

D-R HANNA POHOSKA

UWAGI O PRAKTYCZNYM KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

W ostatnich czasach szeroko na łamach prasy pedagogicznej omawia się zagadnienia, dotyczące reformy kształcenia nauczycieli. Wydaje się ona konieczną i niezbędną, zarówno z powodu zasadniczej przebudowy życia szkolnego, jak i w związku z szeregiem zmian, jakie przewiduje się w pracy szkół akademickich. Profesorowie uniwersytetów, pedagogowie i przedstawiciele władz oświatowych zmierzają do tego, by jasno skryształizować potrzeby naukowe i zawodowe kończących wyższe zakłady naukowe, by odpowiednio rozdzielić i zróżnicować wymagania w zależności od potrzebnej poszczególnym jednostkom wiedzy. Należałoby jednak równocześnie zgromadzić materiał, dotyczący współczesnego stanu t. zw. praktycznego wykształcenia nauczycieli. W pedagogii nie wystarcza wiedza teoretyczna, martwą jest ona, jeśli nie stanowi podstaw dla potrzebnych doświadczeń praktycznych. Należy tu bowiem w silniejszej mierze niż gdzieindziej uwzględnić zasady „*école active*”. Kandydaci na nauczycieli muszą czynnie do prób przystąpić, nie biernie tylko przyjmować doświadczenia cudze.

Reformę nauczania należałoby więc silnie związać z reformą kształcenia nauczycieli. Należałoby usunąć suchy werbalizm i wprowadzić w szerszym zakresie doświadczenie. W jaki sposób zdobyć owo doświadczenie, oto zagadnienie, jakie stawiają sobie wszelkie zakłady kształcenia nauczycieli. Należy zaznaczyć, że rozwiązały je mniej lub więcej dobrze zakłady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, stoi ono natomiast całkowicie otwarte przed szkołami akademickimi, t. j. zakładami kształcenia nauczycieli szkół średnich. Pomijam w niniejszych rozważaniach wszystko, co dotyczy teoretycznego wykształcenia zarówno w określonej gałęzi nauki (np. historii, przyrody i t. d.), jak i wiedzy teoretycznej pedagogicznej (pedagogji, organizacji szkolnictwa, psychologii, historii wychowania i t. d.) — rozpatruję tu tylko problem wyłącznie praktyczny, t. zw. praktyki nauczycielskiej.

Zasada kształcenia indywidualnego w praktyce nauczycielskiej może być dwójako realizowana: czasem jest to „rzucenie na głęboką wodę”, gdy kandydat na nauczyciela, korzystając ze sprzyjających okoliczności, zdobywszy warsztat pracy, sam staje do pracy bez wstępnych ćwiczeń praktycznych. Stara się wtedy zapanować nad sytuacją, nie korzystając z doświadczeń cudzych; popełnia tyśiączne omyłki, ażeby sam dojść do prawdy istotnej, troskliwie przez siebie wypracowanej. Zyskuje na tem bardzo wiele: samodzielność, odwagę, wzbudza w samym sobie poczucie odpowiedzialności, wreszcie wypracowuje własną indywidualną metodę. Pamiętajmy jednak, że do takich rezultatów dochodzi człowiek zdolny, obdarzony intuicją pedagogiczną, bezwiedny talent wychowawczy. Nie możemy jednak stawiać założeń, że cały materiał ludzki, jaki pracy pedagogicznej ma się poświęcić, jest równie wartościowy i ma siłę i zdolności do tego rodzaju samodzielnej pracy. Poza tem należy pamiętać i o tem, że nasz materiał doświadczalny, dzieci i młodzież,—jest materiałem żywym i nie wolno nam go używać bez uwzględnienia strat i zysków. Musimy też jasno zdawać sobie sprawę z tego, że nawet najbardziej uzdolniony kandydat popełnia omyłki, których sam może nie dostrzec i nie naprawić.

Drugim sposobem indywidualnego prowadzenia kandydatów jest ich praktyka — asystentura przy boku wytrawnego nauczyciela. Sposób to stary, stosowany w szkołach średniowiecza, jezuitkich i t. d., a do perfekcji doprowadzony przez Komisję Edukacji Narodowej, która w Ustawach swoich przewidywała sześć lat takiej praktyki nauczycielskiej. System ten zawiera w sobie wielkie zalety. Przedewszystkiem daje kandydatowi zaznajomienie się z pewną określoną metodą doświadczonego pracownika, daje możność stwierdzenia wyników tej pracy, wreszcie możność obserwacji uczniów i klasy jakby z boku, bez osobistego zaangażowywania się w tok lekcyj. Otrzymuje on wtedy obraz wysiłków obustronny, który może sobie krytycznie sam oświetlić. Przed oczami jego rozwija się normalny bieg pracy szkolnej, jej przeszkody, trudności, ciężary, uroki i piękno. Jest to napewno doskonale przygotowanie. W systemie tym jednak, zwłaszcza, gdy jest on wyłączenie stosowany, kryją się niebezpieczeństwa i pewne zasadnicze niedomagania. Należałoby tu znowu przypuścić dwie alternatywy: jeżeli kandydat na nauczyciela jest człowiekiem pełnym inteligencji, dostatecznie krytycznym i o silnej indywidualności, to będzie umiał zdobyć się na sąd trzeźwy o danych lekcjach, odrzucać z nich plewy i brać ziarno. Kandydat taki będzie też wiedział, że pewna określona metoda dobra i właściwa w tych warunkach i w danym zespole może być nie do utrzymania, albo wręcz szkodliwa, w warunkach i w zespole innym. Słowem, spożytkuje swoje doświadczenia na innym terenie bez ścisłego naśladownictwa, a w indywidualnem ujęciu.

Z chwilą jednak, gdy kandydat nie będzie posiadał w sobie dostatecznych zasobów niezależności i indywidualności, to odnosić się będzie bezkrytycznie do nauczyciela obserwowanego przez siebie i ślepo przenosić będzie jego metody na otrzymaną przez siebie placówkę, co naturalnie niezawsze będzie pożyteczne. Z drugiej strony najbardziej wartościowy kandydat, choćby z właściwym sobie krytycyzmem zapoznał się z pracą nauczycielską, jeżeli będzie praktykantem u jednego tylko nauczyciela, poznawać będzie jednego typu wady i zalety. Da mu to doświadczenie znowu jednostronne.

Dlatego też system takich praktyk — asystentur tylko wtedy może być owoc-

ny i pożyteczny, kiedy połączy się z nim system pracy innej, pracy zbiorowej. Przy organizowaniu zbiorowej praktyki nauczycielskiej można mówić o kilku jej typach. Najczęściej spotykanym sposobem są wizytacje lekcji dobrych nauczycieli z późniejszym jej omówieniem. Stosuje się ten system nie tylko przy kształceniu nauczycieli, ale i przy ich dokształcaniu, oraz przy wszystkich konferencjach, wizytacjach i t. d. Omówienie to, krytyka następcza odbywa się zwykle w obecności prowadzącego lekcje, czasem (wizytacje) bez niego. Niezawsze podobna wizytacja lekcji nosi cechy pracy zbiorowej, czasem raczej ma charakter inspekcyjny. Praca zbiorowa występuje wtedy, jeżeli żywa dyskusja po wysłuchaniu lekcji wywołuje wymianę zdań, starcie się odmiennych poglądów dydaktycznych. Następuje w takim wypadku ściślejsze spreycyzowanie walorów i defektów obiektu doświadczalnego, t. j. danej jednostki lekcyjnej. Poza to zindywidualizowanie zdań, doznanych przez poszczególnych świadków lekcji, daje w sumie pełniejszy jej obraz i stwarza lepsze podstawy dla umiejętnego zastosowania zdobytych tu doświadczeń w odmiennych warunkach i na innym terenie. Naturalnie, że bardzo ważnym czynnikiem jest tu obecność w czasie dyskusji samego prowadzącego lekcję i starającego się bronić swoje tezy i wyjaśniać usterki. Złudnym jest mniemanie, że nieobecność „głównego aktora” ośmiela krytyków i pozwala się łatwiej ujawnić prawdzie, cały szereg zarzutów może być wtedy czynionych na ślepo, bez uwzględnienia składu danej klasy, jej doraźnego nastroju i warunków pracy danego nauczyciela.

