

PEDAGOGJUM

Miesięcznik poświęcony sprawom seminarjów nauczycielskich, 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.

LUDWIK JAXA BYKOWSKI. (Poznań).

O godności stanu nauczycielskiego. *)

Nauka, której mamy poświęcić wspólne godziny pracy, ma podwójny charakter. Przedewszystkiem, jak medycyna, albo nauki techniczne, ma ona znaczenie praktyczne, ma wskazać skuteczne drogi wyrobienia fizycznego, intelektualnego i moralnego przyszłych pokoleń, zaprawić praktycznie do przyszłych obowiązków adeptów zawodu nauczycielskiego. I z tej strony zna pedagogikę ogół, ocenia mniej lub więcej słusznie jej wartość. Dla wielu też z obecnych, zapewne dla poważnej większości, która poświęci się praktyce nauczycielskiej, ten czynnik również posiada główne walory i stanowi atrakcję dla tak obfitych zastępów audytorjum.

I nie jest to jakimś objawem niezdrowym, jeśli większość społeczeństwa myśli o praktyce, owszem, źleby było, gdyby wszyscy byli „filozofującymi teoretykami“, oderwanymi od realnego życia. Naród, państwo, społeczeństwo potrzebują przedewszystkiem pracy codziennej, szarej, związanej z biegiem życia i jego potrzebami. I do takiej pracy jest ogół powołany; nie wolno mu od niej się wymawiać nikomu, kto nie chce być wzgardy godnym pasożytem. Ale trzeba pamiętać, że „praktyka bez teorii, doświadczenie bez nauki, to ciało bez ducha, to jeszcze nie wykończone jestestwo człowieka“ (Supiński), bo „bez dobrze dowiedzionej i jasnej teorii nie będzie prawdziwej nauki“ (Jędrzej Śniadecki).

Nie wystarcza intuicyjnie, czy rzemieślniczo odrabiać, choćby nawet bardzo skutecznie swoje pensum, jeśli nie mamy z czasem ugrzęznąć w jałowej rutynie, zasklepić się w szablonie, lecz iść z życiem i postępem czasu, nie pozwolić się wyprzedzić, a co więcej, zagłuszyć kulturalnie obcym, musimy rozważać i oceniać przeróżne zagadnienia niezupełnie w danej chwili oder-

*) Wykład wstępny w Uniwersytecie Poznańskim wygłoszony 4/X. 1927 r.

wane od realnej rzeczywistości, by stworzyć jednolity system, dostosowany do właściwości naszego ustroju przyrodniczego, kulturalnego, społecznego, liczącego się z wymaganiami chwili i warunków, dołożyć też do wieczystego skarbcza wiedzy ogólnej, bez względu na czas, miejsce i potrzeby praktyczne.

W tych obu dziedzinach, w praktyce i teorii, mam być Wam przodownikiem i przewodnikiem. Nie myślcie państwo, że potrafię podać Wam jakieś niezachwiane zasady, jakieś bezwzględne i niezawodne normy pracy i postępowania. Pamiętajcie w poetycką formę ubraną, a przecie tak pełną realnego życia zasadę naszego narodowego Wieszcza: „Mądrość musisz sam własną zdobyć pracą“. I jeśli ja przedstawię jakiś pogląd, jakąś teorię, rozświetlającą pewne zagadnienie, albo podam praktyczną wskazówkę postępowania w późniejszym zawodzie nauczycielskim, to bynajmniej nie sędzę, by miała to być najwłaściwsza i niezawodna droga. Owszem, nie wykluczam innych, lepszych pomysłów, domagać się jednak muszę ich uzasadnienia, chętnie przyjmuję krytykę, byle rzeczową i uzasadnioną. Zapewnić jedynie mogę, że zasady, jakie przedstawiam, nie są wzięte jedynie od zielonego stolika, nie powstały tylko z abstrakcyjnych rozważań i teoretycznych, do laboratorium zacieśnionych badań czy eksperymentów, ale opierają się na bezpośredniej pracy przy warsztacie szkolnym w ciągu kilkunastoletniej praktyki nauczycielskiej. Lecz nie myślcie, bym się uważał za wzór, za wyrocznie, choć wyników pracy nie potrzebuję się wstydzić. W naukach aposterjorycznych niema bezwzględnych pewników. Przyjmuję wątpliwości, które należałoby rozważyć, cenię inicjatywę twórczą, choćby niedoświadczonego nowicjusza, uznaję krytykę i odmienne poglądy, byle uzasadnione. Zresztą nieraz różne drogi wiodą równie skutecznie do zamierzonego celu, a w pewnych warunkach nawet dalsza może się okazać praktyczniejszą, nowa wygodniejszą niż dawna. Ale i wy sami oceniacie się krytycznie wzajem, a przede wszystkim wobec siebie samego. Przede wszystkim bądźcie surowi wobec siebie; pozwoli to wam wznieść się na wyższy stopień doskonałości. Niech was nie olśniewa nawet zasłużona pochwała. Nie lekceważcie też innych, choćby nie cieszących się uznaniem, nie urągajcie nawet przestarzałym metodom: i one nie były bez znaczenia. Pamiętajcie na słowa poety, a równocześnie wielkiego obywatela i działacza społecznego:

*...nie depreczcie przeszłości ołtarzy,
Choć macie nowe doskonalsze wznieść;
Na nich się jeszcze święty ogień żarzy
I miłość ludzka stoi tam na straży
I wy winniście im cześć!
Ze światem, który w ciemność już zachodzi,
Wraz z całą tęczą idealnych snów,
Prawdziwa mądrość niechaj was pogodzi —
I wasze gwiazdy, o zdobywcy młodzi,
W ciemnościach pogasną znów!“*

(Asnyk)

W wstępnym wykładzie chcę zastanowić się nad znaczeniem i godnością stanu nauczycielskiego.

Inne są zadania i inne stanowisko nauczyciela w zestawieniu z innymi zawodami.

Ogół żyje i pracuje dla terażniejszości, odrazu widzi i zbiera owoce. Nauczyciel formuje przyszłe pokolenia, skuteczność jego pracy w całej pełni okazuje się dopiero w przyszłości.

