egzaminu naucz., nie byłaby jednak zwolnieniem od nauki ale granicą, od której zaczynałoby się dokształcenie praktyczne przez lekcje całodzienne próbne, przez wycieczki

i lekcje w szkołach o nauce podzielnej — przez zapoznavanie się z ustawodawstwem i problemami administracji szkolnej. Uczeń, mający wolną głowę od troski o jutrzejsze „pytanie na klasę“, dojrzałoby w tym okresie kilkutygodniowym jako praktyk, a i lepiej życiowo uzbrojony wchodziłby w zawód. W tym okresie należałoby go także przez szereg kursów instrukcyjnych wprowadzić w problemy pracy społeczno-oświatowej, z którą się spotka na swej posadzie, a o czem szkoła prócz czysto werbalnych napomknien — zapomina.

Możeby mniej przerabiał ćwiczeń logarytmicznych, czy z zakresu brył obrotowych, możeby mniej miał lektury „uzupełniającej“ — ale byłby więcej życiowo i praktycznie przygotowany do zawodu, a świadomość tej praktyki pociągałaby go do niego silniej.

Na koniec nie można pominąć jednej kwestji, a to kwestji przeciążenia nauczycieli szkoły ćwiczeń. — Jeżeli wychodzimy z zasady — a sądzę że tu nie będzie sprzeciwu, że obok nauczyciela przedmiotów pedagogicznych i nauczyciela metodyki, którym jest najczęściej nauczyciel szkoły ćwiczeń — ta szkoła jest istotną kuźnią praktycznego wykształcenia adeptów naucz., uderzyć musi fakt, że tych właśnie nauczycieli przeciąża się nadmierną, nieliczoną ilością godzin (konferencyj się nie liczy, choć są faktycznie odbywane), że nie pozwala się im co kilka lat, gdy przyjdzie na nich kolej prowadzenia klasy z odpowiednio niższą ilością godzin, odetchnąć, lecz wkłada się na nich brzemień konieczności dociągnięcia do przepisanej ilości godzin — nie bacząc, że takie przeciążenie nie jest dobrą rachubą. Nauczyciel, uginający się pod brzemieniem godzin, zatracą chęć do pracy twórczej — rutynizuje się i przestaje powoli być czynnikiem ruchliwym na punkcie metodyki — a staje się skostniałym i zgorzkniałym rutynistą.

Jeżeli chodzi o to, by nie raził niski jego wymiar godzin n. p. w kl. I — obarczyłbym go raczej obowiązkiem opracowania jakiegoś problemu dydaktycznego, czy jakąś skromniejszą pracą instruktorską niż dopełnianiem godzin, nieraz z przedmiotu, którego nie chce uczyć lub którego sam dobrze nie umie.

Rzecz warta zastanowienia — jeżeli mamy i tą drobnostką do szkół ćwiczeń pociągnąć najlepsze siły metodyczne.

(Dokończenie nastąpi).

Dr. Antoni J. Mikulski
(Kraków)

Na mównicy.

Na marginesie pewnego procesu.

Duża mroczna sala z śladami bogatych choć niegustownych ozdób i sztukaterij — pomieszczone w dawnej siedzibie bogatego fabrykanta. Dziś sala rozpraw karnych sądu okręgowego... Przed salą ogromny holl... pełen roześmianych, rozbawionych, młodych dziewczątek.

Ponury wygląd hollu dziwnie nie licuje z tem pełnem beztroski, zbyt swobodnem zachowaniem się dziewczątek... przechodzącym nie-raz w wesołość i radość...

Kto one?

Seminarzystki... Przywieziono ich trzy wagony (!), by świadczyły przeciw swej dyrektorce, oskarżonej przez pewne jednostki z grona nauczycielskiego o rzekome nadużycia natury gospodarczo-finansowej.

Straszne!

Wśród wywoływanych innych świadków wizytatorzy, dyrektorzy, inspektorzy, nauczyciele i inni.

Miedzy dziewczętami-swiadkami od czasu do czasu zakręci się jakaś postać, porozmawia z niemi tajemniczo, da jakieś instrukcje...

Padło dosłyszane słowo: Trzymajcie się!...

Do składania świadectw przez te młodociane adeptki szczytnego zawodu nauczycielskiego jednak nie doszło...

Grono poważnych świadków dało niedwuznaczny wyraz swemu zapatrywaniu, że pociąganie uczenic do składania masowych świadectw w kampanji przeciw swej przełożonej nie powinno mieć miejsca.

Zresztą cóż mogły zaświadczyć? Że wikt w internacie nie był taki, jakimby go mieć chciały? Jedne były zadowolone, inne nie — to rzecz indywidualnych wymogów. Czy może to, że za blankiety świadectw zwracały dwukrotnie? Tego nie przeciono! itd. itd.

Tak prokurator jak i obrońca rzekli się zgodnie świadectw ucze-nic i trzy wagony (!) uczenic odjechały jak niepyszne do domu...

Dwudniowa rozprawa zakończyła się... uwolnieniem oskarżonej.

Nie o rozprawę i o oskarżenie tu chodzi. Wyrok sądu dał jej pełną satysfakcję w tej haniebnnej kampanji jej współpracowników i współpracowniczek przeciw niej. I nie o tuszowanie przewinień tu chodzi. Kto winien — za winy swe odpowiadać musi.

Ale o całą ohydę przygotowania aparatu procesowego, w co przeciwnicy nie wahali się włożyć całego swego, tak często przez sąd kompromitowanego „ja“ — o wciągnięcie do brudnej kampanji o podłożu wybitnie osobistem, młodzieży przez siebie wychowywanej, młodzieży nie znającej brudów życia i skali rozpiętości zacietrzewienia oraz nienawiści...

Czy w atmosferze takiej, jaką stworzono dla tego procesu można mówić o „wychowaniu“ młodzieży? Czy wciągający młodzież w tego rodzaju imprezy mają kwalifikacje na „wychowawców“?

Czy pieniactwo, jedna z naszych największych wad narodowych zyskało w tych „świadczących wychowankach“, świadomych swego nauczycielskiego powołania, wroga czy stronnika, lubującego się w wyolbrzymianiu drobnych słabości przeciwnika? Kto odpowie za znieprawienie tych dusz młodzieńczych, za wciągnięcie ich świadomie w tę atmosferę, którą siłą faktu musi być zapełniona sala rozpraw karnych?

Czy nie było innego sposobu wyjścia z koła podejrzeń o nadużycia, które miały być, a których sąd nie znalazł czy za nadużycia nie uznał?

— O! rękę karaj! nie ślepy miecz!

Gdyby w mej mocy to było, odsunąłbym tę rękę od steru łodzi, na której widnieje napis: Wychowanie młodzieży!

Ręka ta niegodna jest steru tego dotknąć pod żadnym warunkiem i w żadnym zakładzie!

Widz.

Z czasopism.

„*Oświata Polska*“ — organ Wydziału Wykonawczego Zjednoczenia Polskich Towarzystw Oświatowych, kwartalnik poświęcony sprawom oświaty pozaszkolnej. Rok VI. Warszawa, Marszałkowska 153, m. 6.