Uwzględniwszy wszystkie dodatnie strony takiej pracy zbiorowej w dziedzinie praktycznego kształcenia nauczycieli, należy obecnie zastanowić się i nad ujemnymi.

Przedewszystkiem występuje tu na plan pierwszy sprawa t. zw. „lekcji wzorowych”, za które uchodzącej mają lekcje wybierane, jako materiał obserwacyjny. Zakwestjonowaćby można sam termin i to, czy wogóle „lekcje wzorowe” istnieją. Nawet najwybitniejszy nauczyciel nie jest nieomylny, pogląd każdego z nich na metody pracy może ulegać zasadniczym i szybkim zmianom, lub choćby powolnej ewolucji. Tak, jak w żadnej gałęzi wiedzy nie możemy sobie powiedzieć, że poznaliśmy ją lub powiedzieli o niej ostatnie słowo, tak, w wyższym jeszcze stopniu, w sprawach wychowania i nauczania, gdzie obiektem jest żywy człowiek, sądy nasze muszą podlegać systematycznemu krytycznemu roztrząsaniu. Dlatego też nie jest rzeczą słuszną stwarzanie „wzorów” w nauczaniu, stwarzanie stałych form, w które koniecznie daną treść wlać trzeba. Przedmiotem badań i obserwacji powinny być nie żadne „lekcje wzorowe”, a lekcje metodyczne, t. j. lekcje takiego nauczyciela, o którym się wie, że nad wytworzeniem własnej metody pracuje i ma określoną linię wytyczną w swej pracy wychowawczej i dydaktycznej. Dla tego rodzaju nauczyciela, jak i dla uczestników „doświadczenia” dyskusja po lekcji metodycznej przynieść może bardzo wiele, należy tylko od obu stron wymagać wielkiej szczerości i wzbudzić w nich chęć poszukiwania prawdy. Jest jednak jeden punkt słaby w takim postawieniu kwestji przy praktycznym kształceniu nauczycieli. Lekcja metodyczna jest wyrwaną częścią całości, czasem jej sens i znaczenie tłumaczy się tylko innymi szczegółami pracy szkolnej, lub pracy nad danym przedmiotem nauczania. Bardzo często zdarzyć się może, że lekcja, jako taka, nie daje pozytywnych nowych wiadomości, lub jest niepełna, niekompletna, a właści-

wa jej wartość spoczywa w sprzęgnięciu jej z całością lekcji poprzednich, lub następnych. Czasem lekcję stanowić może tylko pogawędka, czasem lektura wspólna, a są one konieczne, lub pożyteczne, czego nie może ocenić ktoś obserwujemy te lekcje w oderwaniu. Chcąc zapobiec podobnemu niedocenianiu lekcji poddanej pod obserwację, nauczyciele, przygotowujący lekcję metodyczną, nazywaną wszak często „wzorową” lub „pokazową”, nadają jej pewne wykończenie, takie, jakie nie jest konieczne w toku normalnej pracy. Termin „wykończenie” nie oznacza tu bynajmniej starannego opracowania lekcji, przez nadanie jej np. ładnej formy, a został użyty dla oznaczenia budowania jednostki metodycznej, składającej się ze wszystkich czynników jakie uwzględni np. nauczanie historii. Tak więc w takiej „wykończonej” lekcji historii będzie i dyspozycja nowego materiału, i przerobienie dawniejszego, i użycie źródła, i mapy i t. d. Tego rodzaju efektowne opracowanie stać się może sztuczne i bezprzedmiotowe, o ile treść danego odcinka wiedzy jemu nie odpowiada. Naturalnem jednak dążeniem „nauczyciela wzorowego” będzie przygotowanie się do odparcia zarzutów zgóry oczekiwanych i „uzbrojenie się” jakby we wszelkie narzędzia metodyczne. Dlatego też istnieje w nim dążenie do usunięcia z lekcji swobody i przypadku, a wiemy, jak wielką rolę odgrywa w pedagogii „Jego Królewska Mość Przypadek”, t. j. rodzące się spon-taniczne zainteresowania, rozkwitające w atmosferze pełnej swobody. Ostatnie niebezpieczeństwa znikłyby, gdyby dany nauczyciel mógł pokazać cały cykl lekcji swobodnie skonstruowanych. Trzecim wreszcie punktem, który możnaby zaatakować przy takim systemie praktycznego kształcenia nauczycieli, a raczej kandydatów na nauczycieli, byłaby kwestja korzyści osiąganých przez nich. Roztrząsają oni wartość danej lekcji, wyrabiają w sobie zmysł krytyczny, ale czy przez samą negację i krytycyzm, bez pozytywných prób, bez doświadczeń osobistych da się osiągnąć dostateczną wiedzę praktyczną? Należy pamiętać, że jeżeli od młodzieży wymagamy dziś, w myśl nowych zasad, pracy zupełnie samodzielnej, należałoby jej wymagać w pierwszym rzędzie od kandydatów na nauczycieli. Muszą więc oni tworzyć samodzielne metody lekcji szkolnych, a nie tylko uczyć się wzorować na innych, lub wyszukiwać błędów w cudzej pracy.

Z podobnego postawienia sprawy wynika trzecia koncepcja zajęć praktycznych przy kształceniu nauczycieli: próbne i metodyczne lekcje zespołowe. Lekcje te prowadzone być winny przez kandydatów samodzielnie, w obecności zespołu kolegów i kierownika ćwiczeń (z ramienia uniwersytetu). Mają one być wkroczeniem w normalny tok pracy szkolnej, t. zn. prowadzone być nie na tematy wybrane, lub zadane, ale według bieżącego materiału przerabianego w danej klasie. Kandydat może być obecny na jednej lub kilku lekcjach danego nauczyciela, uczącego w tej klasie przedmiotu wybranego do ćwiczeń i następnie poprowadzić powinien lekcję przypadającą skolei z nawiązaniem do poprzednich i przygotowaniem do przyszłych. Kandydat powinien w jak-najnaturalniejszy sposób wejść w pracę szkolną, starać się zapanować nad materiałem potrzebnym dla właściwej lekcji i nad mało sobie znanym organizmem klasowym. Jest to bezwątpienia trudna próba, ale kandydat ma do pomocy nauczyciela danej klasy i kierownika ćwiczeń zespołowych, od których zasięgnąć może w każdej chwili odpowiednich rad i wskazówek. Obecność kolegów nasuwa mu myśl obrony swojej metody nie wobec władzy

kwalifikującej, co zawsze stwarza emocje utrudniające pracę, ale wobec zespołu, który podobnym próbom się poddaje. Ponieważ musi się poważnie namyśleć nad sprecyzowaniem i określeniem swego postępowania w czasie lekcji, rodzi się w nim poczucie ważności zadania i odpowiedzialności za pracę, której się podjął.

Tak przedstawia się praca samego prowadzącego lekcję i jej warunki. Z drugiej strony, obecni na lekcji kandydaci osiągają większe korzyści, niż przy obserwowaniu lekcji „wzorowych”. Krytycyzm, jaki się w nich budzi, musi być cokolwiek hamowany myślą, że jutro, lub pojutrze z widza staną się czynnymi „aktorami” i będą wtedy od towarzyszy swoich wymagać bezstronnego wejrzenia w ich pracę i sążnienia jej obiektywnie. Nie może też być mowy o przecenianiu wartości cudzej lekcji i o bezkrytycznym naśladownictwie, bo jako kontrola występuje tu kierownik ćwiczeń, a pozatem i wśród zespołu kandydatów znaleźć się musi umysł krytyczny, który „sine ira et studio” wynajdzie usterki i będzie szukał sposobów ulepszenia metody. Z powyższych przesłanek wynika, że w pracy zespołowej zwiększa się możliwość umiejętnej i właściwej pracy krytycznej, zmniejsza się lekceważenie cudzego wysiłku, lub zbytne przecenianie „wzorów”.