Rzemieślnik, fabrykant widzą produkt swej pracy zazwyczaj po paru godzinach, kupiec zamyka swą kasę z końcem dnia, rolnik zbiera swe plony po upływie paru miesięcy, sędzia, który wymierzył sprawiedliwość, dokonuje swego dzieła z wydaniem wyroku, urzędnik rychło się przekona, o ile jego zarządzenia i praca są skuteczne. Nauczyciel musi sięgać dalej w przyszłość. Tu nie chodzi o to, by wyrobić wzorowych uczniów, by pochłubić się karną i przykładną klasą, chodzi nie o wyrobienie „grzecznych i uczonych dzieci“, ale o to, by z tych dzieci, które nauczyciel prowadzi, wyrosli uczeni, dzielni i rozumni obywatele. Nie o to chodzi, by móc się pochwalić w szkole wczorzym Jasiem lub przykładną Zosią, ale by po latach można było powołać się na Jana lub Zofję, dawnych wychowanków, jako chlubę szkoły, systemu nauczyciela. Nie jest to rzeczą łatwą. Ileż to razy się zdarza, że szkoła pomyli się w ocenie swych uczniów. Prawda, wybijał się już w szkołach Jan Zamoyski, przykładem świecili Sobiescy, niezwykłą pilnością odznaczał się Kościuszko, celował w naukach Marjan Smoluchowski, a Bol. Prus zdobył u kolegów przewisko „Głowacza“ z powodu swej wiedzy i zdolności matematycznych. Ale przecie Mickiewicz, znany z figlów i pustoty, repetował w nowogrodzkim gimnazjum, przepadł przy egzaminie magisterskim u Groddecka, Jan Kasproicz i w nauce polszczyzny zdobywał w Inowrocławiu postępy ledwie dostateczne, Matejko miał nie jeden kłopot z swymi mistrzami w szkole sztuk pięknych. I zagrańnicą niejednokrotnie wielu późniejszych genjuszów w szkołach odsyłano do przysłowiowego szewca. — A przecie niewątpliwie żarody genialności musiały z dawną w nich istnieć, nie umiano ich jeno spostrzec, pielęgnować, nieraz mże przedwcześnie zwrzono, zwiechnięto...

A znów odwrotnie, jak często cudowne dzieci wyrastają w całkiem przeciętnych, albo nawet mniej niż przeciętnych ludzi! Ile razy uczniowie gimnazjalni, celujący dają się w życiu zdystansować przez kolegów średniaków, a czasem nawet i slabeuszów?

Bo „nauczyciel, patrzący na dziecko, jako na ucznia jedynie, nigdy go nie wychowa na człowieka“ (Gralewski). On ma patrzeć na swego wychowanka, jako na człowieka w pewnym okresie rozwoju, jako na syna tej ziemi, obywatela kraju, w którym mu przyjdzie żyć i pracować.

Musi on patrzeć na proces rozwojowy swego wychowanka pod względem fizycznym i umysłowym, rzucąc wnioski w przyszłość i do niej dostrajając terażniejszość. Wtedy go zaciekawia właściwości fizycznego organizmu uczniów, ujawniające się w tak wielkiej, można powiedzieć zawilej, różności wśród ludności polskiej, zaciekawia go bogactwo duszy ludzkiej mimo wspólnego „zabarwienia polskiego“, przecież przedstawiającej większą skalę nierzadko pełną przeciwieństw i sprzeczności. Zaciekawia go zalety i wady wychowanka. A wtedy każdą zaletę będzie uważał za zawiązek cennych owoców na przyszłość, otoczy ją opieką, wzmocni, by przy ich pomocy opanować charakter, okiełzać wybujałości, zahamować wady. Wtedy też nawet psota chłopięca nie znudzi go, nie znuży, nie wyprowadzi z równowagi. „I będzie patrzył, jak wykroczenie Jasia czy Zosi, dziewięć czy dwunastoletnich, przejawia się w Janie czy Zofji, dojrzałych obywatelach“ (Gralewski).

Lecz nie tylko z właściwościami wychowanka mamy się liczyć. Każdy naród przedstawia cały szereg swoistości, które czasem dokładnie określić trudno, ma pewne swoje poglądy i przewodnie idee, czasem podświadome, pewne charakterystyczne nastroje, pragnienia i dążenia, ma swoją „misję dziejową“. Z tej jakiejś głębi ducha narodowego wypływa cały szereg większych i mniejszych „czynów“, swoistych urządzeń i instytucyj.

„System wychowania jest odpowiedniejszy, tem lepiej spełnia swe zadania, im więcej liczy się z typem, sposobem życia i potrzebami społeczeństwa, w którym działa. Szkoła musi tedy z jednej strony brać pod uwagę ogólne właściwości psychiczne i kierunek rozwoju społeczeństwa, z drugiej zaś naginać się do warunków czasu. W każdej dobie swego bytu, społeczeństwo ma pewne potrzeby, górujące nad innymi, wymagające szczególnej troskliwości“. (Dmowski).

Liczyć się więc musimy z historją, uwzględniać chwilę bieżącą i jej ideały, patrzeć bystro, a trzeźwo, w przyszłość. Z tych trzech sił pędzących ma nauczyciel stworzyć odpowiednią i skuteczną wypadkową i na nią skierować swych wychowanków.

I w tem pierwsze świadectwo wielkiej godności nauczycielskiej. „Nauczyciel musi się wżyć w Polskę, w jej przeszłość, by śledzić drogi, któremi się wila nić jej misji dziejowej, zlać się organicznie z genjuszem polskiej kultury, daj Boże dorzucić z własnych przeżyć nowe bogactwa“. (Gralewski).

Powinien tę Polskę poznać, w nią się wżyć, nie zasklepiac się w swojej, choćby bardzo wysoko w tym czy owym kierunku stojącej dzielnicy. Zachodnie granice Ojczyzny mimo przemoc i intrygi międzynarodowe wyznaczył polski chłop, który choćby w wozie Drzymały wytrzymał na ojczystym zagonie, na wschodzie wytyczyła je nasza kultura, która przetrwała knut moskiewski i zgniliznę austrjacką. Poznać musi przede wszystkim to podłoże naturalne, tę przyrodę naszą, od Karpat do Bałtyku, od równin Wielkopolski po stepy Podola, bagna poleskie, knieje północne u granicznej Dźwiny, bogactwo przyrody, jakiego pozazdrości nam niejedem naród, a w naturalnym związku z tem bogactwo typów ludzkich, fizycznych i umysłowych a do tego i różnice kulturalne. Przecież nie bez przesady powiedziano, że między kresami wschodnimi a zachodnimi, leży różnica z górą całego stulecia. A tu specjalnie wielkie zadanie nauczyciela polskiego, z zachodu, by nieść tam na wschód zdobycze prawdziwej kultury i cywilizacji, bez jej grzechów, przywar i zwyrodnień, by nie odstręczyć tych młodszych kulturalnie i nieco zaniedbanych braci, lecz pamiętać, że w nich tkwią walory, że oni, choć młodszy, a jednak od wieków pracowali dla Polski, stanowiąc przedmurze chrześcijaństwa i cywilizacji. Każdy z tych typów, każda z dzielnic ma swe wartości, ma swe zadania, organizacja państwowa powinna je we właściwy sposób zatrudnić i zużytkować. W tej organizacji pracy niepośledne są zadania szkoły polskiej.

A z tem jeszcze jedno zadanie, to jak najszybsze przekreślenie dawnych kordonów, *wyrobienie obywateli Polski, całej Polski*, obywateli świadomych swych praw i obowiązków. Dziś sami odpowiadamy za siebie przed światem, historją i własnem sumieniem. Nie możemy, jak w czasach niewoli, tłumaczyć naszych braków przemocą najeźdźcy, brakiem swobody, skrępowaniem wolności. Przy obecnym ustroju, tak skrajnie demokratycznym, każdy ponosi odpowiedzialność za całość Rzeczypospolitej. A zawsze „w Polsce

panującym był duch organizowania państwa na podstawie poczucia obowiązku, na podstawie dobrej woli, na podstawie wolności" (Szczepanowski), i to nie tylko wśród wybranych, ale przede wszystkim wśród szerokich warstw, korzystających z pełni, jeśli nie nadmiaru, praw obywatelskich.

