PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

TYGODNIK

ORGAN TOW. NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH I WYŻSZYCH

T. N. S. W.

POD REDAKCJĄ HENRYKA GALLEGO

Nr. 29–30 Warszawa, 21 października 1933 r. R. LII (17).

TREŚĆ: *Prof. B. Nawroczyński.* Projekty nowych programów — 281. *Dr. T. Bornholtz.* O programie historji — 284. *t.* Wychowanie społeczne w zmiennej cywilizacji — 287. *e.* Losy ideału komunistycznego — 288. *k.* Historycy między sobą — 290. Komunikaty Zarządu Głównego T. N. S. W. — 290. Z życia Koła Warszawskiego T. N. S. W. — 291. Z żałobnej karty: Ś. p. Stefan Język. Ś. p. Szczęsny Nowina Gizowski — 291. Komunikaty Zarządów Okręgowych T. N. S. W. — 292. *Gamma.* Światła i cienie — 293. Kronika — 294. Nowe książki — 295. Skrzynka pocztowa — 295. Ogłoszenia — 296.

Projekty nowych programów.

Projekty programów zrobiły na mnie wrażenie naogół dodatnie. Za największą ich zaletę poczytuję to, iż są one dużo bardziej od poprzednich zbliżone do życia praktycznego, że lepiej wprowadzają we współczesne życie polskie, uwzględniając jego zabarwienia regjonalne, że wreszcie mocniej, konkretniej i szerzej stawiają sprawę wychowania obywatelskiego i państwowego. Zarówno w przedmiotach humanistycznych, jak matematyczno-przyrodniczych i t. zw. umiejętnościach jest dużo pomysłów, szczęśliwie realizujących te myśli przewodnie. Szczególnie dobrze wypadł pod tym względem program szkoły powszechnej. Sądzę, iż będzie on naogół odpowiadał zainteresowaniom młodzieży w wieku od lat siedmiu do czternastu.

Program czteroletniego gimnazjum jest, mojem zdaniem, znacznie słabszy. Pomyślano go w tym samym duchu, co program dla szkoły powszechnej, czyniąc z gimnazjum coś w rodzaju wyższej szkoły powszechnej. Nie wydaje mi się, aby ta koncepcja była słuszna. Gimnazjum powinno mieć odrębną fizjognomję, i młodzież bowiem po latach czternastu, a może nawet już dwunastu, jest inna, i życie stawia szkole nowe wymagania. Obok praktyki coraz silniej przychodzi do głosu teorja.

BIBLIOTEKA

Mając to na myśli, stawiałem sobie przy czytaniu programu dla gimnazjów w wielu miejscach pytania: czy nie za daleko posunięto się tu w kierunku owej praktyczności, czy nie zanadto poświęcono przeszłość dla teraźniejszości w naukach humanistycznych, czy nie zanadto usunięto w cień zagadnienia teoretyczne dla zastosowań technicznych w naukach ścisłych?

Sprawa ta ma swoją stronę psychologiczną. Większość młodzieży gimnazjalnej ma z pewnością nastawienie praktyczne, i tej projekt obecny będzie odpowiadał. Wśród niej znajdą się jednak również umysły o zainteresowaniach literackich, estetycznych i naukowych. Tej młodzieży nowy program może nie dać dość głębokich pobudek rozwojowych. A tymczasem jest to młodzież cenna. Jej zdolności warte są tego, aby je szczególnie troskliwie pielęgnować.

Podobna refleksja nasuwa się przy rozważaniu innej właściwości projektu. Mam na myśli znaczną redukcję materjału nauczania. Jest to znowu niewątpliwa zaleta nowego programu. Dotychczasowy był obciążony nadmiernym balastem wiadomości szkolnych, to też w wielu przedmiotach, zwłaszcza w szkole powszechnej, poprostu nie dawał się wykonać. Obecny projekt wyraźnie troszczy się o to, aby nie wymagać od młodzieży zadużo. Wydaje mi się, że jest on w naszych warunkach naprawdę o wiele bardziej wykonalny. A jednak znowu nasuwa się pytanie, czy dobrze jest, że ten zredukowany program ma obowiązywać c a ł ą młodzież szkół powszechnych i gimnazjów? Toż w tej ogromnej masie obok tych bardzo licznych, którzy nie mogli podołać większym wymaganiom, znajdują się również ci mniej liczni, ale jakże wartościowi, którzy mają i większe zdolności i żywsze zainteresowania i szybsze tempo rozwoju. Tych różnic wśród młodzieży projekt nie uwzględnia.

Ale to już wynikło z ogólnych założeń, które stanowiły jakby ramy, obowiązujące autorów programów. Skoro przyjęto, iż program ma być jednolity, i to nietylko w szkole powszechnej, lecz również w czteroletniem gimnazjum, to stąd musiało wypłynąć, że cała młodzież szkół ogólnokształcących od 7-miu do 16-tu lat ma się kształcić na tym samym materjale i odpowiedzieć tym samym wymaganiom. O szerszem uwzględnieniu różnic indywidualnych w tych warunkach nie może być mowy.

Z tych samych założeń wynikło i to, że, jakkolwiek autorowie projektu przywiązywali dużą wagę do uwzględnienia stadjów rozwojowych dziecka i w tej dziedzinie osiągnęli pozytywne wyniki, to jednak nie uniknęli przeciążenia pierwszej klasy gimnazjalnej nowemi i trudnemi dla ucznia przedmiotami nauczania. W klasie tej mianowicie od początku roku zaczyna się nauka obcego języka nowożytnego, po upływie zaś półrocza — nauka łaciny. Zgóry można przewidzieć, że klasa ta będzie wyjątkowo trudna, tem bardziej, że jej uczniowie i uczennice po przejściu ze szkoły powszechnej będą się znajdowali w nowem otoczeniu, wobec nowych nauczycieli i nowych wymagań. Przejście ze szkoły do szkoły najczęściej jest dość ciężkim kryzysem w życiu ucznia.

Nagromadzenie tych trudności w klasie pierwszej gimnazjum

jest tem mniej pożądane, że młodzież tej klasy znajduje się w wieku przejściowym, kiedy energja umysłowa słabnie, a sfera emocjonalna jest przewrażliwiona.

Poza tem rozpoczynanie łaciny czy jakiegokolwiek innego przedmiotu od półrocza, podobnie jak zmienianie co pół roku wymiaru godzin, przeznaczonych na dany przedmiot, stworzy duże trudności dla dyrekcyj szkolnych i nauczycieli. Nie byłyby te trudności tak wielkie, gdyby w szkołach miał obowiązywać ustrój semestralny. Projekty jednak nie zrywają z systemem rocznych kursów, czynią w nim tylko pewien wyłom. Otóż ten wyłom da się zapewne we znaki zwłaszcza szkołom, mającym niewielką liczbę etatowych nauczycieli, lub nie mającym ich wcale.

Przechodzę do ważnej sprawy związania przedmiotów nauczania w jedną całość. W pierwszych czterech latach szkoły powszechnej widzę duży postęp pod tym względem. Wieloprzedmiotowość znacznie się zmniejszyła. Język polski stał się tym pniem, z którego stopniowo wyrastają gałęzie pozostałych przedmiotów naukowych, z wyjątkiem arytmetyki z geometrją, mających osobny początek. Zróżnicowanie zwiększa się stopniowo i staje się całkowitem dopiero w klasie piątej. I wówczas jednak przedmioty wiążą się ze sobą, tem bardziej, że w całym planie szkoły powszechnej prześwieca wyraźnie jego myśl przewodnia. Chodzi tu o przygotowanie przeciętnego obywatela do udziału w życiu obywatelsko-państwowem, praktycznem, gospodarczem. To wszystko pomyślane jest trafnie i wykonane dobrze.

Inaczej z programem gimnazjum. Nie ma on tak wyraźnego kręgosłupa. Gimnazjum jest jakby przedłużeniem szkoły powszechnej o tem samem praktycznem zabarwieniu. Zarazem jednak chce ono prowadzić do studjów o charakterze bardziej teoretycznym. Z połączenia tych dwu tendencyj powstało coś niezdecydowanego. Gimnazjum nie dostosowało się ani do potrzeb takiej lub innej struktury umysłowej, ani do wymagań jakiejś określonej grupy zawodów. Dlatego samo jest mgławicowe, nieokreślone. W porównaniu z niem dotychczasowe t. zw. wyższe gimnazjum jest o wiele bardziej zwarte, ma o wiele wyraźniejszą fizjognomję. A tymczasem młodzież w wieku 13—16 lat formuje się wewnętrznie i bardziej, niż kiedykolwiek, potrzebuje środowiska wychowawczego o wyraźnej strukturze duchowej.