Naturalnie, że i w takim postawieniu ćwiczeń praktycznych można odnaleźć braki. I tu niema mowy o systematycznej ciągłości, każda lekcja stanowi jednostkę oderwaną. Istnieje też niebezpieczeństwo biernego naśladowania nauczyciela danej klasy, ponieważ klasa do danego typu lekcji jest przygotowana. Kandydat też musi liczyć się z warunkami danej szkoły i klasy, z tem, jakie posiada podręczniki, mapy, pomoce szkolne i t. d. Tem niemniej ten system pracy wydaje się najowocniejszym, szczególnie jeżeli nie jest wyłącznym, a współrzędnie kandydaci są asystentami na lekcjach wybranych nauczycieli. Dodatkową wartością tak postawionej pracy zespołowej jest i to, że przenosić się ona może z terenu na teren, ze szkoły do szkoły, o różnych poziomach, do szkół męskich i żeńskich, do klas niższych i wyższych. Stąd płynie możliwość porównywania i wyciągania wniosków bardziej ogólnych, oraz wzbogacenia doświadczeń, co chroni przed mechanizacją i rutyną.

Z drugiej strony takie różnostronne zdobywanie doświadczeń utrudnia przeprowadzanie jakichś dłuższej trwających obserwacji i prób. Dlatego też, podobnie jak przy zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych powstały ćwiczeniówki, przy uniwersytetach powinny powstawać eksperymentalne szkoły średnie, w których pod okiem dydaktyków danego przedmiotu eksperymentowanoby z kandydatami nowe metody, tworzone pewną ciągłością i badano rezultaty pracy.

Tylko przy takim postawieniu sprawy, uniwersytet będzie mógł praktycznie przygotować nauczycieli. Wiąże się to i z innym problemem. Dzisiejsza pedagogja uznaje kategorycznie, że sprawy wychowania nie można oddzielać od nauczania, oraz, że wychowanie realizuje się przez wszystkie przedmioty nauczania. Otóż dopóki niema takich warsztatów eksperymentalnych przy uniwersytetach, a kandydaci uczą się tylko dydaktyki swego przedmiotu i obserwują lekcje jednego nauczyciela, a nie żyją życiem szkolnym i nie wiążą lekcji z tem życiem, dopóty nie będą nigdy przygotowani odpowiednio do pełnienia obowiązków nauczycielskich. Reforma praktycznego kształcenia nauczycieli

szkół średnich winna więc polegać na przejściu z form pracy indywidualnej do zbiorowej, scharmonizowaniu prac dydaktycznych z wychowawczymi, wreszcie stworzeniu warsztatów pracy indywidualnej, t. j. przekształceniu szeregu szkół średnich w szkoły eksperymentalne przy uniwersytetach.

L. L.

UWAGI O „KULTURZE PEDAGOGICZNEJ”

W niniejszym artykule pragnę wyrazić, co rozumiem przez lansowaną dziś wszędzie kulturę pedagogiczną. W naszym słownictwie mamy np. takie wyrażenia: „kultura starożytnej Grecji”, „kultura lekarza”. W określeniu „kultura starożytnej Grecji” wyraz „kultura” użyty jest jako nazwa dla pewnej określonej jakościowo sumy dóbr, przejawiających się w malarstwie, rzeźbie, poezji i t. p., które zostały do naszych czasów i które w mniejszym lub większym stopniu oddziałują na współczesność. Kultura lekarza jest oznaczeniem specyficznego postępowania lekarza, który swojemu stosunkowi do pacjenta, swojej wiedzy, a także sukcesom na polu terapii zawdzięcza miano kulturalnego. „Kultura” jest więc użyta w pierwszym przypadku jako suma dóbr duchowych, w drugim jako postępowanie jednostki, oparte na właściwościach psychicznych. W obu przypadkach psychika i jej wytwory (dobra kulturalne i postępowanie) odgrywają rolę wybitną. Jakże więc odpowiemy na pytanie: kiedy można nazwać pedagoga kulturalnym? Odpowiedź gotowa: jeżeli jego postępowanie jest kulturalne. Chodzi właśnie o podanie szkicu takiego postępowania, które jest warunkiem kulturalności pedagoga.

1) Zerwanie z rutyną jest postępowaniem kulturalnym. Rutyna i szablon są psychiczną śmiercią. Psychika jest sferą dynamiczną; nietylko psychika nauczyciela, ale w wybitnej mierze tych, których nauczyciel naucza i wychowuje. W samym pojęciu nauczania, uczenia się i wychowania tkwi dynamiczność. Bez ruchu psychiki wychowanka, bez jej żywotności i bez jej ciągłej przemiany i kształtowania się nie moglibyśmy mówić o nauczaniu i wychowaniu. Istotna jest też dynamiczność i ruchliwość psychiki wychowawcy. Nietylko w zakresie samego nauczania, ale przedewszystkiem w zakresie wychowania nauczyciel wychowawca czyha na trudności wychowawcze, aby je natychmiast usunąć. Chwyta psychikę wychowanka jakby na gorącym uczynku, poznaje ją ciągle w innych postaciach. To już wymaga ciągłego napięcia uwagi nauczyciela i ciągłego reagowania. Wychowanie bowiem jest wzajemną reakcją dwu psychik: wychowawcy i wychowanka. Rutyna uniemożliwia wzajemną reakcję, zwłaszcza jeżeli się ma do czynienia z gromadą w klasie, z wychowankami w okresie dojrzewania, z wychowankami o specyficznej sferze domowej i t. d. i t. d. Tego samego dnia inna jest reakcja klasy rano, inna przy końcu lekcji szkolnych. W tym samym roku zmienia się parokrotnie psychika wychowanka w okresie dojrzewania. Te przemiany psychiczne zbiorowości lub jednostki wychowywanej nie są t. zw. kaprysem, ale normalną reakcją psychiki na rozmaite zjawiska. Nauczyciel, nie znając nawet przyczyny tych zjawisk, albo nie mogąc jej znać, musi jednak dostosować się natychmiast do postępowania swych wychowanków, aby nie stracić nic ze swego dotychczasowego wpływu.

2) Umiejętność osobistej szybkiej przemiany postępowania wobec wychowanków wymaga znajomości psychologii. Trzeba wiedzieć, jak wygląda klasa podniecona lub spokojna, trzeba znać przemiany psychiczne w okresie dojrzewania, trzeba orjentować się o ile wpływa na dziecko środowisko domowe, trzeba też umieć zaradzić nagłemu wybuchowi niepokoju w klasie, nie pozwolić na rozrastanie się rozmaitych upośledzeń, dla których gruntem podatnym jest okres dojrzewania, trzeba zapobiegać złemu wpływowi środowiska domowego, lub conajmniej zmniejszyć jego siłę. Do tych wszystkich poczynić potrzebna jest wiedza o wychowaniu, socjologia wychowania.