Nauczyciel musi się więc wżyć w Polskę, w jej treść i twórczość, musi się zrosnąć z czynną pracą narodu i państwa.

Obok tego pierwszorzędnego zadania, jakim jest wychowanie i wyrobienie czynnych obywateli ojczyzny, są inne, bardziej szczegółowe zadania nauczyciela szkoły średniej. Jeśli to będzie szkoła zawodowa, to ma ona obok pewnego zaokrąglenia wykształcenia ogólnego wyrobić pracowitych fachowców, których znaczny brak ciągle daje się odczuć i stanowi poważny defekt stosunków na zachodzie.

Jeśli to będzie gimnazjum ogólnokształcące, to jego celem wykształcenie jak najwszechstronniejsze umysłu wychowanków tak, by przeszedłszy specjalne studia w szkołach akademickich byli zdolni i przygotowani do zajęcia stanowisk kierowniczych, do pomnażania kultury narodowej tak w teorii, jak w praktyce. Należy pamiętać, że ten stopień rozwoju nie dla wszystkich jest dostępny. Gimnazjum, to nie jest szkoła powszechna, ale szkoła dla wybranych, dla młodzieży wybitnie uzdolnionej. Jest to jednym z błędów systematu szkoln., który każe zważać na przeciętny umysł chłopców, a nie rozróżniać przeciętnych od uzdolnionych. Przeprowadzanie i to już jak najwcześniej i niejednokrotnie, skrupulatnego doboru, rozważenie wartości wychowanka, intelektualnych i moralnych, ogólnych i jednostronnych, skierowanie każdego we właściwym kierunku, podniesie zastępy ludzi właściwych na właściwych stanowiskach, podniesie produkcję i zadowolenie, a ochroni przed dyletantyzmem tak dla nas zgubnym, przed rozkładczym pesymizmem wykołajeńców.

Lecz tu znów wielka misja polskiego nauczyciela. To nie ma być jakieś bezduszne przesiewanie przez sito egzaminu i klasyfikacji, lecz przeciwnie, subtelne wniknięcie w duszę wychowanka, sumienna i surowa, ale pełna życzliwości ocena jego zalet, braków i wad, jego upodobań i pragnień, bólów i kłopotów.

A w takim razie nawet jednostka ujemnie oceniona, przeznaczona do powtarzania klasy, lub zwrócona w innym kierunku, po głębszej rozwadze nie będzie żywić żalu ni goryczy, bo zrozumie, że ten wyrok i jej dobro ma na celu.

Wtedy też na właściwe, drugorzędne miejsce zejdzie sprawa świadectw i dyplomów, które mają być wyrazem ścisłej rzeczywistości, obrazem zdolności i wyników pracy ucznia, a bynajmniej nie celem szkoły, ani osią, dokoła której krąży całość wysiłków, ucznia, domu, może czasem i nauczyciela.

Pośrednie są obowiązki zawodowe nauczyciela wobec domu i wobec rodziców ucznia. Dziś, przy coraz silniej występującej demokratyzacji szkoły, częściej występują rozdzwięki między ideałami i zasadami obu tych tak ważnych czynników. Podniesienie ogólnej kultury wychowawczej, zharmonizowanie tych często obcych, niekiedy nieufnych, czasem niestety nawet wrogich czynników, to także wielka misja nauczyciela polskiego. Nauczycielstwo nasze, zespolone z narodem, dla niego pracujące, nie może stać się kasta zamkniętą w sobie, myślącą o sobie tylko i o swych potrzebach. Musi z jednej

strony wyczuwać tętno życia całego państwa, któremu winno nieść w ofiarnej gotowości swe siły, zdolności i pracę, dla którego nie cofa się w razie potrzeby przed poniesieniem ofiary, ale z drugiej strony winno wprowadzać w społeczeństwo te myśli, które w niem dojrzały, nauczyć je rozumienia ich, współczucia, szacunku. (Dokończenie nastąpi).

Uwagi o nowych programach.

k) Język niemiecki.

Gdy w roku 1920 pojawił się program nauki języka obcego w szkołach powszechnych, z łatwo zrozumiałą niecierpliwością oczekiwano programu dla seminarjów nauczycielskich. Przypuszczano całkiem słusznie, że znajdzie się tam dla dalszego ciągu nauki tego przedmiotu podany zakres i metodyczne uwagi. Do seminarjum bowiem przyjmuje się jak wiadomo, uczniów z ukończoną 7 klasą szkół powszechnych. Tymczasem program nauki w seminarjach w pierwszym wydaniu z r. 1921 nie podał szczegółowego programu jęz. obcego, lecz ograniczył się do podania uwag zwyczajnych o metodzie nauczania tego przedmiotu, nie wymieniając wcale, jakiego języka, lub jakich języków obcych ma się uczyć w seminarjach, mimo, że program dla szkół powsz. uwzględniał trzy języki obce, t. j. angielski, francuski i niemiecki. Nie ma również żadnej wzmianki, że uczy się jęz. obcego już w szkole powszechnej i że w seminarjum następuje dalszy ciąg tej nauki. To, co podano, jest ogólnikowe, nawet materiału nie rozdzielono na poszczególne kursy. Tylko przy zwrocie „pogłębienie treści czytanych ustępów“ stawia program za daleko idące, i nie całkiem jasne wymagania, żądając „charakterystyki myśli i tendencyj autora, oraz sposobu wyrażania (stylu), wyrażania poglądów *własnych* na podstawie i w zależności od czytania w celu wszechstronnego wyjaśniania konstrukcyj i form obcego języka, oraz pewnego opanowania ich w praktyce“ (str. 33). Jedynie cel nauki jęz. obcego jest w obu wydaniach programu dosłownie jednakowo podany. Ale dopiero w drugim wydaniu znajdujemy szczegółowe wskazówki, jak ten cel mamy osiągnąć. Do tego celu ma prowadzić nauka o rzeczach, lektura i znajomość gramatyki.

Naukę o rzeczach rozkłada autor programu na wszystkie kursy i rozróżnia trzy stopnie. Na kurs I przypada nauka o rzeczach własnego środowiska, na kurs II i III zapoznanie się w przystępnym przedstawieniu z stolicami i większymi środowiskami kulturalnymi narodu, którego języka się uczymy, z jego zwyczajami i zdobyczami kulturalnymi, oraz biografje wynalazców, artystów i t. d. Wreszcie na IV i V kursie rozszerza się opisy na cały kraj i podaje się wspomnienia wypadków historycznych.

Drugim ważnym czynnikiem w tej nauce jest lektura, która jest oczywiście dalszym ciągiem „ćwiczeń językowych“ w szkole powszechnej, a tematami są baśnie, podania, anegdoty, opowiadania, listy, dialogi i wiersze. Taki rodzaj lektury jest wyznaczony dla wszystkich kursów. Rozumie się, że co do treści i formy mają być ustępy stopniowo trudniejsze, stosownie do kursów.