Dużym brakiem obecnego gimnazjum jest poza tem niedostateczne uwzględnienie rysunku, muzyki i śpiewu. Przedmioty te mają wielką doniosłość kształcącą i praktyczną. Tymczasem przestały być obowiązującemi. Częściową i niedostateczną rekompensatą za usunięcie rysunku są szczęśliwie zachowane roboty ręczne. Muzyka i śpiew pozostają bez rekompensaty. Wielka to strata dla młodzieży! Śpiew nietylko kształci, ale i wychowuje społecznie, budzi uczucia patrjotyczne, państwowe. Do tego dołącza się jeszcze i ten wzgląd, że nasz naród jest wyjątkowo niemuzykalny. Nad podniesieniem jego kultury muzycznej należałoby w szkołach szczególnie pracować. Nadobowiązkowe godziny muzyki nie zaspokoją naszych potrzeb w tej dziedzinie.

Zajęć praktycznych w nowych programach jest mniej, niż w daw-

nych. Zwiększyła się przewaga przedmiotów umysłowych, zwłaszcza w gimnazjum. Poza ćwiczeniami cielesnemi tę grupę przedmiotów reprezentują tam już tylko „Zajęcia praktyczne". Nazwa, oczywiście, zaszeroka, treść bardzo różnorodna, zwłaszcza w niższych klasach szkoły powszechnej. Oprócz robót ręcznych przewidziano tu i zajęcia z zakresu kultury życia codziennego, i opiekę nad zwierzętami i hodowanie roślin. Każda z tych rzeczy jest potrzebna, program każdego z tych działów opracowano w sposób żywy i ciekawy. Nasuwa się jednak pytanie, czy nauczyciel robót ręcznych podoła tak różnym zadaniom? Sądzę, iż, jeśli nie ma spełniać ich po dyletancku, to musi otrzymać wykształcenie przyrodnicze i przejść kurs higjeny.

Na tem kończę te ogólne uwagi o całości programów. W krytykę poszczególnych przedmiotów nauczania nie wchodzę zupełnie. Całość, jak zaznaczyłem na wstępie, zrobiła na mnie wrażenie dodatnie. Projekt przynosi dużo opracowań nowych i cennych, które pozostaną trwałym nabytkiem szkoły polskiej.

Prof. B. Nawroczyński (Warszawa).

O programie historji.

Zadaniem dyskusji na temat wydanych przez Ministerstwo W. R. i O. P. projektów programów winno być zbadanie stosunków, jakie zachodzą między wydanemi projektami a Ustawą z dnia 11 marca 1932 r., oraz przegląd wewnętrznej budowy samych programów. Ponieważ Ustawa posiada wyraźne nastawienie wychowawcze, zaznaczone we wstępie do Ustawy, a historja, jako przedmiot szkolny, ma być jednym z najważniejszych środków osiągnięcia celów wychowawczych, dlatego też, jako pierwsze zagadnienie, wysuwa się kwestja następująca: czy podane w projekcie programu historji cele nauczania zgodne są w swej zasadniczej linji z zadaniami, jakie ma spełnić szkoła średnia ogólnokształcąca w myśl Ustawy?

Ustawa określa, że gimnazjum „ma za zadanie dać młodzieży podstawy pełnego rozwoju kulturalnego, przygotować ją do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa". Program historji ujmuje cele nauczania w szeregu punktów, które są właściwie szczegółowem rozwinięciem drugiego zadania, wskazanego przez Ustawę. Natomiast zadanie pierwsze (danie podstaw pełnego rozwoju kulturalnego) jest usunięte na plan drugi. Niewątpliwie da się ono osiągnąć, ale drogą pośrednią, jako zjawisko wtórne. Dlatego też przy ostatecznem ustalaniu tekstu programu wysuwa się konieczność mocniejszego zaakcentowania tego celu nauczania, o ile chcemy, by odpowiednie zdanie z Ustawy było czemś więcej, niż frazesem, pozbawionym podstaw rzeczowych.

Przechodząc do zbadania wewnętrznej budowy samych programów, przedewszystkiem należy zwrócić uwagę na zagadnienie: czy podany w programie materjał nauczania służy istotnie do osiągnięcia wymienionych celów nauczania? W rozdziale programu, traktującym o celach nauczania, podano szereg punktów wyjściowych, określających, jaki rodzaj materjału nauczania należy wybrać. Jeden z nich budzi pewne wątpliwości. Jest to punkt, który mówi, że „uczucie miłości Ojczyzny, przywiązanie do Państwa, silne poczucie przynależności do niego oraz szacunek dla jego tradycyj" winno się kształtować przez „wydobycie z dziejów momentów pozytywnych, podkreślających rozkwit państwowości polskiej". Przesłanką, choć nie wymienioną, lecz ukrytą, na której oparto się w pracy nad programem, było przekonanie, że pozytywne uczucia (miłość Ojczyzny i inne) dadzą się ukształtować tylko przez wysuwanie momentów „pozytywnych" w historji. Obserwacja każdego nauczyciela, interesującego się tem, jak reagują jego uczniowie na podawany materjał, wykaże z łatwością, że czasami więcej pozytywnych uczuć można wywołać w wychowanku, podając mu do wiadomości momenty „negatywne". Drogą reakcji przez zapoznanie ucznia z najmniej „pozytywnemi" momentami historji można więcej wywołać uczuć twórczych, niż przez

szczegółowe podawanie, choćby barwnie i zajmująco, momentów szczytowych, pozbawionych zabarwienia emocjonalnego. Poza tem można się obawiać, że z chwilą, gdy młodzieniec będzie miał możność zapoznania się gdzieś na gruncie pozaszkolnym z temi partjami materjału, które w szkole zostały opuszczone, i gdy się przekona, że są one jakgdyby jednego rodzaju, to wówczas nabierze nieufności do tego, czego go uczono w szkole, nieufności, podsycanej zrozumiałym w tym wieku brakiem krytycyzmu historycznego. Rzetelną, a nie fałszowaną dumę z przynależności do własnego państwa oprzeć należy na rzetelnem, wielostronnem oświetleniu przeszłości narodu i państwa. Gdyby ktoś w odpowiedzi na tę uwagę twierdził, że przecież w poszczególnych punktach nauczania można zmieścić i momenty „negatywne", to należy wskazać na wyraźne wskazówki, zawarte w „Uwagach" dla poszczególnych klas, które przewidują mocne położenie nacisku na tych właśnie, a nie innych partjach materjału. Rzuca się to przedewszystkiem w oczy w kursie klasy III, gdzie brak omówienia przyczyn upadku Państwa Polskiego, przyczyn, zawierających niesłychanie bogaty materjał pod względem wychowawczym.

Przechodząc do samego materjału nauczania, należy rozpatrzyć najczęściej powtarzany zarzut, że poszczególne klasy są przeładowane materjałem. Czy zarzut ten jest słuszny? Przy bliższem rozpatrzeniu nie da się on utrzymać w całej rozciągłości. Jeśli jednak zarzut ten jest dość powszechnie w rozmowach prywatnych między nauczycielami wysuwany, to winę ponosi tu takie, a nie inne sformułowanie materjału, który podany jest w sposób ramowy. Coprawda, w programie nigdzie ta ramowość, a w związku z tem pozostawienie nauczycielowi dużej swobody, nie jest zaznaczona. Przyzwyczajeni przez wiele lat do podkładania pod ogólne punkty programu obszerniejszego materjału, niż to było zamiarem autora obecnego programu, skłonni jesteśmy w praktyce codziennej do podawania tego samego materjału, co w dawniejszem gimnazjum. Jest to, oczywiście, niezgodne z duchem obecnego programu. Wysuwa się więc konieczność szczegółowego zakreślenia granic materjału nauczania, bądź też podania przykładu rozwinięcia, jak to było w programach dawniejszych. Co np. należy rozumieć pod słowami „Upadek Niepodległości (Grecji")?

Stając nawet na stanowisku, żądającem wyboru materjału, musimy przyznać, że nauczyciel nie będzie miał czasu na zmarnowanie ani jednej lekcji. Materjał nauczania ściśle wypełni wszystkie godziny szkolne, przy bardzo usilnej pracy. Pozostaje jednak do rozważenia kwestja, czy jest on całkowicie celowo dobrany? Czy niema w nim partyj obojętnych wobec celu, jaki ma historja spełnić, i czy nie brak w nim momentów ważnych, któreby można wstawić na miejsce obojętnych? Wydaje mi się, że zachodzi i jeden i drugi wypadek.