3) Przy tem wszystkim jednak nie wolno zapominać o tem, że się jest wychowawcą, że się przychodzi jako dojrzały człowiek do rozwijającego się dziecka. Trzeba uświadomić sobie wyraźnie, że istnieje dystans między dzieckiem a osobą wychowawcy. Kwestja dystansu przedstawia się następująco: Mówi się często o tem, że aktowi wychowawczemu ma towarzyszyć miłość do wychowanka. Mówi się nawet o t. zw. „erosie” pedagogicznym. Zdawałoby się, że każdy proces wychowawczy ma być przesiąknięty elementami uczuciowymi i że te elementy uczuciowe mają kierować każdym posunięciem wychowawcy. W pojęciu dystansu pedagogicznego wyrażamy swoje veto przeciw bezwzględnemu panowaniu atmosfery uczuciowej w procesie wychowawczym. Musimy zastanawiać się nad wychowankiem, poznawać go, stwierdzać jego indywidualne potrzeby, dobierać odpowiednie środki dla realizowania celów. Wychowanek staje się przedmiotem naszego badania, naszej obserwacji i refleksji. Niejednokrotnie będzie musiał wychowanek odczuć gorycz naszych środków wychowawczych, będzie ustosunkowywał się wrogo wobec wychowawcy, będzie sprzeciwiał się wszelkim postanowieniom nauczyciela. Atmosfera wychowawcza zostanie wówczas odarta z owego nimbu błogości i szczęścia, nastaną konflikty między wychowankiem a wychowawcą. Aktywną i atakującą stroną będzie zawsze wychowanek, ale jego ataki rozbijają się o spokój i pewność siebie nauczyciela-wychowawcy. Konflikty i ataki ze strony wychowanka są naturalnym wyrazem jego rozwoju i przemijającą fazą w procesie jego adaptacji społecznej. Tak właśnie na to patrzeć ma nauczyciel, ma to ujmować jako zjawisko rozwojowe. Czasem przyjdzie wychowawcy nałożyć maskę, być pozornie nieszczerym, czasem udawać wyraźnego entuzjastę tam, gdzie serce nawet entuzjastom się sprzeciwia, ale wówczas aktualne będzie powiedzieć o celu, który uświęca środki. Dystans pedagogiczny jest więc uświadamianiem sobie działania wychowawczego, różności między sercem, a rozumem, bezpośrednim uczuciem a obowiązkiem. „Dystans” jest uświecaniem środków dla celów, zarazem zdaniem sobie sprawy z tego, że do celu dojść się musi. Nasuwa się tu porównanie z lekarzem, który przecież dla celów terapeutycznych zadaje pacjentowi ból, zmusza go do zażywania gorzkich lekarstw i do spełniania żmudnych i przykrych czynności, ale to wszystko dzieje się w imię przyszłego zdrowia pacjenta. Istnieje pewnego rodzaju dyplomacja szkolna. Stosunek nauczyciela do ucznia ma właściwie mieć charakter dyplomatyczny, z tem jednak zastrzeżeniem, że ustosunkowanie się dyplomatyczne będzie miało charakter przemijającego środka wychowawczego. Są w życiu szkolnym takie przypadki, dzięki którym nauczyciel musi się specyficznie ustosunkować do swoich uczniów, są takie sprawy w szkole, które należy przewlekać, w których musi się np. użyć metod „fait accompli”, w których trzeba udawać nie-

obecnego, albo niewiedzącego, w których nawet trzeba się imać „tricków”. To są rzeczy nieuniknione i częste w życiu szkolnym. Uświadomienie sobie złożoności zjawisk szkolnych i tego faktu, że szkoła jest jednym z odcinków bogatego życia, patrzeć na szkołę i wychowanie jako na teren pracy swoistej, odróżnianie środków od celów o wychowaniu, odgrywanie entuzjazmu od chłodnej refleksji w procesie wychowawczym — oto dystans pedagogiczny, który jest warunkiem skutecznej pracy wychowawczej.

Kultura pedagogiczna jest więc spłotem trzech ważnych elementów: 1) ruchliwości i elastyczności stosunku wychowawcy do wychowanka, 2) wiedzy pedagogicznej i 3) dystansu pedagogicznego wychowawcy wobec wychowanka. Jeżeli więc nauczyciel-wychowawca przystępuje do pracy wychowawczej bez przesądów, bez przeświadczenia, że utartymi środkami będzie mógł skutecznie prowadzić swą pracę, czyli, jeżeli zrywa z rutyną, następnie, jeżeli swą działalność wychowawczą organizuje na podstawie bogatej dzisiaj wiedzy o wychowaniu i jeżeli wobec swoich poczynań i wobec wychowanka umie osiągnąć dystans, t. zn. zdoła rozważyć, jakie potrzebne są w danym procesie wychowawczym środki, jakie zabiegi, aby doprowadzić do pożądanego celu, wówczas możemy mówić o kulturalnym nauczycielu.

4) I jeszcze jedna uwaga: Wykonywaniu każdego zawodu, który opiera się na podstawach intelektualnych i w zakresie którego praca jest względnie twórcza, towarzyszy swoista atmosfera uczuciowa. Tę atmosferę uczuciową możnaby nazwać wiarą w słuszność i owocność swojej pracy. Tą wiarą jest przepojony zawód lekarski, zawód inżyniera, taka wiara musi też towarzyszyć pracy nauczyciela. Nietylko lekarz musi mieć przekonanie, że przynosi ulgę ludzkości, nietylko inżynier ma pracować z tą myślą, że ulepsza życie codzienne, ale także nauczyciel ma żywić wiarę, że służy przyszłości obecnego pokolenia. Wychowanie bowiem nie jest obliczone na pewien krótki okres czasu, ale na całe pokolenie. To, co dziś wszczepiamy w młodzież, odezwie się kiedyś echem donośnym po dwudziestu latach. Z atmosfery, jaką dziś młodzież otaczamy, wyrośnie kiedyś ideał przyszłego dojrzałego społeczeństwa.

Mimo to nauczyciel-wychowawca musi mieć jednak poczucie, że jest pracownikiem zawodowym, musi zniknąć z jego świadomości frazes o apostołstwie i misji. Ustawianie się na świeczniku, jak to dotychczas czynili nauczyciele, jest nietylko społecznie niebezpieczne, ale śmieszne i niezgodne z poczuciem rzeczywistości, jakie musi ożywiać pracę nauczycielską. Nauczyciel wychowawca o prawdziwej kulturze pedagogicznej zerwie ze wszystkimi przesądami dotychczasowymi i będzie się sprzeciwiał wszelkiemu uwznioślaniu pracy nauczycielskiej. Wychowawstwo będzie traktował jako zawód, którego trzeba się uczyć, jak innych zawodów, dla którego nie ma znaczenia t. zw. długoletnie doświadczenie bez podbudowy naukowej i wobec którego musi się mieć dystans, aby tem lepiej i korzystniej spełniać swe obowiązki ¹⁾.

1) Fragment obszerniejszej pracy o kulturze pedagogicznej.

O ZAJĘCIA UBOCZNE NAUCZYCIELI

Są dwa typy zajęć „ubocznych” nauczycieli czynnych w średnim szkolnictwie państwowem: a) **Bezpłatne prace**, o których mówił E. Siński w nr. 11 „Ogniw” z 15 lutego 1934 roku. Ogrom tych zajęć przerasta znacznie liczbowo i jakościowo nie tylko siły, ale i zarobki materialne nauczycieli gimnazjalnych i dlatego są... bezpłatne! b) **Płatne, uboczne zarobki**, określane w „Ogniwie” i memoriałach Związku w wymiarze maksymalnym 10 godzin tygodniowo, co wynosi niewiele więcej 150 złotych miesięcznie dla nauczyciela, obciążonego nie tylko rodziną i troską kryzysową, redukcją poborów i uposażeń stanowisk służbowych, ale nadewszystko owymi bezpłatnymi pracami i obowiązkami, określonymi brzmieniem Nowego Statutu Gimnazjum.

Wymowne artykuły „Głosu Nauczycielskiego” i „Ogniw” dosadnie już scharakteryzowały stosunek zarobków do ogromu prac i ciężarów, które znosi i ponosi nauczyciel na każdy zew szeregu zwierzchników i krytyków, tracąc za to coraz bardziej siły, nerwy, zdrowie, posady i... życie.