W tych dniach ukazał się Nr. 3 czasopisma, obejmujący 108 stron druku, o niezwykle interesującej i różnorodnej treści. W artykule wstępnym p. t. „Zagadnienia kulturalno-oświatowe na Kresach Wschodnich“ p. Tadeusz Krzyżanowski daje obraz obecnego stanu kulturalnego i gospodarczego Kresów wschodnich, przedstawiając grożące nam niebezpieczeństwa oraz wskazując środki dla ich zażegnania i utrwalenia polskiego stanu posiadania i kultury polskiej na wschodnich rubieżach Rzeczypospolitej. P. Ryszard Świeżyński pisze o historii powstania uniwersytetów ludowych w Danji, o ich stopniowym rozwoju i dojściu do obecnego rozkwitu, porusza sprawę znikomej ich ilości w Polsce, podając rewizji nasz stosunek do tej wielkiej idei. W artykule p. t. „Polacy w Kanadzie“ X Józef Solski przedstawił położenie emigracji polskiej, oczekującej pomocy od kraju ojczystego, oraz wykazał w jaki sposób pomoc ta powinna być udzielona, kładąc nacisk na obsadzanie urzędów polskich na obczyźnie ludźmi uczciwymi i czującymi prawdziwie po polsku. Artykuł p. Małachowskiej p. t. „Poradnia dla samouków“ podaje zakres działalności tej pożytecznej instytucji. P. Adam Chętnik, znawca spraw regionalnych, w dwóch swych artykułach: Z „wystawy regionalnej w Płocku“ i „Z ruchu regionalnego w woj. warszawskim“ zdaje sprawozdanie z rozwoju tak aktualnego obecnie zagadnienia regionalizmu w Polsce. Artykuł „Z historii pielgrzymstwa“, poświęcony pamięci działacza oświatowego b. prezesa Polskiej Macierzy Szkolnej na Rusi, p. Józefa Andrzejewskiego, który w r. b. obchodził Jubileusz swej działalności, — jest pięknym życiorysem czcigodnego Jubilata. — „Międzynarodowa Konferencja Oświatowców w Cambridge“ — pióra prof. Wincentego Lutostawskiego — zawiera sprawozdanie z odbycia Konferencji. W dziale „Polacy poza granicami Rzeczypospolitej“ umieszczono sprawozdanie z Pierwszego Zjazdu Polaków z zagranicy. Dział „Materjały“ zawiera: „Wyższe Kursy Pracy Społecznej w Warszawie“, „Dziesięciolecie Biblioteki Narodowej“ i „Dzień Oświaty Pozaszkolnej“. Dopełniają całości ciekawa kronika oświatowa, bibliografia i przegląd czasopism, oraz obszerny dział biblioteczny, zawierający oceny książek do bibliotek oświatowych, dokonane przez Wydział Oceny Książek przy Polskiej Macierzy Szkolnej z ramienia Komisji Oceny Książek Zjednoczenia Polskich Towarzystw Oświatowych. Ten ostatni dział podniósł niezmiernie wartość czasopisma, tembardziej, iż grono recenzentów stanowią ludzie, mający pełne poczucie odpowiedzialności przyjętego obowiązku. Nr 3 „Oświaty Polskiej“ podaje oceny książek pióra pp: Juliusza Fabijanowskiego, Antoniego Ryniewiczza, Marjana Piątkiewiczza, Anny Reiterowej, Izy Moszczeńskiej-Rzepeckiej i Kazimierza Konarskiego.

Prenumerata roczna „Oświaty Polskiej“ wynosi zł. 10, roczniki z lat ubiegłych po 6 zł.

„*Przewodnik Oświatowy*“ — organ Towarzystwa Szkoły Ludowej w Krakowie.

W numerze 3-4 z r. 1929 przynosi to pismo obok szeregu aktualnych artykułów z dziedziny oświatowej (Ad. Bara: Znaczenie książki w rozwoju kultury, R. Świeżyńskiego: Uniwersytety ludowe w Danji i St. Rymara: Próba rejestracji książek)

i rubryki: Z prasy ruskiej oraz Kronika T. S. L. — także w osobnym arkuszowym dodatku oceny kilkudziesięciu książek beletrystycznych. Oceny te ułatwiają doskonale orientację w tak obfitej dziś choć niezawsze wartościowej produkcji beletrystycznej i mogą być pomocne wychowawcom i kierownikom lektury młodzieży i starszych.

Nowe książki.

Hławiczka K. Solfeż polski. Część II. Warszawa 1929. Gebethner i Wolf.

Książka obejmuje pieśni w gamach G, F, D, i B. major, stanowi konieczne uzupełnienie cz. I podręcznika, która spotkała się z wielkim uznaniem sfer pedagogicznych i ukazała się w drugim wydaniu w ciągu niespełna jednego roku.

Mścisz Michał. Geografia Polski. Podręcznik dla młodzieży, zastosowany do programu szkół średnich ogólnokształcących. Stron, 236 (15×23), 165 ilustracji, r. 1929. Wydawnictwo M. Arcta Warszawa.

Cena zł. 6.—

„Geografia Polski” przeznaczona jest dla młodzieży szkół średnich ogólnokształcących. Podręcznik ten dzieli się na trzy części:

- I. Polska jako całość.
- II. Krainy geograficzne,
- III. Ludność ziem polskich.

W części I-ej każdy dział oparty został na propedeutyce geografii ogólnej, co umożliwia młodzieży głębsze wniknięcie w istotę zagadnień geograficznych. W części II-ej nacisk specjalny położono na stopniowe przejście od partyj regionalnych łatwiejszych do trudniejszych, więc od krajobrazów niżowych do obszaru wyżynnego i krajobrazów górskich. W części III-ej wprowadzono zagadnienia antropogeograficzne.

Zasadniczą cechą „Geografii Polski” jest troska o połączenie wysokiego poziomu naukowego podręcznika z wymaganiami dzisiejszej dydaktyki geografii. Nacisk więc specjalny położono zarówno na bogatą treść podręcznika jak i na zmuszenie ucznia do samodzielnej pracy.

M. Serejski. Historia starożytna Cz. I. Wschód i Grecja. Podręcznik dla kl. IV szkoły średniej, z licznymi rysunkami i mapami. Wydawnictwo M. Arcta 1929 r. Cena zł. 4:50.

Jest to pierwszy z cyklu podręczników historii, metodycznie opracowanego przez czterech autorów. Cykl ten ma za zadanie podnieść poziom nauki historii przez danie nauczycielowi pomocy, opartej na najnowszych zdobyczach wiedzy fachowej i na najdoskonalszych wzorach materialnych. Przedewszystkiem idzie o ostrożne i nietrudne nauczanie ucznia myśleć historycznie, wiążąc przyczyny i skutki. W wysokim stopniu uwzględniono więc elementy z zakresu kultury, stosunków gospodarczych, społecznych i ustrojowych, z wielkim naciskiem na historię sztuki, która nas z cywilizacją starożytną wiąże najsilniej. Szło o to, aby jednocześnie dać uczniom pewną zamkniętą całość dziejów starożytnych, do których już w szkole średniej nie wróci, a jednocześnie wprowadzić go w pewne zagadnienia, z którymi się zetknie w historii późniejszej.