Zacznę od rzeczy zbędnych, gdyż najpierw trzeba w całkowicie wypełnionym programie zrobić miejsce. Do punktów zbędnych zaliczyć należy „Życie i śmierć Sokratesa". Jest to zagadnienie zbyt trudne dla umysłów 12 — 13-letnich, a życie Sokratesa nie zawiera nic specjalnie pociągającego dla młodocianych umysłów i serc. Zbędną jest niewątpliwie (oczywiście w tej klasie) „gospodarka w państwie Justynjana". Może się młodzież obejść bez „budownictwa barokowego, dworów i dworków". Punktów takich możnaby wyliczyć więcej i należałoby zastosować bądź mechaniczne usunięcie pewnych punktów, bądź też pewnego rodzaju komasację tematów. W ten sposób uzyskalibyśmy miejsce i czas na zagadnienia ważniejsze i potrzebniejsze. Do takich zagadnień zaliczyćby należało „człowieka przedhistorycznego", bez czego nie wyobrażam sobie, by można było „wyrobić w młodzieży poszanowanie dla pracy indywidualnej i zbiorowej całej ludzkości i jej dorobku kulturalnego", jak chce tego jeden z celów nauczania. Uwzględnienie Normanów i ich roli w tworzeniu państw pozwoli nam na podkreślenie naszych własnych wysiłków w tym kierunku.

Skromne ramy artykułu nie pozwalają na wymienienie większej ilości materjału potrzebnego, to, co zostało podane, niechaj służy jako przykład. Zwraca również uwagę pominięcie momentów geograficznych, w szczególności w klasie pierwszej. Z powyższych rozważań wynika, że należy jeszcze raz poddać selekcji materjał nauczania pod kątem większego uwzględnienia celów nauczania historji.

Nowym i zupełnie słusznie podkreślanym momentem w programie, jest zwrócenie uwagi na „wyniki nauczania". Nasuwają one, w swem obecnem sformułowaniu, następujące uwagi. W wynikach nie wolno więcej żądać, niż przewiduje materjał nauczania. Tymczasem wyniki nauczania w klasie I zawierają następu-

jący punkt: „umiejętność podania charakterystycznych cech zewnętrznych organizmów politycznych... Aten i Sparty", chociaż w materjale nauczania brak odpowiedniego punktu. Punkt: „Życie w Atenach i Sparcie" skłonni jesteśmy rozumieć inaczej, nie jako podanie ustroju Aten i Sparty, gdyż byłoby to sprzeczne z intencjami autora programu. (Autorowi jednego z nie wydanych podręczników w recenzji ministerjalnej zrobiono wyraźny zarzut, że wspomniany punkt zrozumiał jako ustrój Aten i Sparty). W klasie II wyniki nauczania przewidują „znajomość... zagadnień kulturalnych (w Polsce) w XVII wieku". Próżno jednak szukalibyśmy odpowiedniego punktu w samym materjale nauczania. Należałoby też przeprowadzić ścisłą konfrontację tego, co podaje materjał, z tem, czego żądają wyniki nauczania.

Z drugiej strony nasuwa się również uwaga, że wyniki nauczania, o ile nie mają być mechanicznem powtórzeniem tylko w skrócie materjału, winny być ujęte możliwie konkretnie. O ile rozumiemy wszyscy, co znaczy żądanie „umiejętności umiejscowienia zjawiska historycznego... w obrębie wieków...", o tyle niejasne jest żądanie „znajomości najbardziej charakterystycznych przejawów kultury ludów starożytnego Wschodu, Grecji, Rzymu i wczesnego średniowiecza". Podobnie z dalszemi żądaniami.

Program wprowadza zupełnie słuszną zasadę innego ujmowania metodycznego materjału w każdej klasie. W związku z tem wprowadza on pojęcie „obrazu historycznego" w klasie I, nie dając jednak żadnych wskazówek, co należy pod tą nazwą rozumieć. Jeśli w pracy realizacyjnej chce się uniknąć przykrych niespodzianek, należy tę rzecz sprecyzować, podać jakieś dokładniejsze wskazówki wyjaśniające. W braku miarodajnych wskazówek urzędowych szukamy wyjaśnień w wydanych i zatwierdzonych przez Ministerstwo podręcznikach. I tu nas czeka również rozczarowanie i pewna niespodzianka. Przeglądając podręczniki, jeszcze bardziej się gubimy w myślach, co należy rozumieć pod nazwą „obraz historyczny". Wszelkie nasze intuicyjne wyczucia w tym względzie zostają obalone przez różne zupełnie ujmowanie tego pojęcia przez autorów, a wszystkie one są częściowo miarodajne, gdyż przecież uznane są przez Ministerstwo.

W klasie II przewidziane jest stopniowe przechodzenie od „obrazów" do „zagadnień". Jeśli nawet zgodzimy się na jakąś definicję obrazu, to będziemy w kłopocie, co ujmować jako obraz, a co już jako zagadnienie. Sam układ materjału nauczania nie przewiduje tego. W szczególności w trudnem położeniu znajdą się ewentualni autorzy podręczników na klasę II, gdyż będą musieli rozwiązywać dość zawiłe szarady.

Przy ocenie wydanego programu należy w jak największej mierze korzystać z niewielkich coprawda, gdyż zaledwie dwumiesięcznych doświadczeń tegorocznych. Otóż praktyka ta wysunęła na plan pierwszy zagadnienie związku nauki historji z nauką języka polskiego na terenie klasy I. Słyszy się częste narzekania, że na lekcjach polskiego jest wszystko, a przedewszystkiem historja, lecz brak... nauki polskiego. Wydaje mi się, że winę tych trudności i nieporozumień ponosi w dużej mierze sam program, niejasne i niewyraźnie rozdzielający materjał. Mówi on: „Wiedza historyczna uczniów w zakresie dziejów kultury zostaje plastycznie rozbudowana w nauce języka polskiego". Co to znaczy? Czy to, że wiedza historyczna uczniów zostaje uzupełniona zagadnieniami kulturalnemi, przerobionemi na lekcjach języka polskiego, czy też, że wiedza historyczna w zakresie kultury zostaje tylko „rozbudowana", w sensie rozszerzona, na lekcjach polskiego. Zależnie od tego, gdzie położymy nacisk, czytając to zdanie głośno, zmienia ono swój zasadniczy sens. Dalsze zdanie wyjaśnienia bynajmniej nie przyonsi.

Uwagi powyższe byłyby niekompletne, gdyby się nie zaznaczyło na końcu, że nowy program przynosi z sobą wiele rzeczy nowych i pożytecznych. Skupienie w niniejszym artykule samych zastrzeżeń i wątpliwości mogłoby wywołać mylne mniemanie, że nic wartościowego w programie niema. Ale tak już zazwyczaj bywa, a w szczególności w krótkich z natury rzeczy artykułach, że rzeczy dodatnie traktuje się jako zrozumiałe same przez się i nie wspomina się o nich zupełnie.

Dr. Tadeusz Bornholtz (Warszawa).

Wychowanie społeczne w zmiennej cywilizacji.

Na zaproszenie Sekcji Polskiej Ligi Nowego Wychowania wygłosił w Warszawie w dniach 5 i 6 października dwa odczyty prof. uniwersytetu poznańskiego, Florjan Znaniecki. Pierwszy z nich poświęcony był „krytyce wyników obecnego wychowania", drugi „potrzebom i możliwościom nowego wychowania".

Zagadnienie wychowania społecznego w zmiennej cywilizacji powstało w Ameryce. Nic dziwnego. W Europie nasza cywilizacja rozwijała się powoli, z małemi naogół zmianami, stąd też przyjęta została zasada przystosowania osobnika do środowiska. W Ameryce natomiast, gdzie musiano w stosunkowo krótkim czasie, 300 lat, odrobić pracę tysiącoletnią starego świata, nasunęło się samo przez się zagadnienie przystosowania osobnika do coraz szybszych zmian społecznych.

Dzisiaj jednak pęd zmian obejmuje cały świat. Nie wiemy już, w jakich warunkach rozwijać się będzie następne pokolenie, kto wie, czy będziemy mogli wkrótce przewidzieć, co się stanie za lat 5—6.

A tymczasem nie jesteśmy przygotowani do opanowania tego całego procesu, który rozwinął się w naszych oczach. Jest to wynikiem dotychczasowego systemu wychowania, który dzisiaj już się przeżył.

Jednostka każda przynależy do jednej lub kilku naraz grup społecznych: rodziny, grupy zawodowej, socjalnej, religijnej, terytorjalnej (państwa) i t. d. i pod wpływem tej grupy, której jest cząstką (czy tych grup) urabia się. Należy przytem pamiętać, że każdy osobnik składa się jakoby z czterech składników: 1) funkcji odzwierciedleniowej, 2) stanowiska, 3) funkcji społecznej i 4) funkcji przetworzonej.