Naukę gramatyki musi nauczyciel nawiązać do wiadomości, nabytych przez uczniów w szkole powszechnej. Z zakresu materiału gramatycznego,

przeznaczonego dla kursu I wynika, że ostrożny autor programu przyjmuje, iż uczniowie seminarjum posiadają wiadomości w zakresie 6 oddziału szkoły powszechnej, materiał bowiem gramatyczny kursu I seminarjum kryje się z materiałem oddziału siódmego. Autor zapewne umyślnie taki zakres materiału gramatycznego wyznaczył dla kursu I, by ułatwić powtarzanie i uzupełnienie wiadomości gramatycznych uczniów, pochodzących z różnych szkół i z pewnością niejednakowo przygotowanych.

Materiał gramatyczny jest zupełnie odpowiednio rozłożony, tak, że można go wyczerpać mimo szczupłej liczby godzin, przeznaczonych dla języka obcego.

Zadanie ujęcia systematycznego wiadomości gramatycznych przypada na kurs II i III. Obawiam się, że ułożenie odpowiednich tekstów, na podstawie których wedle programu ma się odbywać to ujęcie systematyczne, spowoduje wiele pisaniny na tablicy lub dyktowania. Jeśliby można takie teksty dobrać na podstawie ustępów podręcznika, byłaby sprawa ułatwiona i zyskałoby się na czasie. Tego jednak niestety spodziewać się nie można.

Nie sprzeciwiałbym się podręcznikowi gramatycznemu, ale pod warunkiem, że nie będzie się gramatyki uczyło w ten sposób, jak uczono, a może i uczy się gramatyki języków starożytnych. A to stałoby się, gdyby odnośne partje niemieckiej gramatyki wyprzedziły partje polskiej. Na I i II kursie każda lekcja jest równocześnie nauką gramatyki — wystarczy więc mojemu zdaniem, jeśli na kursie III w zwięzłym podręczniku gramatycznym będą systematycznie zebrane zjawiska gramatyczne, z którymi się już miał uczeń sposobność zapoznać w poprzednich latach w szkole powszechnej i w seminarjum. Systematyczne ujęcie składni przypada na IV i V kurs, ale powtarzanie nauki o formach przy każdej sposobności jest i na tym stopniu nauki obowiązkiem koniecznym i naturalnym, bo, jak to wiemy z doświadczenia, uczniowie prędko wychodzą z wprawy. Zasób słów obcych polega tak samo jak i znajomość form gramatycznych na mechanicznem zapamiętaniu.

Jeśli zastanowimy się nad tem, czy ostateczny cel nauki obcego języka da się osiągnąć w czasie studjów w seminarjum, t. j. czy można doprowadzić do tego, aby uczniowie rozumieli współczesny język książkowy, a mianowicie prozę (i łatwą poezję) opowiadającą i opisową, oraz łatwiejsze dzieła pedagogiczne i nabyli pewnej wprawy w wysławianiu w zakresie życia codziennego, możemy prawie z zupełnym spokojem odpowiedzieć, że tak. Jednak muszą być spełnione pewne warunki. Jeśli nauka obcego języka w szkole w szkole powszechnej była pod każdym względem dobrze prowadzona, t. j. jeśli uczniowie od najprostszycich ćwiczeń, a mianowicie od powtarzania zdań, wygłoszonych przez nauczyciela w początkach nauki, dojdą w 7 oddziale do omawiania tematów, jak podróż lub życie narodu, którego języka się uczą; jeśli dalej będą posiadali wiadomości z gramatyki w zakresie przez plan wyznaczonym i wogóle jaką taką wprawę w układaniu zdań w mowie i piśmie. W tym bowiem razie nie wiele będzie się traciło czasu w seminarjum na wyrównanie i uzupełnienie wiadomości uczniów, przyjętych z szkół powszechnych. Drugim warunkiem dodatniego wyniku nauki musi być i ta okoliczność, że układ podręczników, począwszy od 5 oddziału szkoły powszechnej będzie tym samym systemem przeprowadzony z stopniowaniem trudności tak co do formy, jak i treści. Podręczniki powinny dla każdego kursu zawierać ilustracje i to wykonane bardzo starannie, a w każdym

razie staranniejszą niż dotychczasową, nieraz bowiem nie tylko uczniów, ale i nauczycieli nie mógłby podać, co przedstawiają, gdyby nie było podpisu.

Te ilustracje należy zebrać w osobnych zeszytach, to bowiem ułatwia przeprowadzenie nauki metodą poglądową.

Jeśli o metodzie mowa, to warto zwrócić przede wszystkim uwagę nauczycieli na program nauki języka obcego w szkołach powszechnych, gdzie znajdują obszerne wskazówki metodyczne. Poprzednio już bowiem zaznaczałem, że ze struktury programu wynika, iż nauka tego przedmiotu w seminarjum jest dalszym ciągiem nauki w szkole powszechnej. Wskazówki metodyczne programu wyraźnie pouczają, że ma się stosować metodę, skombinowaną z metody naturalnej i formalno-analitycznej. Cały układ planu i uwagi metodyczne przypominają metodę F. Gouina, który do ćwiczeń językowych ułożył szereg seryj, obejmujących bardzo podobne tematy do wymienionych w naszym programie. Zasady metodyczne tak Gouina, jak i w programie semin. dadzą się ująć w następujące punkty: 1) Staranne i prawidłowe wygłaszanie dźwięków i wyrazów. 2) Osią nauki jest w początkach pogląd, a następnie lektura. 3) Językiem wykładowym jest język obcy. 4) Naukę gramatyki należy ograniczyć do wiadomości najpotrzebniejszych i to w początkowej nauce, wysnuwając je z zdań i z lektury, poczem ma nastąpić synteza. 5) Języka macierzystego używa się wyjątkowo, gdy przy jego pomocy dla objaśnień podczas lektury lub dla wytłumaczenia zjawisk gramatycznych prędzej dojdzie się do zamierzonego celu.

Wedle programu ma się dojść do tego samego celu przy nauce języka obcego w seminarjach jedno- i dwujęzycznych, mimo, że w tych ostatnich jest liczba godzin nauki o 30 procent mniejsza. W innych przedmiotach w takim wypadku ogranicza program wyraźnie przy zmniejszonej liczbie godzin i zakres przedmiotu. Wobec tego nauczyciel sam musi odpowiednio ograniczenie przeprowadzić (co wcale nie jest łatwo uskutecznić, bo trudno oznaczyć kosztem czego ma się to odbyć) wątpię bowiem, by w mniejszej liczbie godzin nawet po przeprowadzonej selekcji uczniów i przy bardzo intensywnej pracy tak nauczyciela, jak i uczniów można było cel osiągnąć w całej pełni. Pisząc te moje uwagi, miałem za punkt wyjścia program seminarjum jednojęzycznego.

T. Kopystyński (Lwów).

Pod znakiem reform.

Kształcenie nauczycieli w ministerjalnym projekcie ustawy o ustroju szkolnym.

II.

Zacytowany w poprzednim numerze naszego pisma projekt kształcenia kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych jest drugim z rzędu *projektem konkretnym*, z jakim od czasu wskrzeszenia państwa polskiego występują sfery urzędowe szkolne. Pierwszy t. zw. projekt ministra Grabskiego ukazał się w roku 1925, miał być wprowadzony w życie z dniem 1 stycznia 1926 roku, został jednak wycofany dla poczynienia poprawek i uzupełnień. W następstwie wypadków politycznych przed majem i po maju 1926 roku — projekt ten nie został ponownie wniesiony.