Specjalnym staraniem otoczona jest strona ilustracyjna, tak dla zaintrygowania i zachęty ucznia, jak i dla lepszego wbicia w pamięć faktów artystyczno-kulturalnych. Książka zaopatrzona jest w około 300 fotografii, rysunków i mapek, wykonanych pierwszorzędnie na dobrym papierze ilustracyjnym.

Redaktor odpowiedzialny i wydawca: Dr. Antoni J. Mikulski.

Krakowska Drukarnia Nakładowa, Kraków, ul. Kopernika 8, pod zarządem J. Borkowicza.

Należytość pocztowa opłacona ryczałtem.

ROK V.

Grudzień 1929.

NR. 10.

PEDAGOGJUM

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM SEMINARIÓW NAUCZYCIELSKICH, PREPARAND ORAZ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.
ORGAN ZARZĄDU GŁÓWNEGO SEKCJI SEMINARIÓW NAUCZYC. T. N. S. W.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: KRAKÓW, UL. STRASZEWSKIEGO 22, II p.
KONTO P. K. O. KRAKÓW Nr. 406.610.

Praktyka nauczycielska uczniów seminarjów nauczycielskich.

(Dokończenie).

IV.

Na koniec moich rozważań zostawiłem rzecz drażliwą — straszającą się w pytaniu: czy szkoła ćwiczeń ma być pełną 7-klasową szkołą, — czy dla praktycznego wykształcenia kandydatów nauczycielskich wystarczy 4-klasowa szkoła ćwiczeń.

Jako ten, który już przed wojną w r. 1913, a następnie po wojnie w r. 1918 zorganizował pierwszą na ziemiach polskich 7-klasową szkołę ćwiczeń (w pryw. semin. naucz. T. S. L. w Białej) i jako ten, który miał przez kilka lat 7-klasową pełną szkołę ćwiczeń w seminarjum naucz. męskim w Krakowie, mogę mówić o pewnym doświadczeniu oraz o dodatkich i ujemnych stronach łączenia z seminarjum pełnej 7-klasowej szkoły ćwiczeń.

Do dodatkich stron należy zaliczyć fakt, że można z takiej 7-kl. szkoły ćwiczeń mieć pewną choć niezbyt szeroką podstawę rekrutacyjną dla seminarjum. W seminarjum w Białej i w Krakowie miałem pewien choć skromny odsetek uczniów, którzy od 1 kl. szkoły ćwiczeń do ukończenia seminarjum wychowali się w tym samym zakładzie i kto wie, czy nie wytworzyło się w nich przez to właśnie przebywanie przez dłuższy czas w tym samym zakładzie podłoże upodobania jeżeli nie powołania do zawodu nauczycielskiego.

Dodatnią stroną jest pewna wygoda dla nauczycieli metodyki i przedmiotów pedagogicznych. Organizację szkoły 7-kl. można pokazać ad oculos — nie potrzeba chodzić na hospitację do innych szkół.

Ale też organizm szkolny rozrasta się, powiększa się ilość młodzieży w wieku przełomowym (10 — 13 lat) dość trudnej do prowa-

dzenia, potrzeba osobnego kierownika szkoły ćwiczeń staje się koniecznością. O ile zaś chodzi o praktyczne przygotowanie kandydatów nauczycielskich to oświadczam bez ogródek, że wyższe 3 klasy szkoły ćwiczeń bardzo temu przygotowaniu nie są pomocne — owszem często przygotowanie to utrudniają. Jeżeli bowiem weźmiemy pod uwagę, że cztery pierwsze klasy szkoły powszechnej następczą taką ilość problemów wychowawczych i metodyczno-dydaktycznych, że ich jeżeli nie opanowanie ale tylko omówienie lub dotknięcie tylko daje sumę, obarczającą zbyt silnie cały program praktycznego przygotowania, to co mówić o dodawaniu nowych i to tak poważnych problemów metodyczno-dydaktycznych z zakresu 3 wyższych klas szkoły powsz. Czy opanowanie ich jest możliwe?

Przy dzisiejszej organizacji seminarjum nie. — Grozi nadto przy zbytnej gorliwości nauczania metodyki czy przedmiotów pedagogicznych, przewaga pewnego powierzchownego — z natury rzeczy — traktowania tych problemów ze skutkiem dla praktycznego przygotowania kandydatów wprost fatalnym.

Wolę, by seminarzysta idący w świat opanował względnie dobrze metodykę 4 niższych klas a zwłaszcza metodykę klasy elementarnej niż powierzchownie metodykę przedmiotów pełnych 7 klas, wymagającą zresztą odmiennego traktowania ze względu na zakres poszczególnych nowych nieraz przedmiotów. Seminarzysta, zaprawiony do należytego metodycznego traktowania przedmiotów w 4 niższych klasach daje gwarancję, że drogą dalszej samodzielnej pracy zdobędzie arkana metodyczne i dla klas wyższych, gdyż będzie miał pewną i dobrą podstawę. Zasada „non multa sed multum” metodycznego może więcej niż kiedykolwiek winna tu mieć zastosowanie. Nie neguję jednak konieczności zapoznania się z ustrojem i odmiennym sposobem prowadzenia nauki w 3 wyższych klasach. A zapoznanie się to w każdym środowisku seminarjalnym będzie możliwe drogą hospitacji.

Uważam więc łączenie pełnych 7-klas. szkół ćwiczeń z seminarjami dla należytego praktycznego przygotowania kandydatów nauczycielskich *nie* za konieczne — choć możliwe, o ile po temu są warunki, tj. odpowiedni budynek, odpowiednie grono i naturalny nie sztuczny i n minus dobór młodzieży — co nieraz ma miejsce, by tylko rzekomej zasadzie zadość uczynić. A już w naszej mizerji budynkowej, dzięki której na obszarze Rzeczpltej nie mamy wielu wzorowych budynków seminarjalnych — gdy staniemy w związku z tem zagadnieniem wobec problemu: Na co poświęcić zdobytą nową ubikację, czy na jakąś pracownię, świetlicę lub salę zebrań dla zrzeszeń uczniowskich — czy na jedną z wyższych klas szkoły ćwiczeń — musimy się oświadczyć raczej za pracownią jako nieodzowną w zakładzie, niż za jedną z wyższych klas szkoły ćwiczeń, którą zobaczyć i w której praktykować możemy na miejscu.

Poruszone szkicowo zagadnienia praktycznego kształcenia kandydatów nauczycielskich nie wyczerpują może tematu. Dyskusja nad niemi dorzuci może niejedno. O dyskusję tę proszę; aby ją ułatwić przedstawiam tezy, streszczające mój punkt widzenia na poruszoną sprawę.

I.

Nieodzownymi warunkami należytego przygotowania praktycznego kandydatów w seminarjum nauczycielskiem są:

- 1) odpowiednio wytworzona atmosfera wychowawcza, przypominająca seminarzystom już od I-go kursu, że mają sami być wychowawcami;
- 2) odpowiedni dobór stałych wychowawców - nauczycieli w seminarjum i szkole ćwiczeń, uważających swą pracę w seminarjum jako posłannictwo;
- 3) należyta organizacja seminarjum pod względem zewnętrznym i wychowawczym;
- 4) własna szkoła ćwiczeń urządzona jako odrębny choć inkorporatywny organizm szkolny.