Funkcję odzwierciedleniową nazywa prof. Znaniecki ten proces, gdy jednostka pod wpływem otoczenia, sądów ludzi urabia się nakształt tego, czem otoczenie chciałoby, by ta jednostka była. Przy wychowaniu proces ten odgrywa niepoślednią rolę. Jednostka kształci się w rozmaitych grupach: rodzinie, szkole, kościele, w gronie starszych znajomych i t. d. Te grupy wychowawcze różnią się od innych grup swoistym, podwójnym swym charakterem.

Z jednej strony starają się wpoić w wychowywaną jednostkę te wartości i te dążności, które mają się ujawnić dopiero w przyszłości. Najczęściej pomiędzy tym ideałem a rzeczywistością powstaje przepaść. To wychowanie nie posiada żadnej wartości.

Z drugiej zaś strony wychowanek podlega obok tego świadomego, na przyszłość zakrojonego oddziaływania, innemu, realnemu, z tej prostej przyczyny, że żyje wśród ludzi. I wartości i dążności, nabyte w ten sposób, wnosi następnie sam w życie społeczne. Pragnienia tak urobionej jednostki nie będą dążyły do zmian. Zajęcie wysokiego stanowiska stanie się jej celem. Dążyć będzie do wejścia do takich grup, które zagwarantują jej zdobycie stanowiska. To stać się będzie mogło w społeczeństwie nie zmienionem, stąd ludzie dobrze wychowani zmian nie lubią, ryzyka się boją, są niezdolni do niezależności duchowej, do przodownictwa.

Takie wychowanie musi się stać przeżytkiem, wpływa bowiem hamująco na nieprzewidziane działania.

A właśnie zmiany, jakie obecnie powstają, wymagają odpowiedzialnej, odważnej decyzji. Stajemy jakby przed dwiema alternatywami:

1) albo pozostanie około pół miljona ludzi na świecie przy pracy, reszta — to będą konsumenci,

2) albo — przy obecnem wychowaniu — pokierują koniecznemi zmianami ludzie wykolejeni, „źle wychowani", co grozi obaleniem wszystkich dotychczasowych wartości, całej naszej obecnej kultury.

Do opanowania tego chaosu, który już istnieje i pogłębia się, zdolne tylko będą jednostki — przodownicy.

Oczywiście, naśladowca nie może być przodownikiem, nie zostanie nim i inicjator: chaos przecie dzisiejszy powstał przez inicjatywy, tylko nie organizowane. Przodownik również to nie władca. Władca rozkazuje, rozdziela role, planuje, musi zgóry wiedzieć, jak rozłożyć zadania. Tymczasem czasy nowe wymagają decyzji szybkiej wobec nieprzewidzianych, nieoczekiwanych możliwości.

Przodownik w każdej chwili winien opanować sytuację, nie może innymi bezwzględnie kierować, lecz ich do pracy pociągać: musi być twórcą, musi być ideałem osobowości, pełnym człowiekiem. A wychowanie dotychczasowe takich ludzi nie tworzy.

Dzisiejsza cywilizacja rozpada się. Kończy się epoka rozwoju kultury dla samej kultury. Wiedza już nie służy wzrostowi intelektualnemu ludzkości, zabiła się w specjalizacji. Naukowiec-specjalista staje się człowiekiem ciasnym. Gospodarstwo pieniężne także musi zginąć.

Również kończy się rola dziejowa wielkich grup społecznych, w których rządy były w rękach kilku jednostek — władców (nie przewodników), ludzi energicznych, kierujących temi grupami wedle własnych sądów. Czas musi te grupy przetworzyć. Z wyjątkiem grup terytorjalnych, państw, zamiast wielkich powstanie cały szereg mniejszych grup, gdzie wszyscy członkowie będą się znali, rozumieli, będą to grupy twórcze. Federacja rozmaitych grup celem współdziałania, federacja, oparta na dobrowolnej hierarchji, będzie podstawą organizacji nowych społeczeństw.

Zacząć trzeba od młodzieży. My tę pracę rozpoczniemy nie dla siebie, lecz dla dzieci i wnuków. Tylko nowe wychowanie wytworzy nowe społeczeństwo, i to przez sam proces wychowywania.

Są już zaczątki takiego wychowania, ogólnie znane, prelegent więc nad niemi nie rozwodzi się.

Ponieważ człowiek kształcić się musi w tworzeniu nowych wartości tylko przez tworzenie, już więc od dzieciństwa musi być współtwórcą kultury. Jest przecie kultura dziecięca i tej się rozwijać należy pozwolić poprzez samoistne próby. Tem bardziej kultura młodzieży. Wystarczy dać inicjatywę i możność rozwoju. Od kultury młodzieży przejdziemy do kultury dorosłych.

Ma to być organizacja przodownicza, to znaczy jedne grupy z drugiemi, wyższemi łączyć się będą za pośrednictwem delegacyj przodowników. Rozmaite grupy młodych w ten sposób utworzą pewną federację, z której powstanie nowe społeczeństwo młodych. Nie walką, ale drogą ewolucji społeczeństwo to obejmie stanowiska starszych, którzy powoli ustępować będą z pola działania.

Nauczyciel wystąpi w tem społeczeństwie nie jako pośrednik, ale człowiek o głębokiem zrozumieniu psychiki ludzkiej. Pamiętać bowiem zawsze należy, że to nowe społeczeństwo ma samodzielne zupełnie miejsce nie w starszem społeczeństwie, ale całkowicie poza niem. Starszemu pokoleniu pozostaje dzisiaj jedyne zadanie: zainicjować to nowe pokolenie.

W drugim dniu po odczycie nastąpiła dyskusja, właściwie pod adresem prelegenta zwrócono cały szeerg pytań.

Z odpowiedzi, udzielonych przez prof. Znanieckiego, a wyjaśniających szczegóły odczytu, zanotować należy jeszcze dwie.

Rodzina, jako związek kochających się osób, zdaniem profesora, pozostanie. Jej wpływ jednak jako grupy wychowawczej zmaleje, co się już dzisiaj daje zaobserwować.

Zmienność nowej cywilizacji nie przeczy biologicznym prawom życia, jest tylko cechą wyższego stopnia rozwoju.

Zakończono posiedzenie gorącem podziękowaniem zebranych za tak ciekawe i zapładniające myśli oraz wyrażono pod adresem prelegenta prośbę, by książka, która problemy, poruszone w odczytach rozwinie, ukazała się jak najprędzej.

t.

Losy ideału wychowania komunistycznego.

Pod tym tytułem „Przegląd Współczesny" w Nr. 137 zamieścił rozprawę prof. Sergjusza Hessena, jednego z najwybitniejszych pedagogów doby współczesnej. Autor kreśli tu dzieje szkoły sowieckiej w ostatniem 15-leciu w sposób rzeczowy i wyczerpujący. Idąc jego śladami, postaramy się prześledzić pokrótce przebieg tej wysoce charakterystycznej ewolucji.

Oblicze szkoły rosyjskiej w ciągu tego okresu nie pozostawało — wbrew utartemu mniemaniu — niezmienne. Przeciwnie, szkoły te charakteryzują gwałtowne wstrząsy, świadectwo wewnętrznej walki w zakresie polityki szkolnej. Prof. Hessen naliczył pięć zasadniczych przemian tej polityki od r. 1917.

1. Pierwszy okres, wojennego komunizmu (1917 — 1922), t. zw. „politechnizmu" pozostawał pod znakiem niczem nie ograniczonej swobody, przez nikogo

nie gwałconej, wszechstronnie rozwiniętej jednostki ludzkiej. „Wartością najwyższą w kulturze socjalistycznej pozostanie jednostka", oto ideał, zgoła anarchistyczny. Żadnych klas, żadnych stopni, żadnych podręczników. „Całkowita niezależność każdego ucznia, każdego pedagoga i każdej szkoły zosobna, żadnej władzy w szkole i nad szkołą, równość płci, równość wyznań" i t. d. Natomiast szkoła powinna wychować przyszłego ujarzmiciela, „władcę przyrody".

Ten system szkolny, jak łatwo można było przewidzieć, nie okazał zdolności twórczych, przeciwnie, „doprowadził jedynie do ruiny szkolnictwo". Trzeba było poszukać innych dróg.

2. W okresie Nepu (1922 — 1926) poszukano nowego ideału wychowania: będzie nim teraz nie „wybujały rozwój jednostki wraz z jej możliwościami", ale podporządkowanie jednostki celom partji i państwa. Zadaniem szkoły będzie teraz wykształcenie „komunistyczno-zawodowe", „wpajanie uczniom światopoglądu komunistycznego". Szkoła wyradza się w wytwórnię wykwalifikowanych sił roboczych o różnych kwalifikacjach, samorząd uczniowski staje się pastwą komunistycznych organizacyj młodzieży. Słowem, ostateczny cel szkoły to wychowanie „bojownika interesów proletarjatu", bojownika o przyszły świat, nie czynnego działacza świata dziś istniejącego.