Rok 1934 przyniósł nam w swym zaczątku nowe zasady uposażenia i przeseregowania, a na wymarcu — nową instrukcję o zajęciach ubocznych, ogłoszoną w Dz. Urzęd. M. W. R. i O. P. Nr. 8 z 15 listopada (poz. 124). A to były tylko wstępy i zakończenia ogólnej tragedji naszego zawodu. Bilans więc ubiegłego roku dla nauczyciela conajmniej ujemny. Zarówno „Głos Nauczycielski”, jak i „Ogniw”, wielokrotnie obrazowały fatalne skutki dla szkolnictwa „dotkliwych ciosów” i „tragedji nauczycielskich”. Nie jest więc to tylko prywatną kwestją „safandulów” naszego zawodu owe wołanie o pomoc i względy w bezpłatnych i płatnych zajęciach ubocznych!

Ale że nim wiosna nadejdzie, mrozy nas mogą wydusić, nauczyciel szuka sam w zakresie prywatnie rozporządzalnych środków i sił możliwości zaspokojenia głodu własnych dzieci i zadośćuczynienia coraz to nowym podatkom, opłatom, składkom i daninom. Bo wszystko „tanieje” tak, jak te warszawskie telefony z dwiema nowymi taryfami.

I znowu prywatne życie nauczyciela kruszeje nie z jego winy ni woli, ale w ogniu ogólnego „dobrostanu” ekonomicznego.

Niech więc ginie nauczyciel i jego cała rodzina, bo kryzys i bezrobocie kładzie tych, którzy na ogólne hasło „ratuj się, kto może” nie „złapią” tych 10 godzin zajęć dodatkowych, tych 150 złotych ubocznie, koniecznych dla rodziny jako dodatek, ale zbyt skromnych jako podstawa egzystencji bezrobotnego inteligenta. Kto tu winien? Oczywiście safandulstwo tych, którzy nie potrafią albo się boją podjąć pracy ubocznej dla ratowania własnych dzieci czy choćby własnego życia!

Tak więc owe zarobki dodatkowe, kupione za ujemę zdrowia i godności osobistej, „skumulowane” przez Izby Skarbowe i Ubezpieczalnie Społeczne, zostały ostatnią instrukcją M. W. R. i O. P. opancerzone zakazami, sięgającymi — jak pisze „Głos Nauczycielski” (Nr. 15, str. 300) — „wgląd prywatnego życia nauczycielskiego”. Wobec brzmienia nowej instrukcji nauczyciel, który obecnie podejmie się zajęć ubocznych, musi przebrnąć całą sieć dowolnego i elastycznego

traktowania swoich spraw osobistych przez władze przełożone, powołane teraz do nowych, zgoła nieoczekiwanych czynności, bo „ważenia” każdego szczegółu prywatnego życia jednostkowego „na czulej” — jak pisze „Głos Nauczycielski” — „szali sprawiedliwości”.

Dla nas, zawodowych działaczy, stojących do każdego zbiorowego apelu „frontem do bezrobotnych”, istnieje jeszcze jeden rys instrukcji: oto jakby apel M. W. R. i O. P. do czynnych nauczycieli, którzyby powinni oddawać swe zarobki uboczne dla bezrobotnych kolegów! Piękny gest, ale jakże i bolesny dla nas, związkowców, którzy uczynili wszystko, by ratować kolegów, pozostających bez posad po skumulowaniu klas w duchu ciągłych oszczędności oświatowych! Ale instrukcja jest też nierealna! Bo jakże to władze, które same redukują posady i zarobki, zdolają teraz koleżeńskie zrzeczenia się zarobków ubocznych wykorzystać na ratowanie bezrobotnych? Jeżeli Izby Skarbowe i Ubezpieczalnie nie są w stanie przeprowadzić należytej rejestracji dochodów prywatnych szeregu potentatów finansjery obcej i krajowej, to w jaki sposób M. W. R. i O. P. zdoła narzucić redukującym się ciągle szkołom prywatnym tego czy innego bezrobotnego na opróżnione w myśl nowej instrukcji parogodzinne zajęcia nauczycielskie? I w jakiejże to zgodzie pozostaje z postulatem pedagogicznym redukcji liczby nauczycieli t. zw. przychodzących na korzyść nauczycieli stałych? A przecież po tej linii idą zarządzenia władz szkolnych w stosunku do gimnazjów państwowych! Czyżby więc szkoły prywatne, same z trudem wytrzymujące nacisk kryzysu i redukcję klas, miały być powołane do zmiany zarządzeń, obowiązujących w szkołach państwowych? A może poza instrukcją kryje się nowe ograniczenie praw szkolnictwa prywatnego, którego kierownicy sami dotąd angażowali na owe 10 godzin dodatkowych nauczycieli dla szkoły najodpowiedniejszych, bez względu na ich prywatne życie, zarobki i troski?

A nade wszystko dlaczego — pytamy wraz z „Głosem Nauczycielskim” — tylko od nauczycieli żąda się ciągle przekreślenia dążeń do podniesienia niskiej pod każdym względem stopy życiowej?

Nie, tak czy inaczej, instrukcja M. W. R. i O. P. nie rozwiązuje palącej sprawy bezrobocia, a za to potęguje rozgoryczenie wśród nauczycielstwa, które ma prawo i podstawy ufać, że kto jak kto, ale oświatowe władze szkolne staną zawsze na straży godności, dobra i spokoju pracy nauczyciela, jako podstawowego warunku należytego rozkwitu szkoły i kultury w Polsce! I dlatego — pomimo wszystko — Związek nasz nadal, nie zrażony ciosami, będzie podejmował walkę o przedkryzysowe uposażenia nauczycieli, o stanowcze i gruntowne rozwiązanie jętrzącej rany bezrobocia i nędzy kolegów, o zatamowanie na naszym odcinku powszechnego kryzysu ekonomicznego w szkolnictwie. I dlatego organizacja nasza, jak dawniej tak i teraz, wysuwa na okres przejściowy żądanie uprawnienia nauczyciela gimnazjum państwowego do samoobrony materialnej przynajmniej w wysokości 10 godzin zajęć i zarobków ubocznych w szkolnictwie prywatnym!

O ROZBUDOWĘ DOMÓW I LETNISK DLA NAUCZYCIELI

Wszyscy znamy nasze choroby zawodowe i naszą śmiertelność nauczycielską, wszystkich nas boli sieroctwo dzieci i rodzin naszych, wszyscy śpieszymy z pomocą i chętnie łożymy za pośrednictwem składek miesięcznych na te cele koleżeńskie. Ale w zapomnieniu pewnem pozostała troska o zdrowie i wygodę zwłaszcza wśród nauczycielstwa szkół średnich, a zwłaszcza akcja rozbudowy mieszkań i letnisk dla inteligencji pracującej. Na podstawie ostatnio ogłoszonych sprawozdań Polska zdobyła się na 75 tysięcy nowych izb mieszkalnych kosztem 360 milionów złotych i wysiłkiem 153 zorganizowanych spółdzielni budowlanych. Niestety, nic albo niewiele przypa-
dło z tego dla nauczycielstwa.

Koledzy nasi ze szkół powszechnych prowadzą od lat walkę o mieszkania, mają zagwarantowane odpowiednie dodatki samorządowe, my zaś średniacy — potraciliśmy tylko dawne dodatki mieszkaniowe.

Zmuszeni płacić w szkołach za własne dzieci, otrzymując za swoją pracę coraz mniejszą płacę, musimy dać naszym latoroślom jeśli nie naukę, to znośne mieszkanie. Jest to w interesie nietylko zdrowia naszych najbliższych, ale też i naszego spokoju, tak niezbędnego do pracy po całodziennym krzyku i chaosie szkolnym. A zresztą, chyba nie potrzebujemy sobie i innym wyjaśniać bardzo istotnej roli odpowiedniego mieszkania zwłaszcza dla pracownika umysłowego, przykutego do biurka i kajetów, względnie dodatkowej pracy nocnej nad książkami, korektą i t. d.