II.

Praktyczne przygotowanie kandydatów nauczycielskich, polegające na równomiernem uwzględnieniu potrzeb wychowania i nauczania winno być oparte:

- 1) na odbywaniu dyżurów (przez uczniów IV kursu od II półrocza i przez uczniów V kursu przez I-sze półrocze), pojętych jako początki pracy wychowawczej, a nie jako wyręczanie naucz. szk. ćwiczeń;
- 2) robieniu notatek z tych dyżurów i zużytkowaniu ich w dyskusji na lekcjach psychologii, a następnie w praktyce wychowawczej;
- 3) odbywaniu hospitacji przez uczniów IV kursu od I półrocza a częściowo i przez uczniów V kursu, i lekcji próbnych z kolegami na IV kursie;
- 4) odbywaniu lekcji próbnych wyjątkowo przez uczniów IV kursu pod koniec roku szkolnego, a obowiązkowo przez uczniów V kursu w czasie od września po koniec marca — przyczem z 4 lekcji winna jedna być tzw. okazowa, trzy tzw. grupowymi, każda jednak w pełnym wymiarze 45—50 minut. Dopuszczalne winno być hospitowanie lekcji po próbnych, nieudanych lekcjach;
- 5) odbywaniu tzw. dni próbnych — co najmniej po jednym dla każdego kandydata;
- 6) odbywaniu lekcji w szkołach z nauką podzielną w miarę możliwości przez jak największą liczbę kandydatów;
- 7) zapoznaniu uczniów IV i V kursu z pomocami szkolnemi, podręcznikami a zwłaszcza z elementarzem nadto z elementami administracji przynajmniej w zakresie klasy;
- 8) zapoznaniu uczniów z zasadami organizacji szkolnictwa i ustawami szkolnemi na osobnych godzinach.

III.

Dla urzeczywistnienia tego programu praktycznego przygotowania należałoby:

- 1) poczynić pewne modyfikacje i przesunięcia w programie nauk pedagogicznych zwłaszcza w nauce psychologii i teorii pedagogicznej i historii wychowania;

2) poczynić zmiany w podziale czasu pracy na V kursie w myśl wywodów artykułu;

3) wprowadzić w ostatnich miesiącach V kursu (kwiecień — maj) osobne podziny wykładu z zakresu organizacji szkolnictwa i ustawodawstwa szkolnego, a nadto kursy instrukcyjne w zakresie pracy społeczno - oświatowej.

IV.

1) Pełna 7-klasowa szkoła ćwiczeń nie jest koniecznym warunkiem należytego przygotowania praktycznego seminarzystów. Wystarczy do tego celu szkoła 4-klasowa.

2) Przeciążanie nauczycieli szkoły ćwiczeń godzinami do maksymalnego ustawowego wymiaru — uważać należy w związku z praktycznym przygotowaniem seminarzystów za szkodliwe.

Dr. Antoni J. Mikulski (Kraków)

Dokoła egzaminu dojrzałości w seminarjach nauczycielskich.

W związku z rozpisaną w Nr. 6 „Pedagogjum“ ankietą w sprawie egzaminu dojrzałości w seminarjach nauczycielskich, otrzymaliśmy szereg odpowiedzi, których z powodu obfitego materiału redakcyjnego nie zdołaliśmy dotąd w całości wydrukować.

Podając w niniejszym numerze dwie krańcowo przeciwne odpowiedzi oraz uwagi „Z doświadczeń maturalnych“ — jako pośrednio wiążące się z tematem zaznaczamy, że do samego zagadnienia powrócimy jeszcze w osobnym artykule.

Redakcja.

I.

Sprawę zniesienia egz. dojrzałości w seminarjach naucz. trzeba by postawić na tejsamej płaszczyźnie jak i w innych zakładach średnich. Wobec nurtujących dziś prądów, można oświadczyć się raczej za zniesieniem egz. dojrzałości niż za jego zatrzymaniem.

Ale w takim wypadku należałoby uczniów przy przejściu z klasy do klasy surowiej oceniać. Błąd zasadniczy zdaje mi się, tkwi właśnie w tem, że selekcja nie jest sprawiedliwa — niedosyć ostra przy promocji, a za ostra przy egzaminie dojrzałości. Postępowanie takie ma skutki fatalne dla niektórych uczniów, którzy się często dopiero przy maturze dowiadują, że są tacy słabi, że im się matury nigdy nie przyzna, błądząc będą na swych nauczycieli, którzy ich aż na V kurs sem. puścili. Gdy nastąpi zaostrenie selekcji przy promocjach — szczególnie na trzech niższych kursach, — to skończy się z pewnością ta psychoza, „że jest jakiś czas powojenny, że należy patrzeć przez szpary na lenistwo, nieuctwo“ (Dziennik Lwowski 232), a na V kurs dojdą tylko uczniowie, którzy rzetelnie pracowali, czasu nie marnowali. Wtenczas będzie można egzamin dojrzałości zniesić.

Są jeszcze dwa ważne powody, które przemawiają za bezwarunkowym zniesieniem matury, a mianowicie: 1) względ na zdrowie uczniów i 2) względ na sposób prowadzenia nauki w seminarjach nauczycielskich. O ile chodzi o względ na zdrowie ucznia to zaobserwowano i stwierdzono przez lekarzy, że uczniowie przed maturą, chcąc odrobić zaległości i przerobić materiał egzaminowy, pracują nadmiernie i niejednokrotnie czynią to ze szkodą dla swego zdrowia. Uczniowie wyczerpują swe siły, zdają wprawdzie maturę, lecz nabawiają się często chorób nerwowych i innych. Nie od rzeczy będzie także zaznaczyć, że i praca czasem idzie tylko pod kątem odbycia matury, aby „jakoś poszło“. Taka praca z natury rzeczy nie może być głębsza, ma często znamiona „pracy na pokaz“ a więc nie zawsze solidnej i prowadzi, nierzadko do pewnej demoralizacji ucznia a kto wie, czy nie i nauczyciela.

Egzamin dojrzałości zastąpić należy w seminarjach naucz. ostateczną oceną Rady Pedag., której przewodniczyć powinien komisarz kuratorjum (wizytator). Rada Pedag. winna orzec, czy danemu kandydatowi należy przyznać tak zwaną dojrzałość lub nie. W razie przyznania t. zw. dojrzałości należałoby jeszcze osobno potraktować sprawę prawa nauczania w szkołach powszechnych. Zdarzyć się bowiem może, że uzdolniony uczeń nie ma wcale zamiłowania do obcowania z dziećmi, nie może sobie z nimi radzić — krótko mówiąc, nie nadaje się na nauczyciela. Może się to wykazać dopiero na V kursie, gdy dany uczeń styka się częściej z dziećmi podczas praktyki w szkole ćwiczeń. Takim kandydatom nie należałoby przyznać prawa do nauczania w szkołach powsz., przyznając im jednak t. zw. dojrzałość, o ile w przedmiotach nauczania czynili odpowiednie postępy. Zdarzyć się może także, że uczniowie V kursu z dobrymi postępami w przedmiotach nauczania nie odpowiadają warunkom zdrowotnym, aby posady naucz. objąć. Takim uczniom należałoby także przyznać t. zw. dojrzałość bez prawa nauczania, aby nie tworzyć wykolejeńców. (Sprawa ta została już uregulowana rozporządzeniem Min. W. R. i O. P. z 6. XII. 1928 Nr. O. H. Fiz. 1019/28. Przyp. Red.). Absolwenci sem. naucz. z przyznaną dojrzał. łatwiej znajdą jakiś odpowiedni zawód, co bez przyznanej dojrzałości jest trudniejsze.