3. Ale i w tej fazie ideał wychowania komunistycznego okazał się również utopją. Już około r. 1925 zatrąbiono na odwrót. I oto w trzecim okresie (1926 — 1929) jesteśmy świadkami zwekslowania szkoły sowieckiej na dawne tory, a jednocześnie szkoła ta podnosi się pod względem jakości, odradza. Stało się to pod wpływem kilku czynników społecznych: t. zw. „ludzie świata gospodarczego" („chozjajstwienniki"), dyrektorzy fabryk, potrzebujący „speców", chłopi, żądający od szkoły czytania, pisania i umiejętności praktycznych, mniejszości narodowe, wreszcie — sami nauczyciele, wśród których $^{2}/_{3}$ stanowili ludzie dawnego typu.

4. Tej ewolucji, wstecznej z punktu widzenia ideałów komunistycznych, przeciwstawił się rząd sowiecki, głównie w osobie Stalina, i — w okresie budowania „piatiletki" i zgniecenia opozycji prawicowej — na nowo przebudowuje szkolnictwo w duchu prawowiernego marksizmu. „Kultpochod" („pochód kulturalny"), temu hasłu ma się podporządkować szkoła. Szkoła zostaje „cechem wytwórczym przedsiębiorstwa". Zniesiono „lekcje", „podręczniki", „odrębne przedmioty". „Gramotnost'" (umiejętność czytania i pisania) jest pojmowana jako „gramotnost'" przedewszystkiem polityczna. W szkołach wyższych, t. zw. Wuzach („Wyższije uczebnyje zawiedjenja") zamiast wykładów mamy zajęcia „brygadowe", zresztą uniwersytety zostają skasowane i podzielone na mnóstwo specjalnych instytutów, mających dostarczać państwu „wykwalifikowanych sił roboczych" („inżynierów od zsiadłego mleka", jak się później wyrażano ironicznie).

Ten okres „militaryzacji" szkoły trwa od r. 1929 do 1931 i doprowadza ją również do zupełnej ruiny.

5. I znowu następuje odwrót, tym razem jeszcze gwałtowniejszy, niż w r. 1925 — 26. I znowu rząd bolszewicki, ustępując pod naporem konieczności życiowych, po pogromie „opozycji lewicowej" w r. 1931 przystępuje do restauracji dawnych form życia szkolnego. Przywrócono poszczególne przedmioty, lekcje, podręczniki, stopnie, egzaminy coroczne, autorytet nauczyciela, dyscyplinę, opartą na karach, aż do wydalenia ze szkoły, ograniczono do minimum pracę „społeczną" uczniów, samorząd uczniowski, a co najważniejsze, przywrócono 10-letnią szkołę średnią ogólnokształcącą.

Przywrócono również uniwersytety, zmniejszając ich liczbę przez połączenie „karłowatych instytutów", przywrócono wykłady, egzaminy, nawet stopnie naukowe, wprowadzono egzaminy wstępne do uniwersytetów.

Jak w dalszym ciągu rozwinie się ewolucja szkoły sowieckiej, przewidzieć trudno; prof Hesen przypuszcza, że rozwój ten zmierzać będzie w kierunku „amerykanizmu". Jedno tylko da się stwierdzić z całą pewnością: życie samo okazało się silniejszem ponad wszystkich i ponad wszystko, życie zatriumfowało nad ciasną doktryną społeczną, a ideał komunistyczny wychowania sam się spala i unicestwia, zniszczywszy przedtem to, co dawniej istniało. *e.*

Historycy między sobą.

Ukazał się „Bulletin trimestriel de la conférence internationale pour l'enseignement de l'historie" w trzech językach (po niemiecku, po angielsku i po francusku), zawierający szczegółowe sprawozdanie z konferencji w Hadze z lipca 1932 r. Redakcja we wstępie oznajmia, że wydaje ten biuletyn, nie mając jeszcze zapewnionych środków na wydawnictwo, lecz uważa je za tak potrzebne, że przystępuje do niego z ufnością, iż wszyscy historycy je poprą.

Następnie w apelu zebrania do wszystkich ludzi „dobrej woli" przewodniczący zebrania określa cel tej publikacji. Konferencja była poświęcona sprawom międzynarodowym i odtąd nikt nie będzie miał prawa powiedzieć, że nauczyciele historji przyczyniają się do nieporozumień między narodami i żadna nienawiść bądź rasowa, bądź narodowa nie znajdzie odtąd usprawiedliwienia w historji, a prawda zapanuje przynajmniej — wśród historyków. Jako motto, przytoczone są słowa Fénelona: „Dobry historyk nie należy do żadnego czasu ani do żadnego kraju, pomimo iż kocha swą ojczyznę, nie schlebia jej w niczem".

Dalej mamy szczegółowe sprawozdanie z przebiegu konferencji. Postawiła ona sobie 5 pytań, na które poszczególni mówcy starali się dać odpowiedzi.

1. Jakie miejsce należy przyznać w wykształceniu współczesnem historji cywilizacji i jej różnym gałęziom w nauczaniu historji w szkole powszechnej i średniej.

2. W jakim stosunku powinno pozostawać nauczanie historji narodowej do powszechnej.

3. Treść idealna podręcznika.

4. Czwarte pytanie jest ważne: jakie są dezyderaty co do opuszczania w podręcznikach błędów i uprzedzeń przeciwnych prawdzie historycznej, przeciwnych znajomości integralnej historji danego kraju i dobrym stosunkom wzajemnym narodów?

Złemi podręcznikami w opinji dr. J. Ter Meulen są te, które zawierają „propagandę nacjonalistyczną", wypowiadają o innych narodach sąd, którego fałsz może być ustalony, albo opuszczając fakty ważne, „nawet gdyby mogły rzucić cień na dany naród", stosują podwójną moralność do narodów (to, co jest barbarzyństwem u jednych narodów, jest objawem cywilizacji u innych naodwrót), używają form „niegrzecznych" (désobligeants), wyrazów pogardy lub nienawiści, zwłaszcza w stosunku do jakiejś rasy lub narodu w całości. Wreszcie ostatnie pytanie dotyczy wieku, w którym należy rozpocząć naukę historji. Powstał cały szereg komisyj, mających przystąpić do badania poszczególnych kwestyj, które to badanie zresztą już przedtem było rozpoczęte. Następnie konferencja wskazuje na stosunki, w których znalazła się Liga Narodów", i na propozycję Ministra Zaleskiego w Lidze co do rozbrojenia moralnego, które konferencja proponuje uwzględniać w podręcznikach szkolnych.

Cała więc konferencja odbyła się pod znakiem pacyfizmu. Z polskich organizacyj wchodzi tu za pośrednictwem „Fédération internationale des instituteurs" i T. N. S. W. Niezależnie od tego „Komisja narodowa polska współpracy umysłowej" pod przew. prof. Lustostańskiego również bierze udział w pracach. Jest ona w kontakcie z „Międzynarodowym komitetem nauk historycznych". Biuletyn kończy sprawozdanie z poszczególnych krajów, mianowicie: Włoch, Niderlandów, Prus i Anglji. *k.*

Komunikaty Zarządu Głównego T. N. S. W.

Posiedzenie Prezydjum w dniu 12 października.

1. Przyjęto do wiadomości sprawozdanie kol. Wiceprezesa z wyjazdu służbowego do Krynicy oraz ze stanu rokowań z Ministerstwem Spraw Wojskowych w sprawie sprzedaży Jantarowej Checzy.

2. Wysłuchano sprawozdania Sekretarza Generalnego w sprawie informacyj, uzyskanych w Ministerstwie W. R. i O. P. oraz w Ministerstwie Pracy i Opieki Społecznej, co do obecnego stanu sprawy projektu prawa o zobowiązaniach, dotyczących nauczycieli szkół prywatnych.

3. W wykonaniu uchwały Wydziału Zarządu Głównego uchwalono ogłosić w Nr. 29 — 30 „Przeglądu Pedagogicznego" poniższe wyjaśnienie w sprawie sto-

warzyszenia, zarejestrowanego pod firmą „Koło T. N. S. W. w Bydgoszczy": „W związku z artykułem „Przeglądu Pedagogicznego" Nr. 17 — 18 z dnia 13.V.33, str. 184 p. t. „Rozwiązanie Koła T. N. S. W. w Bydgoszczy" Zarząd Główny wyjaśnia, że Koło T. N. S. W. w Bydgoszczy, które zostało rozwiązane, nie miało nic wspólnego z Kołem T. N. S. W. w Bydgoszczy, które posiada odrębny statut i rejestrację w Sądzie Grodzkim. Ażeby zapobiec wszelkim nieporozumieniom, Zarząd Główny wysłał do instytucji, mieniącej się Kołem T. N. S. W. w Bydgoszczy, pismo z dn. 13.IX b. r. z żądaniem zmiany tej nazwy w ciągu dni trzydziestu".