I dlatego bijemy na alarm o rozbudowę takich domów mieszkalnych po miastach i wsiach dla nauczycieli, a może zwłaszcza ze względu na warunki pracy naszej o rozbudowę wypoczynkowych domów zimowych i letnich dla zawodu, który korzystając z urlopu, nie ma najczęściej za co spędzić swoich wakacyj kulturalnie i bez troski. I dlatego pozwalam sobie przypomnieć na tem miejscu głos Stefana Żeromskiego, zawarty w rozprawie p. t. „Organizacja inteligencji zawodowej” (str. 75-6). Wywody te zostały spisane w maju 1919 r. w Zakopanem:

„...Gdyby obliczyć ilość inteligencji polskiej przypuszczalnie na dwieście tysięcy osób i gdyby ta ilość zdobyła się na akcje po 50 koron, powstałby kapitał dziesięciu milionów koron... Wobec niezbędnie domagającego się realizacji ustanowienia państwowych rezerwatów leśnych i ochrony przyrody szczególnie w Tatrach i w górach Świętokrzyskich, należałoby wybrać miejsce i przystąpić do budowy nowego letniska... Musiałoby to być miejsce zwrócone ku południowi, zadrzewione, o gruncie przepuszczalnym w pobliżu rzeki i stacji kolejowej, zbadane pod każdym względem i uznane za zupełnie odpowiednie przez specjalistów. Na tejżeto przestrzeni winnoby powstać miastogród dla pracującej inteligencji nauczycielskiej... Różne sposoby finansowe, zaciągnięcie dogodnych pożyczek i t. p. przyczyniłyby się do tego, iż ilość domów w takiej miejscowości, nawet przy powojennej drożyznie materia-

łów budowlanych i cenie pracy fizycznej, byłaby znaczna. W każdym razie stałoby około dwustu ośmiopokojowych domów, a z roku na rok ta ilość wzrastałaby stale. Jakiegokolwiek ten plan napotkałby trudności, a które każdy czytelnik, przeczytawszy te słowa, napewno dostrzeże i chętnie postawi, w każdym razie pewna część inteligencji polskiej za pięćdziesiąt koron ryzyka jednostki znalazłaby się w możliwości wynajęcia mieszkania na lato w doskonałej miejscowości klimatycznej, a ogół znalazłby się w posiadaniu jednej więcej placówki zdrowotności publicznej..."

Może więc za radą Żeromskiego podejmiemy już dziś akcję rozbudowy własnych osiedli wypoczynkowych śladem innych związków zawodowych inteligencji umysłowej, ażeby najbliższe wakacje stały się dla nas nie udręką, lecz tak przez nas zasłużonym urlopem, niezbędnym nie tylko dla nas, ale dla dobra szkół i dzieci naszych.

L. CH.

WIZYTA W W OXFORDZIE

Oxford w grudniu 1934 r.

Miasteczko uniwersyteckie Oxford liczy niespełna 60 tysięcy mieszkańców i uchodzi za stolicę umysłową Anglii, tutaj bowiem już od połowy XV wieku powstawały najpierw przy klasztorach z inicjatywy dostojników kościelnych wyższe szkoły i kolegia kształcące wychowanków w naukach teologii, filozofji i prawa.

Miasto pokryte patyną wieków. W centrum wznosi się University Church, kościółek, w którym modli się młodzież studująca w Oxfordzie. Wieńcem wokół kościołka wyrastają zmurzałe, stare gmachy uniwersyteckie XIII i XIV stulecia. Najstarszą uczelnią jest Merton College z 1264 roku, posiadająca słynną bibliotekę uniwersytecką. Obok rozsiadł się New College, założone przez biskupa Winchesteru w 1379 roku. Zwiedzamy wnętrza kolegium, internat i śliczne ogrody, otaczające starą uczelnię. Nasz cicerone z sekretarjatu informuje mnie, iż przeciętne koszta utrzymania wychowanka kolegium, spędzającego nie więcej niż 26 tygodni w ciągu roku w uczelni, kosztuje wraz z czesnym zgorą 300 funtów rocznie (8 tys. zł.), natomiast niezamożni studenci, już po uwzględnieniu wszelkich przyznawanych przez kolegia zniżek, muszą opłacać od osoby za naukę i utrzymanie w internacie przy kolegium 150 funtów rocznie (4 tys. zł.). Nasz przewodnik prowadzi nas do schludnych, miłych pokoiów studenckich. Większość wychowanków pochodzi z zamożnej klasy średniej: stają wychodzą przeważnie kadry przyszłych prawników i działaczy społecznych. Po wykładach i nauce studenci poświęcają wiele czasu sportom. Golf i krykiet należą do ulubionych gier studenckich, największa uwaga poświęcona jest jednak przygotowaniom do dorocznych regat wiosłarskich obu uniwersytetów: Oxford — Cambridge.

Oxford posiada ponad 20 kolegiów, w których kształci się w roku akademickim zgorą 5 tysięcy studentów. Dla kobiet istnieją 3 odrębne kolegia, głównie dostarczające Anglii narybku publicystek i działaczek społecznych. Wydawa-

nie tytułów naukowych dla kobiet jest stosunkowo świeżej daty: pierwsze doktorki filozofji wyszły z uczelni oxfordzkich dopiero w 1920 roku. Wiele studentek poświęca się również studjom muzycznym, a Oxford wydaje doktoraty muzykologii.

Do sławnych kolegiów oxfordzkich zalicza się założone w 1458 roku Magdalen College, wyposażone w monumentalne gmachy, nowoczesne laboratoria i bogate biblioteki. „Trinity College”, założone w 1554 r. posiada mnóstwo nowych gmachów, dobudowanych w obecnym stuleciu. Z początku XVI wieku daruje się Corpus Christi College, z którego wyszło wielu współczesnych mężów stanu W. Brytanji.

Uczelnie oxfordzkie stoją na straży rozwoju i pielęgnowania kultury narodowej. Od XIII do XX stulecia koncentruje się ruch umysłowy w Anglii w ciągle rozbudowywanych i bogato wyposażonych z darowizn i fundacyj — kolegiach. W Oxfordzie istnieje zrzeszenie studentów rzymsko-katolickich, kontynuujących studia prawnicze i filozoficzne. W ostatnich latach rośnie liczba młodych uczonych polskich na liście studentów kolegiów oxfordzkich. Istniejąca przy gmachach uniwersyteckich drukarnia wydaje własnym nakładem ogromną ilość wyborowych dzieł naukowych. Z Oxfordu wychodzi narybek uczonych i profesorów, zakładających nowe kolegia, zwłaszcza w St. Zjedn. i w zamorskich Dominjach. Wychowankowie kolegiów utrzymują przez całe życie żywy kontakt umysłowy ze swymi starymi uczelniami oxfordzkimi.

W przeciwieństwie do wielu krajów europejskich, nie posiada Anglja zjawiska nadprodukcji inteligencji. Nikt w Anglii nie szuka w dyplomie naukowym ucieczki od pracy fizycznej. Anglicy posiadają dar łączenia pracy umysłowej z fizyczną. Naogół młodzież męska w Anglii nie garnie się masowo do uczelni uniwersyteckich. Względny tryb życia, konieczność wcześniejszego niż w wielu krajach kontynentu zarobkowania, skłania młodzież nawet ze średnich i materialnie prosperujących rodzin do kształcenia się przedewszystkiem w zakładach nauk technicznych, lub szkole nauk politycznych i ekonomicznych, z której wychodzą kadry sterników życia gospodarczego W. Brytanji, i ludzie, obejmujący odpowiedzialne stanowiska w administracji brytyjskiej i kolonialnej.