Fr. St.

II.

Egzamin dojrzałości w seminarjach nauczycielskich winien być utrzymany a to dlatego, że jest on:

1) miarą inteligencji ucznia oraz sprawdzianem nabytych wiadomości,

2) uroczystym aktem, który czyni przełom w życiu ucznia, uprawniając go do zajęcia stanowiska samodzielnego.

Egzamin winien odbywać się z następujących przedmiotów:

1) język polski, jako język ojczysty i państwowy,

2) przedmioty pedagogiczne jako specjalność zawodowa,

3) język obcy (niemiecki albo francuski), jako przedmiot niezbędny człowiekowi, mającemu średnie wykształcenie.

Natomiast miałabym pewne zastrzeżenia co do przedmiotu wybranego, który przy maturze daje zwyczajnie słabe rezultaty. Proponowałabym przeto:

- 1) albo usunąć ten przedmiot,
- 2) albo zmienić istniejący stan rzeczy.

Uczniowie dokonują wyboru przedmiotu dopiero na kursie V i w przeważnej części nie kierują się specjalnem zamiłowaniem, jak raczej spekulacją, który przedmiot „uda się“ zdać najłatwiej. Dlatego, o ile przedmiot wybrany „ma dalej istnieć“ przy maturze, należałoby zażądać decyzji uczniów już na kursach niższych (n. p. II-gim), aby uczeń, mając wytknięty cel, dążył do niego i specjalizował się w danym przedmiocie czyto przez nadobowiązkową lekturę, czy też przez pracę w odpowiednim kółku (historycznem, przyrodniczem i t. p.).

Sprzeciwiam się też egzaminowi z języka ruskiego w seminarjach polskich, istniejących na terenie ludności mieszanej. Jakkolwiek przedmiot ten ze względu na stosunki lokalne jest bardzo ważny i bezwzględnie nie można go lekceważyć w czasie studjów, to jednak zniósłabym odpytywanie go przy maturze z tego względu, że należałoby ujednolicić typ egzaminu dojrzałości na terenie całej Polski. Tymczasem przy obecnym stanie rzeczy młodzież, ucząca się w seminarjach, położonych na terenach wschodnich jest pokrzywdzona w stosunku do młodzieży, składającej egzamin w innych dzielnicach Polski, gdyż musi przygotować do egzaminu spory zasób materiału z języka ruskiego, czego niema w innych zakładach. A typ matury powinien być wszędzie jednaki.

Jeżeli zaś chodzi o jeden z języków obcych, uważam, że jest on niezbędnie potrzebny nauczycielowi dla dalszej jego pracy nad sobą i dla podniesienia autorytetu wychowawcy.

Niestety! ten zakres materiału z języka obcego, jaki uczeń obecnie wynosi z seminarjum, jest zbyt ubogi, aby można powiedzieć, że uczeń włada językiem. Należałoby przeto zwiększyć liczbę godzin nauki języka obcego tak w seminarjach nauczycielskich, jak i szkołach powszechnych, a nadto w tych ostatnich zaprowadzić naukę tego przedmiotu już w oddziale IV-tym.

Naogół nie jestem zwolenniczką zniesienia matury, ani też dalszego jej upraszczania. Uważam, że wymagania dzisiejsze są minimalne w porównaniu z tem, czego żądano przy egzaminie dojrzałości w dobie przedwojennej. Jeżeli w ostatnich kilku latach osiągnęto ujemne wyniki przy maturze, to jedynie z tego względu, że młodzież nie posiadała odpowiednich postaw z powodu stosunków wojennych, kiedy to szkolnictwo nie mogło funkcjonować należycie. Obecnie jednak stosunki zmieniły się, dlatego należy się spodziewać, że rezultaty nauczania będą coraz to pomyślniejsze.

J. F.

III.

Z doświadczeń maturalnych.

Regulamin seminarjalnego egzaminu dojrzałości powiada, że przy tym egzaminie należy zwrócić uwagę nie tylko na ogólny rozwój umy-

PEDAGOGJUM

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM SEMINARJÓW NAUCZYCIELSKICH, PREPAPAND ORAZ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

REDAKTOR I WYDAWCA:

Dr. ANTONI J. MIKULSKI

ROCZNIK V.

ROK 1929.

KRAKÓW 1929.

NAKŁADEM WYDAWNICTWA.

ADRES: KRAKÓW, ULICA STRASZEWSKIEGO L. 22.

KONTO POCZTOWE P. K. O. KRAKÓW, Nr. 406.610.

CZCIONKAMI DRUKARNI NAKŁADOWEJ — KRAKÓW, UL. KOPERNIKA 8.

WSPÓŁPRACOWNICY W R. 1929.

1. *Chmielewski Konrad* — Warszawa.
2. *Fitowska Janina* — Toruń.
3. *Jampoler Gustaw* — Warszawa.
4. *Kuchta Jan Dr.* — Kraków.
5. *Kulański Franciszek Dr.* — Kraków.
6. *Leszczyc Jan Kanty* — Warszawa.
7. *Lubieniecki Jan* — Lwów.
8. *Melchertówna Janina* — Genewa — Hamburg
9. *Mikulski Antoni Dr.* — Kraków.
10. *Mścisz Michał* — Leszno.
11. *Solarski Klaudjusz* — Zduńska Wola.
12. *Staniszewski Franciszek* — Toruń.
13. *Sułkowski Józef Dr.* — Genewa.
14. *Szwarczyk Bronisław* — Lublin.
15. *T. R.* — Warszawa.
16. *Tazbir Maksymiljan* — Warszawa.
17. *Tyrowicz Marjan Dr.* — Radziechów.
18. *W. Z.* — Kraków.
19. *Waga Julian* — Poznań.

SPIS RZECZY ROCZNIKA 1929.

Artykuły treści ogólnej i pedagogicznej.