Porównując obydwie projekty musimy dojść do wniosku, że *różnic zasadniczych między oboma projektami właściwie nie ma.*

Projekt obecny jako miejsce kształcenia kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych przewiduje studia pedagogiczne *najmniej* roczne, na które będzie się przyjmować uczniów z świadectwem dojrzałości w zakresie pięcioletniej szkoły średniej ogólno-kształcącej. (Art. 25 lit. a). Projekt ministra Grabskiego w art. 20 lit. c) przewiduje również jako zakłady kształcące nauczycieli „kursy pedagogiczne, w których nauka trwa *przynajmniej* rok, a program opiera się na programie państwowego gimnazjum ogólnokształcącego”. A że gimnazjum dwuletnie według projektu min. Grabskiego — opierało się na wyższym trzyletnim liceum, a to znowu na niższym również trzyletnim liceum (które miało zastąpić trzy wyższe klasy szkoły powszechnej), *mamy w rezultacie to samo, t. j. w sumie trzynastoletnie studjum przygotowawcze do zawodu nauczycielskiego.* Istota różnicy polega na nazwie; w obecnym projekcie nazywa się zakład, przygotowujący do zawodu naucz. „studjum pedagogicznym”, w projekcie min. Grabskiego nazywało się to „kursem pedagogicznym”. — Mogły być różnice w programach studjum czy kursu pedagogicznego, ale programów tych nie znaleźliśmy wówczas, nie znamy ich i dzisiaj.

Oba projekty zatrzymują seminarja nauczycielskie (w projekcie Grabskiego art. 20 lit. a) — w obecnym projekcie art. 28) co *najmniej* pięcioletnie, — oparte na 7 kl. szkole powszechnej (12 lat przygotowanie do zawodu nauczycielskiego). Nowością w projekcie min. Grabskiego były dwuletnie gimnazja pedagogiczne, oparte na wyższym liceum (12 lat przygotowania do zawodu naucz.) — których w obecnym projekcie niema.

Obecny projekt nie jest więc w zakresie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych nowością. Ukazał się w innych warunkach ze znamieniem nowości. Projekt min. Grabskiego był mocno kwestjonowany z pewnych sfer, które dziś z tego samego prawie projektu kwesji nie robią.

Tyle dla historycznej ścisłości z dodatkiem, że do projektu min. Grabskiego odniosło się *nasze pismo krytycznie w roku 1925* (Vide Nr. 11—12 „Pedagogjum“ z roku 1925 str. 13—15).

Przejdźmy do omówienia odnośnych punktów projektu ustawy.

Jak już zaznaczyliśmy, art. 25 przewiduje w punkcie a) tylko *jeden* sposób kształcenia nauczycieli. Zatrzymanie seminarjów nauczycielskich, co *najmniej pięcioletnich* — należałoby w myśl art. 28 uważać za przejściowe. Licząc się z chwalebą tendencją podniesienia ogólnego wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych — nie należy i nie można się przeciwstawiać projektowi oparcia kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na ukończeniu szkoły ogólno-kształcącej i świadectwie dojrzałości z gimnazjum. Takie postawienie sprawy dostarczy „studjom pedagogicznym“ w znacznej części (nie w zupełności, gdyż tak, jak dziś, tak i w przyszłości i gimnazjum będą kończyć także miernoty) lepszego materiału pod względem intelektualnym.

Pomijając w tej chwili pewne słabe punkty, wpływające z takiego postawienia zagadnienia — zapytamy, czy tworząc roczne „studja pedagogiczne“ mamy wziąć pod uwagę tylko moment intelektualnego przygotowania? Czy większy zasób wiadomości maturzysty gimnazjalnego da już bezwarunkowo gwarancję, że stanie się on w ciągu kilku miesięcy, przez odbycie

„studjum pedagogicznego“ dobrze przygotowanym nauczycielem szkół i powszechnej?

Podobnie, jak w roku 1925 w związku z projektem min. Grabskiego — musimy i dziś odpowiedzieć: *Nie!*

Nagromadzenie na kilkumiesięcznym kursie czy studjum pedagogicznym (mówimy o „kilkumiesięcznym“, gdyż proste obliczenia wykazują, że w ciągu zwykłego roku szkolnego jest maksimum 230—240 dni szkolnych. Ilość ich zmniejszy się, gdy weźmiemy pod uwagę czas stracony na odbywanie egzaminów czy kolokwiiów, przyspieszony egzamin maturalny i t. d.) samej niemal praktyki pedagogicznej i teorii z psychologią, logiką, metodami i historią wychowania zrobi z tego kilkumiesięcznego „studjum pedagogicznego“ jakiś naprawdę chaotyczny kurs, którego słuchacz dobrze przetrawić nie potrafi. Z chaosu takiego *nie wytoni* się nauczyciel dobrze przygotowany pod względem metodycznym. Szybkie z konieczności tempo nauki teoretycznej i praktycznej musi wywołać pobieżność w traktowaniu najważniejszych zagadnień metodycznych. Czy jest to dopuszczalne w czasie wszechwładnego panowania metody, o której mówi się, że jest podstawą szkoły?

A czy można pominąć milczeniem wykształcenie i przygotowanie do zawodu w zakresie przedmiotów grupy technicznej (rysunki, roboty ręczne), w zakresie wychowania fizycznego i muzyki, które to przedmioty tak dużą rolę odgrywają w dzisiejszych programach nowej szkoły i na które w obecnych seminarjach kładzie się tak wielki nacisk? I tu musimy odpowiedzieć: *Nie!*

Większy zakres wiadomości, jaki przyniosą na owe „studja pedagogiczne“ maturzyści gimnazjalni (z różnych zresztą typów gimnazjów) nie daje jeszcze gwarancji, że w ciągu kilku miesięcy na podłożu tem wyrosnie pełny kwiat przygotowania zawodowego!

Nie stając w tej chwili w obronie dzisiejszego seminarjum, nie można nie podkreślić jednego momentu.

Przebywanie seminarjalnego kandydata nauczycielskiego przez kilka lat w atmosferze, nastawiającej go do jego przyszłego zawodu, w atmosferze drobnych z początku (od III, względnie IV kursu) potem coraz to większych praktyk pedagogicznych, robi swoje. Cała atmosfera seminarjum, obserwacje starszych kolegów i nauczycieli, obcowanie z młodzieżą szkoły ćwiczeń, odrębny kierunek wychowawczy i cały szereg innych zabiegów daje gwarancję, że uczniowie, którzy doszli do czwartego kursu, będącego jakby wstępem do praktycznego przygotowania do zawodu — (co słabsze i niepełne na punkcie umiłowania przyszłego zawodu musiał poprzednio już odpaść) wejdą do zawodu nauczycielskiego i życia szkolnego należycie przygotowani.