Uczelnie uniwersyteckie o naszym typie przyciągają głównie młodzież z domów dobrze sytuowanych materialnie, bowiem wykształcenie uniwersyteckie w Anglii jest kosztowne i nie daje widoków na rychłe uzyskanie pracy zarobkowej. Słynne kolegia angielskie stanowią zatem poniekąd przywilej stanowy i rekrutują swych wychowanków z wyższych warstw społecznych. Rozwinięty system stypendjów ułatwia w pewnej mierze niezamożnym, a zdolnym studentom dostęp do kolegiów uniwersyteckich, jednakże o demokracji w wyższym szkolnictwie angielskim trudno narazie mówić.

KRONIKA SPOŁECZNO-GOSPODARCZA

AUTARCHJA.

Sprawozdawca miesięcznika francuskiego *Le Mois* referuje artykuł G. de Michelis w piśmie *Nuova Antologia* na temat autarchji. Autor analizuje narodowe systemy autarchji, ich dzieje i stan obecny i przychodzi do całkowicie negatywnej oceny autarchji jako zasady ekonomicznej. Autarchja, jego zdaniem, jest pomysłem nawskroś abstrakcyjnym. Historia, nawet w okresach najdawniejszych, nie dostarcza nam przykładów jednostek lub gromad ludzkich, któreby izolowały się gospodarczo we własnym okolicy. Podział pracy, podstawowy warunek istnienia społeczeństwa ludzkiego, skupienie bogactw materialnych na mniej lub więcej ograniczonych terytorjach, są odwiecznymi przyczynami ekonomiki wymiany — indywidualnej i zbiorowej. Wymiana międzynarodowa surowców zdoła zapewnić ludzkości równość i równowagę przy przyszłej owocnej kolaboracji ekonomicznej. Bez wielkiej pracy zrjonalizowania gospodarczego zawsze będziemy mieli do czynienia ze zgnąną tendencją do autarchji, która wzmacniać się będzie w okresach depresji ekonomicznej.

OBRONA KORPORACYJ.

Prof. U. Spirito w *Revue économique internationale* pisze o kryzysie kapitalizmu i o systemie korporacyjnym, który kładzie we Włoszech podwaliny ustrojowi, nazwanego kapitalizmem korporacyjnym. Tak rozumiany kapitalizm — więc ani prywatny, ani biurokratyczny, reprezentuje „wolę i cele powszechne”. Jak twierdzi prof. Spirito, ustroj korporacyjny przez przewyższenie przeciwieństwa między jednostką a państwem — dzięki skonkretyzowaniu samej korporacji — przewyższenia dualizm ekonomiczny i polityczny, ekonomiczny i moralny. Dzięki shamonizowaniu polityki i ekonomiki z porządkiem korporacyjnym zostaje osiągnięte zwycięstwo nad egoizmem poszczególnych klas społecznych z jednej strony, z drugiej zaś nad politykierstwem.

KRYZYS I WALUTA W DANII.

Socjalistyczny rząd duński zredukował o 50% koronę, a jednocześnie podwyższył podatki. „Sprawozdanie przemysłu Danii na r. 1934” daje możność zorientowania się w wynikach tych poczynań rządu. Dewaluacja korony umożliwiła przemysłowi zrównanie cen z cenami zagranicznymi. Duński przemysł eksportowy z łatwością lokował swoje wytwory na rynku światowym, a przemysł, pracujący dla rynku wewnętrznego, miał ułatwioną walkę z wwozem zagranicznym. Jednocześnie zdołano zużytkować korzystnie dla przemysłu narodowego niektóre dziedziny produkcji, dotychczas eksploatowane przez zagranicę. W tym celu zakazano importu wielu produktów zagranicznych. Nowe dziedziny przemysłu zdołały obsłużyć zapotrzebowanie krajowe bez podnoszenia cen. Zatrudniono w nich liczne rzesze bezrobotnych. Eksport duński osiągnął w r. 1933 wysokość 219 milionów koron, t. j. o 22 miliony więcej niż w roku poprzednim.

CZY POLSCE JEST POTRZEBNA GOSPODARKA PLANOWA?

Tak brzmi tytuł odczytu Tytusa Filipowicza, który to odczyt został wygłoszony w Warszawskim Klubie Społecznym w kwietniu 1934 r. i powinien zainteresować wszystkich kolegów, pracujących społecznie. Autor dokonytuje analizy kryzysu i wyciąga wnioski, które — jak sam pisze w słowie wstępnym — „odbiegają od poglądów, od lat pięciu przez naszą miarodajną opinię uznanych jako podstawa polityki gospodarczej”. Odbudowę gospodarczą przeprowadziliśmy bezplanowo, w przeciwieństwie do planowości, z jaką została przeprowadzona przebudowa organizacji militarnej i jakiej zawdzięczamy jednolity system wojskowy. Filipowicz krytykuje naszą politykę eksportową. Wykazuje, że eksport dumpingowy nie przynosi korzyści krajowi, ale przeciwnie, wydatnie go uboży. Twierdzi, że „nie tylko światowy kryzys gospodarczy sprawia, że Polska cierpi tak silnie. Trudności szczególne na niektórych odcinkach gospodarki naszej są w znacznej mierze skutkiem niedopatrzeń okresu odbudowy. „Krytykuje dalej naszą politykę walutową: „Należy... wnioskować, że w mechanizmie finansowym Europy istnieje jakieś urządzenie, wypompowujące złoto specjalnie z Polski, oraz że Polsce brak dotychczas zdolności oparcia się tej sile ssącej”. Żąda przejścia do wypracowania planu gospodar-

czego, któryby był przepojony duchem sprawiedliwości społecznej. „Dziś — pisze — gdy nietylko socjaliści, lecz papież i kardynałowie mówią o konieczności sprawiedliwego rozdziału dochodu społecznego, każdy plan reform musi również iść w tym kierunku. „Należy — zdaniem Filipowicza — dążyć do podniesienia konsumpcji wewnętrznej i w tym widzi klucz do wyjścia z sytuacji kryzysowej. Organizacja wielkich robót publicznych, z uwzględnieniem ośrodków pracy ochotniczej dla młodocianych, uporządkowanie Państwowego Urzędu Zbożowego, działalności przemysłowej (przy spolszczeniu przedsiębiorstw cudzoziemskich), uregulowanie sprawy mieszkaniowej, wyłonienie centrali handlu zagranicznego i t. d., i t. d. muszą położyć kres dotychczasowej gospodarce. Nie może dłużej trwać stan, o którym pisze Filipowicz: „Zamknąwszy erę powojennej odbudowy, syta triumfem Gdyni, podczas gdy świat wkracza na nowe tory, Polska prowadzi wielkie działy swej polityki ekonomicznej tak, jakby wolny handel oraz gospodarka indywidualna jutro znów miały zostać regułą gospodarki światowej”. Planowość ekonomiczna da podstawy organizacji gospodarczej, opierającej „spotęgowanie sił kraju na polepszenie losu człowieka pracującego i wiążącej wzrost kultury ze wzmocnieniem naszej zdolności obronnej”.

PRZEGLĄD WYDAWNICTW

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

JULJUSZ KLEINER. NAJŻYWOTNIEJSZA SPRAWA SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO. („CZAS” Z DN. 24.XII.34).

Wzmagą się nieco w społeczeństwie naszym zainteresowanie w stosunku do spraw szkoły średniej. Rośnie ono ciągle w zbyt małym jeszcze stopniu; bądź co bądź jednak zaczynają szersze kręgi rozumieć, że przebudowa szkoły, dokonywująca się w Polsce dzisiejszej — to jeden z najdonioślejszych faktów naszego życia, tak nad miarę bogatego w przemiany doniosłe.

Ale gdy myśl ogółu dotyka tej dziedziny, wtedy idzie zwykle o ramy zasadnicze ustroju, o programy, o podręczniki, o wymagania, stawiane młodzieży, o egzaminy maturalne czy wstępne. Nikt prawie nie myśli przytem o — nauczycielach. A przecież to dla kształtowania szkoły rzecz najważniejsza.