	Str.
1. <i>A. M.</i> Piąty rok	1—2
2. <i>Aem.</i> Z problemów dydaktycznych	2—5
3. Pod znakiem reform	5—6, 46—47
4. Pożyteczna nowość	6—8
5. <i>Grot.</i> Komunizm i bolszewizm w szkołach	8—10
6. <i>A.</i> Zawód	16—18
7. <i>Leszczyc J. K.</i> W sprawie gatunku wychowania fizycznego	18—20
8. <i>Sułkowski J.</i> Z wrażeń genewskich	38—40
9. <i>Chmielewski K.</i> Samouctwo nauczycielskie	57—59
10. <i>Melchertówna J.</i> Jeden dzień w szkole Decroly'ego	59—64
11. <i>Tyrowicz M.</i> Nowa szkoła	89—92, 105—107, 124—129
12. <i>Sułkowski J.</i> Międzynarodowy kongres towarzystw pedagogicznych w Genewie	96—98
13. <i>Tazbir M.</i> Najpilniejsze potrzeby życia narodowego a nauczanie literatury ojcząstej	121—123

II. Organizacja, nauka i wychowanie w seminarjach i zakładach kształcenia nauczycieli u nas i zagranicą.

1. <i>Melchertówna J.</i> Z seminarjów nauczycielskich w Belgji i Paryżu	20—24, 33—37
2. <i>Alfa.</i> — <i>J. L.</i> — <i>Be. Es.</i> Seminarja naucz. na szkolnych wystawach okręgowych	24—27, 41—43, 64—66, 84—85
3. <i>S.</i> Próby stosowanie metody laboratoryjnej	37—38
4. <i>Melchertówna J.</i> Kształcenie nauczycieli w Hamburgu	73—77
5. <i>Jampoler G.</i> Lekcja metodyczna z pedagogiki. (Pojęcie charakteru)	77—84
6. Kurs wakacyjny psychologii i pedagogji w Krakowie	85—86
7. <i>Mikulski A.</i> Praktyka nauczycielska uczniów seminarjów nauczycielskich	92—96, 113—117, 130—133, 137—140

8. <i>Mścisz M.</i> O metodach nauczania geografii w szkołach średnich i powszechnych	Str. 107—113
9. <i>F. St. — J. F. Kulański Fr.</i> Dokoła egzaminu dojrzałości w seminarjach nauczycielskich	140—144

III. Sprawy zawodowe i organizacyjne.

1. Zjazdy i kursy pedagogiczne	43—46
2. <i>A.</i> Zjazd Sekcyj seminarjalnych T. N. S. W.	47—50
3. <i>T. R.</i> Zjazd Dyrektorów i nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w Warszawie	66—58

Komunikaty Sekcji Seminarjalnej na każdej okładce.

IV. Nowe książki i zapiski bibliograficzne.

Str. 14, 15, 28—30, 51—52, 69—70, 101—102, 118—120, 137, 145—147.

V. Z czasopism str.	27—28, 50, 88, 100, 135, 136
VI. Echa	10—13, 98—100, 144—145
VII. Zjazdy	43—46, 66—68
VIII. Na mównicy	68—69, 87, 117—118, 133—135, 148
IX. Wiadomości bieżące i komunikaty . str. 16, 31—32, 54—56 70—71, 103—104, 120	
X. Nekrologi	str. 15, 16, 31, 52, 53, 70, 120
XI. Ankieta o egz. dojrzałości	str. 88

Ogłoszenia na okładkach.

słowy kandydata, ale i na zasób wiedzy materialnej w zakresie przedmiotu egzaminu. Przedmiotem ustnego egzaminu dojrzałości jest między innymi i język polski. Chcąc się przekonać o rozwoju umysłowym kandydata i o jego wiedzy materialnej w zakresie języka polskiego staramy się przez stawianie pytań kandydatowi i z odpowiedzi tegoż wyrobić właśnie sobie sąd, który zadecyduje na konferencji o dojrzałości, czy niedojrzałości. Pytania stawiane są w związku z odczytaniem ustępu literackiego, z wypracowaniem pisemnym lub podaną przez ucznia lekturą. I właśnie w tym materiale przychodzą często wyrazy, zwroty i porównania, które kandydat niezawsze dokładnie potrafi wytłumaczyć. Wyrazy te, zwroty i porównania są pustym często dźwiękiem u kandydata, a to dlatego, że pominięto w nauczaniu historii starożytnej bardzo — według mnie — ważny dział t. j. mitologię. Pytania, skierowane o wytłumaczenie, co jest ta „paląca koszula Dejaniry“, albo dlaczego ta koszula „paliła“ — kto to był Centaur, w którego krwi właśnie zmaczano tę koszulę, lub kto to był Syzyf, względnie skąd pochodzi tytuł dzieła „Syzyfowe prace“ wprawiają kandydata w zakłopotanie. Niejeden próbuje coś wyjaśniać, lecz bez pomocy egzaminatora, bez doprowadzania nie do końca. Jeżeli próbuje wyjaśniać — to dowód, że podczas lektury profesor tłumaczył zwroty, porównania, wyrazy, jeżeli zaś nie do końca z wytłumaczeniem do końca — to drugi dowód, że uczniowi brak wiadomości z mitologii. Były tylko w nauczaniu z tej dziedziny fragmenty.

Przewodnicząc od kilku lat przy egzaminie dojrzałości w seminarjach badałem i w tym kierunku wiadomości materialne kandydatów i przekonałem się, że wiadomości te są minimalne, jakkolwiek pytania były zawsze w ścisłym związku z lekturą lub wypracowaniem.

Powodem braku tych wiadomości jest fakt, że nie uczono mitologii dokładnie w związku z lekturą klasyczną, której prawie niema w seminarjum, że nie przerabiano dokładnie tego działu przy nauczaniu historii starożytnej.

Gdy kandydat uzyska świadectwo dojrzałości, pójdzie w świat i obejmie posadę, na kursach doszkalcających może go łatwo ktoś zagadnąć o wytłumaczenie jakiegoś zwrotu z mitologii przy lekturze. I co wtedy? Albo się nieudolnie kombinuje, albo się nic nie tłumaczy. Autorytet nauczyciela bardzo cierpi — wiara w jego wyższość w zakresie wiedzy chwije się i praca może stać się nie tylko nieskuteczną — ale i bezcelową.

A teraz rodzi się jeszcze jedno pytanie. Czy może w przyszłości taki nauczyciel czytać ze zrozumieniem książki naukowe? Czy może zrozumieć niejedno dzieło sztuki? Nie potrafi tego, bo brak mu znajomości choćby w zarysie mitologii starożytnych Greków i Rzymian. Nie zna tej żywej, bujnej, wyobraźni, tej pogodnej fantazji — która umiała tak pięknie tłumaczyć zjawiska w przyrodzie, stany psychiczne i ludzi i bogów, która malowała tak po ludzku życie bogów, herosów, życie doczesne i życie pozagrobowe. Ileż wieków podziwiano tę fantazję? Czyż znajomość mitologii nie była, nie jest i nie będzie za-

pewne długo najczystsze źródłem natchnień całego szeregu poetów, artystów na całym świecie?

Prawda, że w obecnym rozkładzie zajęć brak jest godzin na obowiązkową naukę mitologii. Ale nie winno braknąć zechęty do poznania jakiegoś dziełka, traktującego właśnie o mitologii — tej zechęty, płynącej z podziwu do świata antycznego. Poznanie to winno nastąpić poza godzinami nauki obowiązkowej — a na to poznanie musi młodzież seminarjalna znaleźć czas.

Dr. Franciszek Kułański (Kraków).

Echa.

Dzwon na trwogę.