Tej gwarancji nie dają absolwenci obecnych jednorocznych kursów pedagogicznych, nie dadzą ich i absolwenci przyszłych *jednorocznych* (względnie kilkumiesięcznych) studjów pedagogicznych. Stwierdzają to relacje inspektorów szkolnych. Przypadkowość wyboru „studjum pedagogicznego“, jako pomostu do przyszłego zawodu będzie bezwarunkowo większa niż jest obecnie w seminarjach nauczycielskich.

Naprowadzone momenty zaciemniają tę jasną stronę projektu, jaką jest dążność do oddzielenia wykształcenia ogólnego od przygotowania zawodo-

wego i zrobienia ze „studjum pedagogicznego“ tylko studjum praktyki zawodowej. Dlatego wolelibyśmy, by w projekcie opuszczono zupełnie słowa „o kursie co najmniej rocznym“, a w miejsce ich dano słowa: „o kursie dwuletnim“.

Wychodzimy bowiem z założenia, że *najmniej dwuletnie* „studja pedagogiczne“ mogą dać należyte przygotowanie zawodowe nauczyciela szkół powszechnych, pozbawione chaotycznego wchłaniania w siebie teorii i praktyki, pociągającego za sobą płytkość ujęcia problemów metodycznych i powierzchowne traktowanie zagadnień teoretycznych z psychologii. Skoro przygotowanie zawodowe nauczyciela szkoły powszechnej ma być naprawdę podciągnięte wzwyż — niech ono *nie będzie znów połowiczne, lecz możliwie w naszych warunkach całkowite!*)

Spokojne przetrwanie teorii pedagogicznej wraz z obserwacją praktyki pedagogicznej na I kursie takiego dwuletniego studjum i gruntowna praktyka pedagogiczna (odbywanie lekcji ze *wszystkich* przedmiotów szkoły powszechnej *przez każdego* ucznia, a nie tylko z niektórych przedmiotów — jak to z konieczności ma i musi mieć miejsce obecnie) na II kursie takiego studjum — da dopiero naprawdę należyte przygotowanie zawodowe nauczyciela szkół powszechnych.

Pójdziemy wtedy i za tym prądem, który tu i ówdzie ujawnił się już zagranicą. Jak ten problem w naszych stosunkach rozwiązać — w następnym artykule.

A. M.

W sprawie nauczania metodyki geografji w seminarjach nauczycielskich.

Jest rzeczą powszechnie znaną, że młody kandydat nauczycielski prawie nie jest przygotowany, ani teoretycznie, ani tembardziej praktycznie do nauczania geografji w szkole powszechnej. A ponieważ starsza generacja nauczycielska wyszła ze szkoły zaborczej, gdzie geografję celowo traktowano po macoszemu, stąd wśród nauczycielstwa szkół powszechnych podejmują się nauczania geografji tylko te nieliczne jednostki, które ukończyły wyższy kurs nauczycielski z grupy geograficzno - przyrodniczej. Ażeby dźwignąć naukę geografji w szkole powszechnej na wymagane przez program poziomy, potrzeba przede wszystkim zorganizować w seminarjach systematyczną naukę metodyki geografji i dać przyszłym nauczycielom rzetelną w tym względzie wiedzę.

Na naukę metodyki geografji potrzeba koniecznie przeznaczyć jedną godzinę tygodniowo na V kursie seminarjum. Ponadto winny dyrekcje seminarjum dążyć do tego, by nauczanie metodyki geografji spoczywało istotnie w ręku fachowo i nowożytnie wykształconego geografa. A ponieważ takich nauczycieli jest mało, przeto trzebaby angażować nawet siły z innych zakładów naukowych i oddawać im na V kursie naukę o Polsce współczesnej i metodykę geografji.

Drugim postulatem, jaki się tu wylania, jest sprawa wykładów metodyki geografji na kursach kwalifikacyjnych i na wyższych kursach nauczycielskich. I tu również przestrzegać musimy zasady, by na naukę metodyki przeznaczono odpowiednią liczbę godzin, by ta nauka miała charakter celowo

obmyślnego, systematycznego kursu metodyki i by udzielały jej osobowości wybitne, znane ze swej działalności na polu geografji i ze swych prac publicystycznych. Nie wolno przydzielać tej nauki amatorom, ludziom początkującym lub nauczycielom innych przedmiotów.

Kurs metodyki geografji winien obejmować naukę teoretyczną i wiedzę praktyczną. Należałoby opracować następujące zagadnienia:

1. Historyczny rozwój geografji jako nauki i jako przedmiotu naukowego; wybitni geografowie polscy i obcy; rozwój metodyki geografji w Polsce i zagranicą.

2. Istota geografji, podział i związek z innymi naukami, cel, zadanie i wartość geografji jako wiedzy ogólno-kształcącej, rola geografji w wychowaniu nowożytnego Polaka.

3. Metody nauczania geografji; metoda genetyczna, metoda krajoznawcza, stosowanie indukcji i dedukcji.

4. Sposoby nauczania w szkole: twórcza rola nauczyciela; lekcje teoretyczne i podręczniki; obserwacje, lekcje w polu, wycieczki, szematy graficzne, ich wartość, rodzaje i wykonanie, nauka o horyzoncie, ćwiczenia topograficzne; metodyka nauki o mapie, interpretacja mapy, posługiwanie się mapą w terenie; szkicowanie i wykonywanie szkiców; opis geograficzny, kolejność w geograficznych opisach, stosunek opisu poszczególnych krain jakiejś większej jednostki geograficznej do końcowej syntezy; ćwiczenia geograficzne, ich wartość, rodzaje i sposoby przeprowadzania; obserwacje meteorologiczne i fenologiczne, praktyczne prace w stacji meteorologicznej II-go rzędu, wykresy i sposoby ich wykonywania; instrumentarium geograficzne; rysunek w nauczaniu geografji; sporządzanie instrumentów, przyborów, modeli i przeczycy, wykonanie mapy plastycznej; zbiory, obrazy, lektura; daty i liczby w nauce geografji; używanie tablicy i pisanie na tablicy trudniejszych nazw geograficznych; używanie i wymawianie nazw obcych; stawianie i formułowanie pytań podczas lekcji; sposoby przeprowadzenia godziny nauki czy miesiąca nauki w związku z traktowaniem danego rozdziału; szczegółowa dydaktyka pewnych typowych lub trudniejszych lekcji; sposoby powtarzania większych partji przedmiotu; zasady wyboru materiału rzeczowego przy nauce geografji regionalnej i wiele innych.

5. Znajomość zakresu materiału geograficznego i programów w szkole powszechnej.

6. Rozwinięcie programu i metodyka nauczania geografji w klasach II, III, IV; geografja ogólna w klasie V, regionalna w klasie VI, nauka o Polsce w klasie VII; przegląd i znajomość podręczników i pomocy szkolnych.

7. Literatura geograficzna dla młodzieży szkoły powszechnej.

8. Przegląd najważniejszych podręczników metodycznych i czasopism geograficzno-dydaktycznych.

9. Nauczyciel metodyki geografji winien przeprowadzić w szkole ćwiczeń kilka pokazowych lekcji, poświęconych metodycznemu rozwiązaniu zagadnień geograficznych, nadto kilka lekcji w polu i jedną większą wycieczkę krajoznawczą, podczas której dawałby kandydatom nauczycielskim szczegółowe wskazówki, jak należy wycieczki organizować i jak je prowadzić.