4. Ustalono termin posiedzenia Pełnego Zarządu Głównego na dzień 1 listopada o godz. 9 rano oraz porządek obrad na tem posiedzeniu.

5. Załatwiono kilka spraw bieżących.

Z życia Koła Warszawskiego T. N. S. W.

Odczyty w Warszawskiem Kole T. N. S. W.

W **piątek 27** b. m. odbędzie się odczyt dr. Justyny Jastrzębskiej, p. t. „Podstawy wychowania państwowego" (z powodu książki doc. dr. K. Sośnickiego).

W **środę 8 listopada** odbędzie się staraniem sekcji matematycznej wieczór dyskusyjny na temat: „Z doświadczeń nad realizacją nowego programu matematyki w szkole powszechnej i w gimnazjum".

Początek obydwu odczytów o godz. 20. Wstęp wolny dla członków i wprowadzonych gości.

Z żałobnej karty.

Ś. p. Stefan Język.

W zmarłym 26 czerwca traci nasze Towarzystwo długoletniego od 1905 r. członka, wzorowego i lubianego pedagoga oraz niestrudzonego działacza oświatowego.

Urodzony 24 lutego 1882 w Nowym Sączu ukończył gimnazjum w Jaśle, a następnie Wydział filozoficzny we Lwowie i Krakowie.

Jako nauczyciel filologji klasycznej i polskiego, pracował od 1905 r. w Krakowie w gimnazjum św. Jacka, a od 1910 r. w Tarnowie do 1924 r. w gimnazjum im. K. Brodzińskiego, pełniąc tamże równocześnie od 1921 r. obowiązki dyrektora Seminarjum żeńskiego im. Królowej Jadwigi.

W latach 1924 — 1927 pełnił na Wołyniu obowiązki wizytatora i Naczelnika Wydziału Ogóln. Kuratorjum Szkolnego w Równem.

Przeniesiony w stan spoczynku, był następnie przez 3 lata w Sieradzu jako dyrektor Gimnazjum P. M. S., które znakomicie podniósł i rozwinął.

Poza pracą wychowawczo-szkolną pracował na niwie oświatowej jako długoletni prezes Koła T. S. L. w Tarnowie, gdzie zorganizował Bibljotekę publiczną z 20.000 tomami książek, wzniósł dla T. S. L. olbrzymi gmach kinoteatru i t. d. Podobnie wydatna była działalność Zmarłego dla P. M. S. na Wołyniu.

Pracował w górnośląskim plebiscycie, w Komitecie Obrony Państwa w 1920 r. i na wielu innych polach.

Zeszedł z tego świata gorliwy pracownik, surowy dla siebie, ale wyrozumiały dla bliźnich, przyjaciel młodzieży i prawy syn Ojczyzny-Polski.

Cześć Jego pamięci!

Ś. p. Szczęsny Nowina Gizowski.

Nieodżałowanej pamięci Kolega i długoletni członek T. N. S. W., Szczęsny Nowina Gizowski, profesor chemji w Państwowem Gimnazjum w Żywcu, pracujący bez przerwy 25 lat na tej samej placówce, zmarł nagle dnia 22 czerwca 1933 r. w 52 roku życia. Ubył znowu z naszego grona jeden z wybitnych pedagogów, oddany całą duszą nauce i pracy nauczycielskiej, przyjaciel i prawdziwy opiekun młodzieży, najszczerszy i najserdeczniejszy Kolega.

Cześć Jego pamięci!

Komunikaty Zarządów Okręgowych T. N. S. W.

Zarząd Okręgowy Lwowski.

Stypendja z Funduszu im. A. Mickiewicza.

Wydział Zarządu Okręgu Lwowskiego T. N. S. W. na posiedzeniu w dniu 26 czerwca b. r. przyznał wdowom i sierotom po zmarłych Członkach T-wa 87 jednorazowych stypendjów z Funduszu im. A. Mickiewicza w kwocie 7.500 zł.

Stypendja otrzymały:

1. Bartunkowa Franciszka (Lisko), 2. Batycka Jadwiga (Lwów), 3. Binkowa Wiktorja (Ostrów Wlkp.), 4. Bojarska Stefanja (Lwów), 5. Borowiczkowa Helena (Sanok), 6. Borzeszkowska Władysława (Poznań), 7. Bronikowska Jadwiga (Poznań), 8. Buczkowa Stanisława (Przemyśl), 9. Ćwikowska Czesława (Przemyśl), 10. Dąbrowska Marja (Jarosław), 11. Filipowska Marja (Lublin), 12. Frankiewiczowa Zofja (Kamionka Strumiłowa), 13. Frysztakowa Stefanja (Kościan, Wlkp.), 14. Furmankiewiczowa Rozalja (Kraków), 15. Gawlikowa Anna (Lwów), 16. Gedroyć Zofja (Lwów), 17. Goldberg Sabina (Tarnopol), 18. Gruenbergowa Józefa (Stanisławów), 19. Guzikowa Marja dla wnuka Zyg. Chorzewskiego (Przemyśl), 20. Grzębska Emilja (Katowice), 21. Gyurcsakowa Marja (Żurawno), 22. Handlowa Klara (Lwów), 23. Hassny'owa Olga (Leszno), 24. Homme'owa Jadwiga (Lwów), 25. Janikowa Alfonsyna (Stanisławów), 26. Jarosińska Marja (Lwów), 27. Jaworska Bronisł. (Lwów), 28. Jurkiewiczowa Zofja (Ostrowiec), 29. Karpowiczowa Zofja (Warszawa), 30. Kfakowa Wanda (Przemyśl), 31. Kłakowiczowa Stefanja (Stanisłwów), 32. Konstantynowiczowa Eugenja (Kraków), 33. Koprowiczowa Stanisława (Kraków), 34. Korcylowa Zofja (Katowice), 35. Kownacka Leonja (Kraków), 36. Krzyszkowska Wiktorja (Kąkołówka), 37. Kuczyńska Helena (Lwów), 38. Kusionowiczowa Ernestyna (Grudziądz), 39. Kuźniarowa Józefa (Drwinia), 40. Lechowa Stanisława (Tarnów), 41. Łubaczewska Helena (Kraków), 42. Łusznienkowa Janina (Poznań), 43. Magierowa Marja (Toruń), 44. Majewska Bronisława (Poznań), 45. Masłowska Pelagja (Kościerzyna), 46. Mazurowa Stefanja (Lwów), 47. Mirtyńska Marja (Zakopane), 48. Missonowa Stanisława (Bochnia), 49. Morawiecka Jadwiga (Pszczyna), 50. Mroczkowska Michalina (Sanok), 51. Niemczykiewiczowa Ernestyna (Lwów), 52. Niezgodowa Helena (Jasło), 53. Novakowa Paulina (Lwów), 54. Nowakowska Zofja (Warszawa), 55. Obszlegerowa Olga (Poznań), 56. Ogorzałówna Henryka (Kraków), 57. Opitzowa Eugenja (Poznań), 58. Pasławska Olga (Lwów), 59. Pawelecka Wanda (Wąbrzeźno, Pomorze), 60. Piekarska Stanisława (Łódź), 61. Piekarska Zofja (Tarnów), 62. Pietrzakowa Marja (Święcie, Pomorze), 63. Piosikowa Magdalena (Poznań), 64. Piszczowa Franciszka (Toruń), 65. Pniaczkowa Marja (Przemyśl), 66. Podwyszyńska Marja (Toruń), 67. Pokornowa Józefa (Lwów), 68. Polcynowa Marja (Zakopane), 69. Przeworska Stanisława (Przemyśl), 70. Rupikowa Aniela (Kraków), 71. Semenowa Eugenja (Stanisławów), 72. Serwacka Joanna (Poznań), 73. Siwcowa Antonina (Kraków), 74. Sokołowska Stefanja (Grudziądz), 75. Solawowa Antonina (Kraków), 76. Stecowa Eugenja (Inowrocław), 77. Stopowowa Jadwiga (Jasło), 78. Strzyżewska Teodozja (Trzemeszno), 79. Szablowska Józefa (Sambor), 80. Szpitterowa Róża (Starogard), 81. Śliwińska Weronika (Toruń), 82. Świtalska Romana (Lwów), 83. Vetulani Karolina Elżbieta (Kraków), 84. Walterowa Jadwiga (Jasło), 85. Władyczyna Łucja (Tczew), 86. Wojtalewiczowa Henryka (Tarnowskie Góry), 87. Zagórska Kamila (Sanok). Podań było 96: z Okręgu Lwowskiego 42, Krakowskiego 21, Pomorskiego 11, Poznańskiego 14, Warsz. 2, Lubelsk. 1, Łódzkiego 1, Śląskiego 4.