Czytamy w jednym z dzienników warszawskich:

W imię poczucia odpowiedzialności za przyszłość młodych kolegów-oświatowców, p. Artur Górski ogłosił swój „List do nauczyciela“¹⁾. Asumpt do napisania krótkiej, bo zaledwie 15 stron liczącej broszurki, dał autorowi protokół z konferencji pedagogicznej, odbytej w gronie nauczycieli i nauczycielek szkół powszechnych na temat „Szkoła antyreligijna“. Autor przez dyskrecję nie wymienia, gdzie się ta konferencja odbyła i kto tam przemawiał, podaje natomiast dokładne streszczenie odczytu i przebiegu dyskusji. Wymienienie nazwisk musiałoby pociągnąć za sobą zainteresowanie się prokuratora osobami mówców.

Prelegent tej konferencji wzięwszy za punkt wyjścia rzekomą sprzeczność między religią i nauką, poucza swych kolegów, w jaki sposób, nie narażając się na represje przy wszystkich okazjach „podważać fatalnie głęboko zakorzenione przesady religijne“.

Następni mówcy są już szersi. Oto bardziej charakterystyczne wyjątki z protokołu:

Mówca 1: Dlaczego nie tłumaczy się tłumowi poprostu, że kościół, to jego wróg, który trzyma go w tem ogłupieniu dla celów politycznych?...

Mówca 10: Religja jak dąb wkorzeniła się silnie w uczuciowość i umysłowość tłumy, nie zwalczy się jej jawnie. Trzeba podstępem podgryzać korzenie, i to podstępem jaknajdalej idącym, tak w rzeczach wielkich, jak i drobnych, tak wśród dzieci i rodziców, jak i wśród nauczycielstwa. Szkoła antyreligijna nie zmieni przez tytuł treści działania, tylko je ujawni. Nauczyciel, przedstawiciel nauki, zawsze będzie szedł przeciw temu, co jest sprzeczne z nauką.

Mówca 11: Przełom umysłowy, niezależnie od najbardziej zakorzenionych i najstarszych przesądów, dokonywa się nieraz

¹⁾ Artur Górski. „List do nauczyciela w sprawie szkoły antyreligijnej“. Warszawa 1929. Str. 15. Dom „Książki Polskiej“.

bardzo szybko, można go czasem liczyć na tygodnie. Trzeba jednak na to ogólne stanu, warunków sprzyjających. Dzisiejszy stan rzeczy zaczyna mieć takie perspektywy, że możemy się takich warunków sprzyjających spodziewać bardzo szybko.

Mówca 14: Jawna szkoła antyreligijna nie powstanie tak prędko, stworzy ją dopiero samo dziecko, które my do tego przygotowujemy. Dziecko wpłynie na starszych i podważy religię rodziców i całego społeczeństwa. Zresztą przesady religijne związane są zawsze z burżuazyjnym porządkiem politycznym i administracyjnym. Niech przyjdzie chwila sprzyjająca, a cały ten przewrót społeczny i umysłowy dokonasz się razem i momentalnie.

Chyba wystarczy! A jak wynika z tekstu protokołu, dyskusja odbyła się w jakiejś szkole dla nauczycieli szkół powszechnych!

I mimo, że autor „Listu do nauczyciela“ stara się przekonać „grono młodych oświatowców“ o ich zaoferowaniu i braku słuszności — mimo, że używa argumentów inteligentnych i mogących trafić do przekonania — nie wywody autora „Na nowym progu“ wysuwają się na plan pierwszy.

Suchy protokół zebrania w jakiejś nieznanej szkole dla nauczycieli szkół powszechnych, przez swą anonimowość urastający niemal do miary symptomatu, a przez swój ścisły związek treści z tak niedawną sprawą „Koła Spasowiaków“, mający tak dobitne, nieanonimowe potwierdzenie swego realizmu, nabiera znaczenia dokumentu, dominuje nad treścią całego „Listu“.

Z treścią „Listu“ winni się zapoznać przede wszystkim nauczyciele choćby dlatego, żeby znaleźć garść argumentów dla zwalczania propagandy antyreligijnej w szkole, ale „protokół“ winni przeczytać wszyscy, którzy rozumieją, jakie znaczenie w życiu narodowym winna mieć szkoła powszechna. Nie pierwszy to znak ostrzegawczy przed zamachem na podstawy naszej kultury narodowej. Autor „Listu“ swój obowiązek spełnił. Rzecz tych wszystkich, którzy się poczuwają do odpowiedzialności za życie Narodu i państwa, jest niedopuszczalne do tego, żeby „sprzyjające warunki“ kiedykolwiek nadeszły, a osiągnąć to, żeby zwolennikom przewrotu społecznego i umysłowego można było przeciwstawić nie tylko argumenty, ale i zorganizowane społeczeństwo.

mgr.

Oceny i sprawozdania.

Stanisław Karpowicz. „Wybór pism“. Pod redakcją Dr. Marji Librachowej. Życiorys w opracowaniu Nelli Samotyhowej. Biblioteka Dzieł Pedagogicznych Nr. 19 i 20. Warszawa 1929. (Wydano z zapomogi Komisji Pedagogicznej Minist. WR. i OP.

W dziejach społeczno-pedagogicznych z przełomowych dwudziestu pięciu lat końca XIX i początku XX wieku Stanisław Karpowicz

(1864—1921) zajmuje nietylko zaszczytne, ale wprost przodujące miejsce, jako pionier nowych idei i twórca nowych projektów na polu wychowania, które o lata całe wyprzedzały ówczesne życie Polski. Toteż z uznaniem powitać należy wydanie pod redakcją Dr. Marji Librachowej „Wyboru Pism” tego tak oryginalnego pedagoga-idealisty, tem bardziej, iż z powodu ich rozprószenia w formie artykułów i szkiców — po różnych wydawnictwach — były one dotychczas szerszemu ogółowi bardzo mało znane. Wydanie Pism Karpowicza umacnia nadto na stałe w polskiej historii wychowania jego czołowe stanowisko, słusznie mu się tu należące a zdobyte w rzetelnym i samotnym wysiłku całego życia...

Działalność Karpowicza przypada na okres pomiędzy 1863 a 1918 rokiem, w których to latach ustalił się w „zaborze rosyjskim” szczególny „modus vivendi”. Odbiło się to zresztą i na kierunkach pracy Karpowicza teoretyka z urodzenia, a niezmordowanego działacza społecznego przez twardy nakaz obowiązku.

Świadczy o tem jego żywa działalność publicystyczna w Warszawie, gdzie był stałym współpracownikiem „Głosu”, „Ateneum” i „Przeglądu Pedagogicznego”, jego współpraca w Komitecie Redakcyjnym „Przeglądu Pedagogicznego” i „Encyklopedji Wychowawczej” (1899). Przypomnieć nadto nie zaszkodzi, że nie kto inny tylko Karpowicz, zakłada w r. 1903 Towarzystwo Pedagogiczne, które istniało jako zrzeszenie tajne w ciągu trzech lat, że jest twórcą programu tajnych Kursów Pedagogicznych i organizatorem Kursów dla wychowawczyń.

Zakłada także Karpowicz w r. 1911 „Dom Dziecięcy” — który staje się ukochanym terenem jego żywej pracy pedagogicznej i warsztatem nowych na gruncie polskim doświadczeń. Podkreślę, że podstawową zasadą „Domu” było jaknajgłębsze uwzględnienie indywidualności, upodobań i właściwości każdego dziecka. Nie hamowało to budzącego się bogactwa zainteresowań, pragnień i impulsów „maluczkich wychowanków. Pozwalano tworzyć i samodzielnie wybierać. A na tem tle przejawiały się swobodne i szczerze charaktery, złe i dobre instynkty, radość życia, smutek, współczucie, chęć okazania pomocy... Przedewszystkiem zaś znajdowało tu u „małych rzemieślników” ujęcie — wrodzone zamiłowanie do czynności. (Pierwsza polska szkoła pracy).