Organizacja nauczania metodyki geografji ma niesłychanie ważne znaczenie dla kandydatów nauczycielskich, tem więcej, że dotychczas brak lite-

raturze geograficznej odpowiednich podręczników. Organizacja ta chroma dotychczas a z nią chroma również nauka geografji w szkolnictwie powszechnem.

Michał Mścisz (Leszno).

Oceny i sprawozdania.

Niemieckie nowości pedagogiczne.

W pedagogicznej literaturze niemieckiej daje się obecnie zauważyć dążność do syntezy i rozważnego rozpatrzenia dorobku pedagogiki powojennej. Czas dowolnych i rozbieżnych prób i doświadczeń powoli mija, dostarczywszy teorii pedagogiki dosyć materiału praktycznego. W szeregach nauczycielstwa niemieckiego powstaje nawet pewna niechęć do nowatorskich poczynań i pragnienie ustalenia wyraźnych wytycznych postępowania w szkole i wychowaniu. Odbija się to w nowszych wydawnictwach pedagogicznych: autorowie starają się zebrać wyniki doświadczeń i dyskusyj, narad i konferencyj.

Oto książka *Adolfa Rude: „Nowa szkoła“ (tom I dzieła „Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre“)*¹⁾. Autor uważa chwilę obecną za odpowiednią do ustalenia ustroju szkolnego i zasad nowej pedagogiki. Charakteryzuje nową szkołę w przeciwieństwie do starej, jako szkołę pracy („Arbeitsschule“) i wspólnoty („Gemeinschaftsschule“), uwydatniając w ten sposób nowe metody nauczania (własną pracą ucznia, jakoteż nowy kierunek wychowania (uspołecznienie wychowanka). Autor nie należy do burzycieli starego porządku, uznając konieczność nawiązania do dóbr kulturalnych przeszłości, z drugiej jednak strony potrzebę ściślejszej łączności szkoły z żywym otoczeniem. Szkoła, to nie sanctuarium wiedzy, oddzielone murami od reszty świata, lecz instytucja żywa, pełna rozgwaru i zagadnień życia, zdolna do zmian. „Nowej szkoły jeszcze niema, ona się dopiero staje... Nowa szkoła to nowe życie“. W książce Rudego znajdujemy znakomite, jasne i zwięzłe ujęcie najważniejszych dążeń współczesnej pedagogiki niemieckiej, europejskiej i amerykańskiej. Czytelnik polski, znający Rowida „Szkołę twórczą“, znajdzie tu uzupełnienie i rozwinięcie wielu ciekawych szczegółów w odmiennym częstokroć, a tem ciekawszem ujęciu.

Jedną z najbardziej akcentowanych idei nowej pedagogiki jest idea wolności, która opanować winna pracę szkolną, stosunek ucznia do nauczyciela i sam ustrój szkolny. Idea ta ma równie wielu zwolenników, jak i przeciwników, opierających nauczanie i wychowanie na zasadzie autorytetu. Z zagadnieniem tem rozprawia się ostatnio poważny pedagog niemiecki *Theodor Litt* w książce „*Führen oder Wachsenlassen*“²⁾. W swych niezmiernie interesujących wywodach dochodzi Litt do wniosku, że pedagogika nie może zrezygnować z autorytetu, z prowadzenia wychowanka ku wytkniętym celom wychowania, nawet przy pozostawieniu maksimum wolności dla organicznego, naturalnego rozwoju indywidualności dziecka. Zrezygnowanie bowiem z wpływu wychowawczego byłoby negacją wszelkiego wychowania.

¹⁾ nakł. A. W. Zickfeldt, Osterwieck-Harz 1927 Mk 4:40, opr. Mk. 6 —

²⁾ nakł. B. G. Teubner, Berlin-Lipsk, 1927, Mk 3:20 opr' Mk. 4:40.

i jego potrzeby, uzasadniczej ciągłości rozwoju kulturalnego. A rozwój duchowy dziecka nie jest bynajmniej analogicznym do rozwoju organicznego. Nie wolno jednak wychowawcy autorytetem swym przytłumiać swobodnego bujania młodej duszy: „*In verantwortungsbewusstem Führen niemals das Recht vergessen, das dem aus eigenem Grunde wachsenden Leben zusteht — in ehrfürchtig — geduldigem Wachsenlassen niemals die Pflicht vergessen, in der der Sinn erzieherischen Tuns sich gründet — das ist der pädagogischen Weisheit letzter Schluss*“...

Wiecznie aktualnemu zagadnieniu współpracy wychowawczej domu ze szkołą poświęca się obecnie znów więcej uwagi. Z nowszych wydawnictw wybija się dzieło prof. dr. Joh. Prüfera: „*Wie erziehen wir unsere Kinder?*“¹⁾, Autor jest znanym w tej dziedzinie, od lat cenionym pracownikiem, przewodniczącym Towarzystwa „Deutsche Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung“ i wydawcą kwartalnika „Eltern und Kind“. Autor wychodzi z założenia, że pedagogowi potrzeba jak najwięcej doświadczeń i że jest obowiązkiem młodej generacji wychowawców i rodziców zaznajamiać się z doświadczeniami starszej generacji, by nie powtarzać jej błędów. Dzieło niniejsze zawiera bardzo wiele takich doświadczeń, ilustrujących np. kłamstwo u dzieci, upór i gniew, nieporządek, łakomstwo, sumienie jako czynnik wychowawczy, kary jako środek pedagogiczny, zagadnienia wychowania seksualnego i t. p. We formie 10 wykładów dla rodziców omówione problemy wychowania domowego ujęte są popularnie i jasno. Może je studjować z korzyścią także polski czytelnik.

Werner Zimmermann, bojownik o nową szkołę, przełożył ostatnio na język niemiecki książkę lekarza amerykańskiego dra B. Libera p. t. „*Dziecko i dom rodzinny*“ („*Kind und Elternhaus*“²⁾). Autor, jako typowy Amerykanin, mało sobie waży wszelką teorię pedagogiczną, o ile nie można jej łatwo zastosować w życiu.

„Zapomnijmy o wszelkich teoriach pedagogicznych, a pomyślmy prosto o tem, w jakim położeniu znajduje się dziecko w domu rodziców i jak możnaby je w danych warunkach jaknajracjonalniej wychować...“. W praktyce uważa autor trzy następujące problemy za zasadnicze: 1) wolność czy autorytet głównym czynnikiem wychowania; 2) bezwzględna prawda czy też fałszowanie prawdy ze względu na pewne poglądy społeczne lub towarzyskie; 3) czy uważać dziecko za istotę dla siebie czy też tylko za „materiał“ na człowieka „dorosłego“. Wielka ilość przykładów z życia ilustruje jasno wywody autora. Brak podobnej książki, jak dwie wyżej wspomniane, daje się u nas mocno odczuwać. Czas na popularyzowanie racjonalnej pedagogiki wśród rodziców.

Dr. Mich. Fr.

Z czasopism.