Konkurs na stypendja.

Zarząd Okręgu Lwowskiego, Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (T. N. S. W.) ogłasza konkurs na 7 jednorazowych stypendjów po 200 zł. z Funduszu im. Józefa i Zofji Czerneckich. O stypendja te ubiegać się mogą uczniowie szkół średnich i wyższych, sieroty po nauczycielach szkół średnich, b. członkach T. N. S. W. Okręgu Lwowskiego. Do podania należy dołączyć: a) ostatnie świadectwo szkolne, względnie polecenie wydziału wyższej uczelni, b) zaświadczenie miejscowego Zarządu Koła T. N. S. W., że petent jest sierotą po nauczycielu szkół średnich, członku Okręgu Lwowskiego T. N. S. W., c) świadectwo niezamożności. Termin wnoszenia podań 30 października 1933 r. Podania adresować: Zarząd Okręgu Lwowskiego T. N. S. W. Lwów, ul. Łyczakowska 5.

Światła i cienie.

„Łapirękawy".

Znakomity ekonomista niemiecki W. Sombart w swem dziele „Żydzi i sprawa żydowska" w plastycznych rysach kreśli sylwetki dwóch typów kupieckich. Jeden, kupiec średniowieczny, Aryjczyk, spokojny i zrównoważony, siedzi za ladą swego sklepu, czekając na klientów, wstaje z powagą, bez wszelkiej uniżoności na spotkanie nabywcy, wita go z godnością, obsługuje ze szczerzą chęcią dogodzenia mu, a nie śpiesząc się i nie narzucając: chcesz — kupuj, towar jest przedni, sam mówi za siebie, a nie chcesz — żegnaj. Drugi — kupiec współczesny, Semita, namiętny, ruchliwy, wybiega przed sklep, łapie „kundmana" za „rękaw", zachwalając swój towar, rzuca się, wrzeszczy na konkurenta z przeciwka, ciągnącego tegoż „kundmana" za drugi rękaw, aż wreszcie, jako zdobycz, prowadzi go do swego kramiku.

Takich oto „łapirękawów" namnożyło się, niestety, zbyt wielu — wśród właścicieli szkół prywatnych w Polsce. Reklama bowiem, którą się posługują, drogą ogłoszeń w prasie codziennej, a nawet rozsyłanych, komu się da, Bogu dziękować, że jeszcze nie rozdawanych na ulicach ulotek, przybiera coraz bardziej posmak niezmiernie przykry.

Leży przed nami stos wycinków z gazet i druków, zawierających anonse szkolne z powodu rozpoczęcia roku szkolnego. I oto co w nich czytamy:

„Obszerny... park... boiska, kort tenisowy, tory saneczkowe, ślizgawka, skocznia narciarska...". „Gwarancja dobrego przygotowania i umieszczenia w gimnazjach państwowych i miejskich. Tamże (!) język francuski i niemiecki — nauczanie w kompletach"... „Dobór sił nauczycielskich... opieka pod kierunkiem doświadczonych wychowawców... pomoce naukowe i przyrządy szkolne zapewnione".... „Lokal szkolny w sąsiedztwie ogrodów"... „Własne boisko przy ogrodzie"... „Gmach własny, kaplica, osiedla wiejskie" (dodajmy, iż te osiedla czasem wznoszone są — za pieniądze nauczycielskie)... „Duże słoneczne klasy"... „Uczenie się pod kierunkiem, zastępujące domowe przygotowanie lekcyj" (dodajmy: ostatnia nowość, jak przed kilku laty ostatnią nowością był „plan daltoński", o który niejeden pytał: co też to nowego „ten Dalton" wymyślił?)... „Wykłady prowadzone przez wykwalifikowanych nauczycieli... Wszelkie pomoce szkolne, przyrządy doświadczalne, własna pracownia chemiczno-fizyczna"... „Świetlica, kino, czytelnia"... i t. d. i t. d.

Tak zachwala się jakość towaru.

A cena?

„Niezamożnym zniżka"... „Niezamożnym jak najdalej idące ulgi".... „Opłata niska, ulgi dla urzędników państwowych i samorządowych"... „Dla dzieci urzędników specjalne warunki w opłacie czesnego"... „Szkoła dysponuje pewną ilością miejsc ulgowych" i t. d., i t. d. Ulgi... ulgi... ulgi... U mnie, u mnie najtaniej!

Nie chcemy być źle zrozumiani. Szkoły powinny i muszą udzielać ulg niezamożnej młodzieży, która nie znalazła miejsca w szkołach państwowych; to jest czyn obywatelski i z tem się najzupełniej zgadzamy. Ale protestujemy przeciwko ryczałtowemu obniżaniu wpisów bez braku i wyboru, tym nawet rodzicom, którzy mają na wszystko z wyjątkiem czesnego — dla celów konkurencyjnych. A przecież ta obniżka „kalkuluje się"... bez bólu: jeszcze o 10%, jeszcze o 20% obciąć pensje nauczycielskie to tak łatwo! Bo gdyby trzeba było dołożyć z własnej kieszeni...

Temu par force pościgowi za klijentem trzeba nareszcie w jakikolwiek sposób koniec położyć. Poniża to godność szkoły polskiej, jej powagę w oczach młodzieży i rodziców, którzy coraz bardziej przywykają widzieć w szkłach kramiki. To jest również jedną z przyczyn katastrofalnego stanu finansowego szkoły prywatnej i sproletaryzowaniu zatrudnionego w niej nauczycielstwa.

Ale o tem — może kiedy indziej *Gamma.*

Kalendarz „ISKIER" na rok 1934 (rok X), najlepszy informator kieszonkowy dla starych i młodych, ukaże się niebawem.

Kronika.

XIV Zjazd Lekarzy i Przyrodników Polskich w Poznaniu.

= W dniach od 11 do 15 września b. r. odbył się w Poznaniu XIV Zjazd Lekarzy i Przyrodników Polskich, połączony z IV Zjazdem Związku Lekarzy Słowiańskich, pod protektoratem Pana Prezydenta Rzeczypospolitej, Prof. Dr. Ignacego Mościckiego. W skład komitetu organizacyjnego weszli: prof. dr. A. Karwowski — przewodniczący, prof. dr. J. Grochmalicki — zastępca przewodniczącego, prof. dr. A. Jakubski i prof. dr. K. Jonscher — sekretarze generalni, dr. W. Ossowski — skarbnik, dr. J. Jagielski, prof. A. Denizot, dr. Z. Dymiński, prof. dr. P. Gantkowski, prof. dr. St. Pawłowski — przewodniczący sekcyj, dr. Luziński, płk. dr. Osmólski, dr. Rakowski, dr. L. Sokołowski, radca dr. Szulc, dr. Warchocki — członkowie. Całość pracy Zjazdu została podzielona pomiędzy 35 sekcyj, z których niektóre wyodrębniły podsekcje. Ogółem wygłoszono około 1800 referatów. Sekcja przyrodniczo-dydaktyczna, której gospodarzem był prof. dr. L. Jaxa-Bykowski, odbywała swe posiedzenia w jednej z sal gimnazjum im. Bergera. Wygłoszono tu 27 referatów. Oto ich tytuły: Dydaktyczna i wychowawcza rola przyrodoznawstwa w programie nauki szkolnej. Znaczenie wychowawcze nauk przyrodniczych. Wychowanie fizjotaktyczne w szkole. Nauczyciel przyrodnik, jako czynnik, kształtujący świadomych obywateli kraju. Cele nauczania przyrodoznawstwa z punktu widzenia aktualnych zagadnień naszej pedagogiki. Metoda ruchowa w szkole powszechnej i jej znaczenie pedagogiczne i dydaktyczne. Ujmowanie zagadnień przyrodniczych w szkolnictwie ogólnokształcącem w związku z życiem gospodarczem kraju. Współczesne problemy dydaktyki przyrodoznawstwa. Nowe poszukiwania w dziedzinie metodyki nauczania przyrodoznawstwa. Zadania i organizacja kółek przyrodniczych i ich znaczenie obywatelsko-wychowawcze na terenie szkoły średniej. Rola kółek przyrodniczych jako czynnik społeczno-twórczy. Praca twórcza kółka biologicznego i kółka ochrony przyrody, jako czynnik wychowawczy. Samodzielne pozalekcyjne prace uczniów. Bibljoteka ucznia na usługach nauki o przyrodzie. Praca kulturalno-społeczna zrzeszeń nauczycieli przyrodników. Ogród przyrodniczy, jako środek wychowania i nauczania (w dwóch częściach). Ogród szkolny i hodowle szkolne na usługach nauki o przyrodzie. Ogród szkolny, jako czynnik wychowawczy. Zagadnienie przystosowań biologicznych w pracowni szkolnej. Ogród zoologiczny, jako teren pracy dydaktycznej. Zagadnienia metodyczne z zakresu hodowli zwierząt w pracowni przyrodniczej. Akwarjum morskie, jako pomoc w nauczaniu. Podział i układ nauk geograficznych. Nauczanie biologji w szkole dzisiejszej a przygotowanie naukowe nauczyciela. Zharmonizowanie pracy w szkole średniej i wyższej. W związku ze zjazdem została otwarta wystawa pod hasłem: „Przyroda, Zdrowie i Opieka Społeczna".