Gdy chodzi o Karpowicza jako *teoretyka*, można dziś co prawda zarzucić jego systemowi pedagogicznemu, który miał się ucieleśnić w dziele p. t. „Pedagogika osnuta na podstawach naukowych”, niejedno. Jego system pedagogiki oparty jest na ewolucjonizmie, podstawę psychologiczną jego stanowi psychologia sensualistyczno-assocjacyjistyczna, kierunek jej istotnie przedawniony. A zupełnie nienaukowy już jest jego pogląd na wierzenia religijne, będące, wedle mniemania autora, „nie pierwotną, ale wtórną potrzebą człowieka i pochodną...” (str. 103) i w początkach swych „będące filozofją, wyjaśniającą działania przyrody (sic!) i stosunek człowieka do twórców zjawisk”.

Ale pominąwszy te braki „Pedagogika” Karpowicza, oparta na znajomości biologji i socjologii, przyniosła niejedno niezwykle trafne spostrzeżenie i zachowała swą wartość i aktualność — w dość wielkiej mierze — i do dziś. Poważny wywód ostatecznego celu wychowania, którym jest poznanie otoczenia, w celu regulowania stosunku człowieka do przyrody i życia społecznego” (str. 104) i pedagogiki, która nie powinna przekazywać dorobków rodziny, kasty, klasy, lecz polegać na swobodnem rozwijaniu natury człowieka i wyposażeniu go w ogólnoludzkie skarby uczucia i umysłu dla osiągnięcia jak największej pełni indywidualnego i społecznego życia” (str. 21) — legły u jej podstaw.

Następuje omówienie metod i granic pedagogiki naukowej i głównych czynników wychowania, zarówno naturalnych, jak sztucznych. Gdy chodzi o rozwój „sprawności ogólnej” wychowanka, do którego dążyć winien wychowawca, to ze stanowiska biologicznego i psychologicznego rzecz ujmując, wychowanie umysłowe winno iść w parze z wychowaniem fizycznym, z którym zresztą ma takie dziedziny wspólne, jak: a) „kształcenie zmysłów i zdolności poznawczych; b) „rozwój koordynacji ruchów”. Rozwój zdolności poznawczych powinien nadto ściśle odpowiadać ostatecznemu celowi wychowania — wyrobieniu ogólnego poglądu na świat. Winien więc doprowadzić do jednego przedewszystkiem: do umiejętności stosowania poszczególnych wiadomości w życiu. Plan wykształcenia umysłowego zresztą odpowiadać powinien naturalnemu procesowi rozwoju myślenia.

Dość wiele miejsca poświęca także autor wychowaniu moralnemu, którego „zasady kierownicze” omawia ze stanowiska biologicznego, społecznego i etycznego.

Pod wpływem zwrotu w wychowaniu estetycznem w Europie zachodniej i Ameryce także i „wychowaniu estetycznemu” chciał Karpowicz wyznaczyć w „Pedagogice” należne miejsce, ale niestety zamiaru tego nie zrealizował, dlatego też i w „Wyborze Pism”, który mamy przed sobą, brak odpowiednich wyimków.

Zwrócić warto uwagę wkońcu w „Wyborze Pism” na rozdział dziewiąty (str. 234 i nast.) o „Naśladownictwie i jego społeczno-wychowawczem znaczeniu”, tudzież na szereg trafnych myśli zawierający rozdział dziesiąty pt. „Indywidualność i jej kształcenie”.

Z prac Karpowicza, które wejść miały do „Techniki wychowania” przedrukowano jedynie ustępy o „Grach i zabawach”, „Karach i karności”, „Konsekwencji” i „Kłamstwie”; inne rozprawy jako przedawnione słusznie zostały pominięte.

Trafny i celowy wybór „Pism” Karpowicza umożliwia czytelnikowi poznać bez trudu — prawdziwie i wiernie indywidualność tego zasłużonego pedagoga.

Dr. Jan Kuchta
(Kraków).

Na mównicy.

W sprawie artykułu „Na marginesie pewnego procesu“.

W sprawie, poruszonej powyższym artykułem, na podstawie otrzymanych informacji i w porozumieniu z autorem notatki, umieszczamy następujące wyjaśnienie i oświadczenie.

Ponieważ autor artykułu nie posiadał w chwili pisania tegoż dokładnych informacji o antecedenjach procesu, do artykułu, będącego właściwie impresją dziennikarską, wkradło się kilka nieścisłości i niedokładności. W szczególności zaznaczyć należy, że całą sprawę skierowały do Prokuratora w poczuciu ciężącego na nich obowiązku władze szkolne — a Prokurator uznał, że zarzuty przeciw oskarżonej w kierunku przywłaszczania grosza publicznego są tego rodzaju, że kwalifikują się do traktowania w drodze karno-sądowej. Po uniewinniającym wyroku sądu pierwszej instancji, umotywowanym zasadą niekompetencji sądu, Prokurator utrzymał swe stanowisko, wnosząc zażalenie nieważności do wyższej instancji.

Uczennice zostały wezwane na świadków na żądanie władz śledczych i sądowych. Wśród świadków były także absolwentki, przebywające już na posadach a więc osoby usamowolnione.

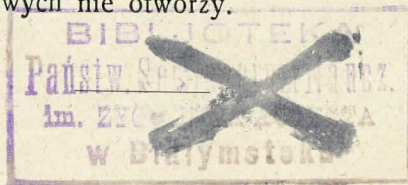
W czasie procesu kilku świadków a i oskarżona oświadczyli, że tarć i nieporozumień na tle osobistem nigdy w murach zakładu nie było, wobec czego odpada twierdzenia autora artykułu, jakoby kampanja miała tło wybitnie osobiste.

W świetle motywów wyroku i odwołania Prokuratora inaczej wyglądają uwagi autora artykułu na temat pracy wychowawczej w zakładzie, którego stosunków wewnętrznych autor artykułu nie znał a w którym to zakładzie grono często się zmieniało, podczas gdy kierownictwo spoczywało od szeregu lat w tych samych rękach.

Autor artykułu oświadcza za pośrednictwem Redakcji, że nie leżało w jego intencji ani godzenie w czynniki, które z obowiązku skierowały sprawę na drogę sądową ani w tych, którzy wezwani przez władze sądowe obowiązek swój oświadczenia w sądzie, spełnić musieli.

* * *

Redakcja przyłącza się ze swej strony do tego ostatniego oświadczenia i zaznacza, że dla dalszych oświadczeń czy polemiki w poruszonej sprawie łamów swych nie otworzy.



Redaktor odpowiedzialny i wydawca: Dr. Antoni J. Mikułski.
Krakowska Drukarnia Nakładowa, Kraków, ul. Kopernika 8, pod zarządem J. Borkowicza.

przy K. O. S. B.
w Białymstoku

551