Ukazał się w druku Nr. 4 kwartalnika pt. „Polskie Archiwum Psychologii“ wydawanego pod redakcją Prof. Dr. J. Joteyko. Numer ten niezwykle interesujący, zawiera następujące prace: **Dr. M. Grzegorzewska**. Struktura wyobrażeń surogatowych u niewidomych. **Biuletyn Sekcji Psychologów Szkolnych** (przy Kole psychologicznem).

¹⁾na kl. B. H. Teubner, Lipsk 1927 str. VIII + 226.

²⁾ nakł. Hensel & Co, Berlin 1927 str. 172 opr. Mk. 4. —

Dr. M. Grzegorzewska. IV. Kongres międzynar. Ligi Nowego Wychowania (Locarno sierpień 1927).

J. Joteyko. Losy naszej młodzieży a reforma ustroju szkolnictwa.

A. Stefanowicz-Moskiewiczowa. Selekcja dzieci podejrzanych o niedorozwój umysłowy.

M. Wawrzynowski. Zachowanie się dzieci normalnych i anormalnych w stosunku do siebie.

Sprawozdanie z posiedzeń Koła Psychologicznego.

Kronika. — Sprawozdania z Książek i czasopism.

Nr. 4. **Polskiego Archiwum Psychologicznego** jest ostatnim tomu I. za rok 1926—27. Roczniki (400 str. z 14 rysunkami) są do nabycia w administracji Archiwum ulica Marszałkowska 123.

Ukazał się 10 (20) zeszyt miesięcznika „**Wiedza i Życie**“ za październik r. b

Na treść zeszytu składają się następujące artykuły: prof. W. Antoniewicz pisze o Syrji Współczesnej; M. Wawrzynowski zapoznaje nas z istotą szkolnictwa specjalnego; W. Błażej-wicz zastanawia się w artykule swoim nad tem, czy system naczyniowy roślin można utożsa-miać z systemem krwionośnym u zwierząt; P. Alman opowiada o matematyce gry losowej, zaś Tadeusz Szukiewicz opisuje pogrzeb dygnitarza chińskiego. List W. Piotrowskiego o leczeniu roślinami wśród ludu ukraińskiego zamyka tą część zeszytu.

Prócz tego informacje o nowej placówce wydawniczej powstałej w łączności z „Wiedza i życiem“ i Powszechnym Uniwersytem Korespondencyjnym, książki nadesłane oraz odpowiedzi redakcji zamykają urozmaiconą treść numeru.

Nowe książki.

Najnowsze wydawnictwa Książnicy-Atlasu.

DR. MARJA BUZATHOWA: „*Podręcznik higieny publicznej i szkolnej*“ — dla seminarjów nauczycielskich i nauczycieli szkół powszechnych. 37 rycin — 8 tablic.

B. GEBERT i G. GEBERTOWA: „*Opowiadania z dziejów ojczystych*“. Dla niższych klas szkół średnich. Część II.

J. JAKOBIEC: „*Deutschtum*“. Ein Lesebuch für polnische Gymnasien. II. Teil

KS. WŁADYSŁAW BUDZIK: „*Nauka religii katolickiej*“ dla III i IV klasy szkół powszechnych.

PLATON: „*Kryton*“. *Rzeczpospolita I.* Opracował J. K. Jędrzejowski i A. Rapaport.

SAMOLEWICZ ZYGMUNT: „*Gramatyka łacińska*“. Cz. I. Wyd. 16. — opracował Ludwik Jus.

A. FRĄCZKIEWICZ i Dr. A. BEDNAROWSKI: Druga książka łacińska.

KALENDARZ „ISKIER“ NA ROK 1928 jest już czwartym rocznikiem tego wydawnictwa, wzorowanego, na najlepszych podobnych wydawnictwach zagranicznych, różniący się od nich znacznie większem bogactwem materiału. W szczególności wyczerpująco opracowany jest dział wiadomości polskich. Kalendarz „Iskier“, jako mała podręczna encyklopedia najważniejszych wiadomości ze wszystkich dziedzin wiedzy, jest właśnie niezbędnym w codziennem życiu dla każdego zarówno dorosłego, jak młodzieńca. Wydany na specjalnym cienkim papierze w dogodnym formacie w miękkiej płóciennoprawie mimo 256 stron tekstu nadaje się doskonale do noszenia stale w kieszeni i może służyć jako notatnik, posiada bowiem wolne rubryki na każdy dzień. Duży nacisk kładzie kalendarz w szeregu uwag i wskazówek na „organizację pracy codziennej“. Wydany został przez „Iskry“ tygodnik dla młodzieży

(Warszawa, Warecka 14), opracowany przez redaktora Władysława Kopczewskiego. Kosztuje w oprawie 3 złote. Kalendarz ten zasługuje na jak najszerze rozpowszechnienie.

Wiadomości bieżące.

WYKŁADY PEDAGOGICZNE PRZEZ RADJO. Komisja, działająca z upoważnienia władz szkolnych organizuje w miesiącu grudniu następujące wykłady przez radio:

We czwartek 1 grudnia o godzinie 12 m. 5 p. Regina Rudzińska: „Potwory morskie“.

W sobotę 3 grudnia o godz. 16 p. dr. Jan Mydlarski: „Antropologia i pedagogika“.

W poniedziałek 5 grudnia o godz. 17.20 m. p. dr. Ignacy Wieniewski: „Uwagi w sprawie wykształcenia klasycznego w szkole średniej“.

We środę 7 grudnia o godzinie 16 nacz p. dr. Stanisław Tynelski: „Z zagadnień sieci szkół powszechnych w Polsce“.

We czwartek 8 grudnia o godz. 12 m. 5 prof. Tadeusz Adamczyk: W 250-letnią rocznicę śmierci Bartłomieja Zimorowicza.

W sobotę 10 grudnia o godz. 16 wizyt. p. Kazimierz Czerwiński: „Psychologia zwierząt w szkole“.

W poniedziałek 12 grudnia o godzinie 17 m. 20 naucz. dr. Tadeusz Waryński: „Stan obecny i zadania szkół handlowych“.

We środę 14 grudnia o godz. 16 wizyt. p. Lucjusz Zapolski: „Opieka szkolna, jej obowiązki i zadania“.

We czwartek 15 grudnia o godz. 12 m. 5 prof. Kazimierz Sikorski: „Kto to był Stanisław Moniuszko“.

OD REDAKCJI. W recenzji „Wypisów“ Woycieckiego, umieszczonej w październikowym numerze „Pedagogium“ wkradło się *bez winy autora i Redakcji* kilka przestawień z niedokładności korektorskich. Zaznaczamy, że winy tu nie ponosi autor recenzji. Uważny czytelnik błędę te sam sprostuje.

Czy wyrównałeś już zaległą prenumeratę?

PRENUMERATA roczna wraz z przesyłką pocztową 7 zł.
Numer pojedynczy 70 gr. Konto P.K.O. Kraków Nr. 406.610

OGŁOSZENIA na okładce: cała strona 60 zł., pół str. 30 zł.
ćwierć strony 15 zł. Przy stałych wedle umowy.

Redaktor odpowiedzialny i wydawca: Dr. ANTONI J. MIKULSKI.

DRUKARNIA GRONUSIA I ORŁOWSKIEGO — KRAKÓW, UL. STOLARSKA L. 6.