Jubileusz szkolny.

= W dn. 24 września r. b. gimnazjum państwowe żeńskie im. Marji Konopnickiej we Włocławku, pozostające pod kierunkiem dyrektorki, Zofji Degen-Ślósarskiej, obchodziło uroczyście 15-lecie swego istnienia.

Zjazd nauczycielstwa szkół rolniczych.

= W końcu ubiegłego miesiąca odbył się w Łowiczu zjazd Zrzeszenia nauczycielstwa szkół gospodarstwa wiejskiego w Polsce. Po zagajeniu zabrania przez prezesa Zrzeszenia, inż. K. Turkowskiego, inż. W. Miśkiewicz przedstawił zarys projektowanego przez Ministerstwo W. R. i O. P. ustroju szkół rolniczych. Treścią dalszych obrad była sprawa zmiany ustroju szkół rolniczych i dostosowania doń programów szkolnych i t. d.

Pomnik Stefana Batorego.

= Na dziedzińcu gimnazjum im. Stefana Batorego w Warszawie, odbyło się w dniu 27 września r. b. odsłonięcie pomnika wielkiego króla. Pomnik ufundowano ze składek rodziców uczniów, studjujących w tej uczelni. Jest to dzieło artysty-rzeźbiarza Szadeberga.

Nowe książki.

Dr. Jan Piaget: **Jak sobie dziecko świat przedstawia?**, przełożyła Marja Ziembińska, Książnica-Atlas T. N. S. W. Lwów — Warszawa, 1933.

W cennym zbiorze „Bibljoteki Przekładów Dzieł Pedagogicznych", pod redakcją dr. Z. Ziembińskiego, ukazało się powyżej wymienione dzieło profesora uniwersytetu w Neuchâtel i Instytutu J. J. Rousseau w Genewie, znanego ze swoich odczytów i w Polsce, J. Piageta. Dzieło to, niezmiernie ciekawe, przedstawia rozwój pojęć u dziecka w różnych okresach jego dojrzewania: od realizmu poprzez animizm do artyficjalizmu, t. j. poglądu na zjawiska, jako produkty pewnej fabrykacji, przeważnie ludzkiej. Książka niezbędna w każdej bibljotece seminarjum nauczycielskiego.

Dr. Ludwik Jaxa Bykowski, prof. pedagogiki uniwersytetu poznańskiego. **Współdziałanie domu i szkoły w wykształceniu przyrodniczem młodzieży,** Książnica-Atlas T. N. S. W. Lwów — Warszawa, 1933.

Jako Nr. 12 bardzo ciekawej i pożytecznej bibljoteczki „Współpracy domu i szkoły w dziele wychowania młodzieży", wydawanej staraniem Stow. Dyrekt. Polsk. Szkół Średn. Państw. pod red. dr. E. Łozińskiego, ukazało się powyżej wymienione dziełko, zawierające zarys lekcyj przyrodoznawstwa w szkole i pracy domowej ucznia w tymże zakresie. Cała bibljoteczka godna poparcia, tak nauczycielstwa, jak i rodziców i wychowawców.

Dr. Ed. Claparède: **Wychowanie funkcjonalne,** przełożyła Marja Ziembińska, Książnica-Atlas T. N. S. W., Lwów—Warszawa, 1933.

W szeregu wydawnictw „Bibljoteki Przekładów Dzieł Pedagogicznych" pod red. dr. Z. Ziembińskiego, ukazało się ostatnio powyższe dzieło prof. Claparède'a, jednego z twórców pedagogji nowoczesnej, która w swych czynnościach opiera się na pewnych przeżyciach i procesach duchowych dziecka, oddziaływających w ten sposób na całą jego istotę psychiczną. Funkcjonalizm dotyczy zarówno wychowania, jak i nauczania, oddziaływa podobnie na inteligencję, jak i wolę wychowanka. Przyswojenie tego zasadniczego dzieła naszej literaturze pedagogicznej należy uważać za wkład prawdziwie cenny.

Dr. Paweł Wilhelm Keppler, Biskup Ratysboński: **Więcej radości.** Przetłumaczył ks. Adam Kulesza. Wyd. III. Nakład Księgarni Św. Wojciecha.

Żyjemy w czasach ogólnego przygnębienia; pesymizm, jak czad gryzący, zaczyna się wciskać nawet do dusz młodzieńczych. To też nic dziwnego, że dzisiejsze powojenne, zgnębione pokolenie szuka radości za wszelką cnę. Ale szukać jej trzeba nie w uniesieniach szału, lecz w księdze życia i radości, Dobrej Nowinie, radości z przed dwu prawie tysięcy lat. Taka jest myśl zaradcza pięknego dzieła biskupa Kepplera. Książka napisana z talentem, nadzwyczajną znajomością duszy ludzkiej, ozłocona miłością, tchnie prawdziwą radością, powinna się znaleźć w ręku tych wszystkich, którzy „łakną i pragną sprawiedliwości", gdyż ona doprowadzi ich do źródeł. Szanownemu tłumaczowi, oraz tak zasłużonej księgarni Św. Wojciecha należy się prawdziwe uznanie za przyswojenie naszej literaturze ojczystej religijnej tak cennego dzieła. *K.*

Skrzynka pocztowa.

Otrzymaliśmy następujące zawiadomienie.

Do Szanownych Prenumeratorów czasopisma „Muzeum".

Zawiadamiamy uprzejmie, że z powodów od nad niezależnych zostaliśmy zmuszeni do zrezygnowania z powierzonej nam redakcji i administracji czasopisma.

Wobec tego we wszystkich sprawach dotyczących tak redakcji, jak i administracji czasopisma „Muzeum" prosimy zwracać się odtąd do Zarządu Okręgowego Lwowskiego T. N. S. W. we Lwowie, ul. Łyczakowska 5.

Z poważaniem *Dr. Piotr Zygmunt Dąbrowski*, redaktor. *Eugenjusz Kosiński*, administrator.

ZMIANA CEN

CHODAK E. — DYDAKTYKA I METODYKA JĘZYKA POLSKIEGO
Część I. — Pierwszy rok nauczania.
zł. 3.

MŚCISZ M. — ZARYS METODYKI GEOGRAFJI
Podręcznik dla geografów - nauczycieli w szkołach średnich i powszechnych oraz dla wyższych kursów nauczycieli.
zł. 5.—

WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE

Ukazały się

B. DYAKOWSKI — ZOOLOGJA na klasę I gimnazjalną
Podręcznik, zatwierdzony przez Min. W. R. i O. P. do użytku w szkołach na rok 1933/1934, odznacza się ścisłością naukową, przejrzystym układem tematów i dobremi rysunkami.
Cena wraz ze znaczkiem na budowę szkół powsz. zł. 2.10

M. KRIDL — LITERATURA POLSKA XIX-go wieku. Cz. I
Od trzeciego rozbioru do powstania listopadowego. Wydanie skrócone
Jest to skrót I i II części Literatury Polskiej w. XIX-go tegoż autora, dokonany w celu ułatwienia poloniście przejścia programu w okresie wyznaczonym.
Cena wraz ze znaczkiem na budowę szkół powsz. zł. 5.—

M. ARCT — Warszawa, Nowy Świat 35, P. K. O. 196

„ISKRY"

Rozpoczęły 11-ty rok istnienia

WARSZAWA
ul. Filtrowa 75

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: Warszawa, ul. Bracka 18, tel. 222-26. P.K.O. 1487

PRENUMERATA z przesyłką: mies. 1 zł. 20 gr, rocznie 12 zł. Numer pojed. 40 gr.
OGŁOSZENIA: 1/1 str. — 120 zł., 1/2 str. — 60 zł., 1/4 str. — 30 zł., 1 m/m — 80 gr.

Redaktor i Wydawca: Henryk Galle. Nakładem Zarządu Głównego T. N. S. W.

Drukarnia Zakładów Wydawniczych M. Arct, Sp. Akc. w Warszawie, Czerniakowska 225.

Opłata pocztowa uiszczona ryczałtem.