Szkola zależy od osobistości nauczyciela. Prawdę tę winno się orbi et urbi głosić i powtarzać do znudzenia, do przełamania upartych, często nieuświadomionych jasno przekonań, że można poprostu narzucić przepisy, instrukcje, wskazówki — i będą już z tego wyniki cudowne. Nie — to wszystko zależy od zasobów, które wnoszą w atmosferę szkolną ludzie, mający rzeźbić dusze inteligencji przyszłej.

Od ich wiedzy i od ich hartu, od ich bogactwa wewnętrznego i od ich pogody, od ich prężności psychicznej i od ich zadowolenia, od tej fali energii i radości i zainteresowania, jaką oni wnoszą w prąd płynących regularnie godzin szkolnych — zależy przedewszystkiem owocność pracy, o której zniechęceni tylokrotnie mówią, iż jest bezskuteczna, beznadziejna.

Bo dla zniechęconych niema miejsca w gronie nauczycielskiem.

Ale nie o to idzie, by ich usuwać. Idzie o to, by ich nie tworzyć.

Warunki bytu i pracy i rozwoju duchowego, które się daje nauczycielstwu — oto teren problemów najżywotniejszych.

Nie wolno nauczycieli przeciążać pracą. Nie wolno im narzucać ani nadmiernego wysiłku, ani nadmiernej sumy czasu pochłaniających zajęć, które, nawet nie wysilając, wiedzą do nerwowego wyczerpania.

Przecież na pracę własną dziś nauczyciel często nie ma czasu. Godziny szkolne stara się mnożyć, bo zmusza do tego sytuacja finansowa. Wychowawstwo, pojęte szerzej, głębiej, poważniej, niż w dawnych czasach, urasta do równorzędnego niemal drugiego zawodu. Słuszny ideał kontaktu z młodzieżą poza obrębem lekcji pochłania niekiedy znaczną część dnia. A konferencje plenarne należą prawie do normalnego programu dni powszednich.

Trzeba wprowadzić w tym systemie ekonomję. Trzeba dojść do tego, by nauczyciel nie musiał i by nie mógł zgarniać maksymalnej ilości godzin płatnych. Trzeba godnie uzna-

nia inne zajęcia układać ekonomicznie. Trzeba uprościć, co się da uprościć w dziedzinie biurokracji szkolnej. Trzeba ograniczyć do spraw koniecznych i konferencje i obowiązki wychowawczo-społeczne.

Póki nauczyciel nie zyska swobody oddechu w życiu codziennym, póty duszną będzie atmosfera szkoły.

I trzeba dać mu swobodę i możliwość rozwoju duchowego. Z godną pochwałą usilnością dążą dziś władze do utrzymywania sił pracujących w kontakcie z postęпами dydaktyki i pedagogii. Działalność ognisk dydaktycznych, instruktorów, kursów specjalnych, zjazdów — to wielkie plusy nowego życia w szkolnictwie. Ale to jeszcze za mało.

Należy się nauczycielowi co pewien okres możliwość pełnego oddania sił samostannemu życiu duchowemu — możliwość i wypoczynku i nowej samodzielnej pracy. Niechaj każdy otrzymuje co lat dziesięć urlop półroczny — i niech mu państwo umożliwi, niech go zachęci, by część przynajmniej urlopu spędził w jakimś ognisku zagranicznej kultury.

Niekiedy ciężką nad nauczycielem warunki środowiska, ciasnota jakiegoś prowincjonalnego trybu życia. W miarę możliwości należy i tu dopomagać do wyrwania się na czas jakiś z warunków niekorzystnych. Niech półroczne urlopy tych, co pracują w większych centrach, pozwolą, by ich przez pół roku zastępowali ludzie z miasteczek małych. Niech wogóle możliwa będzie za zgodą dwu pracowników i władzy — wymiana stanowisk na przeciąg roku. Niejeden z tych, co przebywają stale w większym mieście, znalazłby pole dla zaspokojenia ambicji, dla ekspansji, działając przez rok jeden w ośrodku prowincjonalnym, a tymczasem któryś z kolegów zacerpnałby sporo podnieć nowych w większym, ruchliwszym centrum lub w samej stolicy.

Wspomniane urlopy półroczne winny przedewszystkiem służyć pracy naukowej.

Wogóle konieczne jest, by darczy opieką i pomocą działalność naukową ludzi, poświęcających się szkole średniej. Mylne są obawy, że naukowość odwróci ich uwagę od obowiązków zawodowych. Ona, wprost przeciwnie, wytworzy żywszy, pełniejszy stosunek do przedmiotu nauczanego.

Nauczyciel nie powinien być tylko — lepszym, starszym uczniem, który więcej się nauczył niż jego wychowankowie i udziela im teraz lekcji. Powinien przynajmniej na jakimś drobnym odcinku swej wiedzy czuć się władcą, wiedzieć z doświadczenia osobistego, jak się wiedzę buduje.

Przecież w Niemczech i we Francji masy naukowców to właśnie pedagogowie ze szkoły średniej. Oni są twórcami atmosfery naukowej, dającej się odczuć w małych nawet skupieniach inteligencji.

Poprawa bytu, polepszenie warunków pracy, podniesienie stanowiska nauczycieli w opinii społecznej doprowadzić ma do tego, by najzdolniejsi wśród młodzieży nie wahali się iść na wydziały, przygotowujące do służenia szkole i nauce.

Pod tym względem sytuacja jest groźna. Elita młodego pokolenia raczej zwraca się do techniki, do medycyny. Wydziały humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze otrzymują materiał słabszy.

Reforma wymaga wreszcie przygotowanie uniwersyteckie. Wskazywano już na to nieraz, że system magisterski w tej formie, w jakiej dziś istnieje, mieści w sobie niebezpieczeństwo obniżenia poziomu. Student zmienia się naprawdę w ucznia... najwyższych klas szkoły średniej jest w ciągłym nastroju — przedegzaminowym. Ciągłe celem jego jest krótkoterminowe przyswojenie jakiegoś specjalnego przedmiotu, który ma zamiar zdawać w najbliższej przyszłości.

Trzeba organizację magisterów zmienić tak, jak tego już niejednokrotnie żądano. Trzeba zrewidować przepisy, dotyczące materiału wiedzy, i zapytać, o ile odpowiadają postulatom zawodu w ramach nowej koncepcji szkoły, nowej budowy programów.

Trzeba jednak nadewszystko punkt ciężkości przenieść z egzaminów na pracę naukową — umożliwić kształcenie ludzi samodzielnie i twórczo związanych z nauką.

FRANCUSKA PRASA PEDAGOGICZNA

BEZROBOCIE NAUCZYCIELI WE FRANCJI. — PRACA ZAWODOWA KOBIET WE FRANCJI. — FILM NA USŁUGACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.

POŁOŻENIE MŁODYCH NAUCZYCIELI WE FRANCJI. — BUDŻET WYCHOWANIA NARODOWEGO W PARLAMENCIE FRANCUSKIM.

„Revue Universitaire” w numerze listopadowym przedrukowała część artykułu Chôtelier'a p. t. „Przyszłość naszych dzieci”, umieszczonego w miesięczniku „Famille et Lycée”.

Artykuł podaje cyfry, ilustrujące między innymi wzrost bezrobocia wśród nauczycieli. W r. 1932 nie otrzymało pracy: 6 nauczycieli filologii klasycznej, filozofii — 131, języków nowożytnych — 260, historii — 151, nauk przyrodniczych — 248. W roku 1933 cyfry te znacznie się powiększyły. A więc zanotowano wśród młodych nauczycieli bezrobotnych: 47 klasyków, 160 nauczycieli filozofii, 305 neofilologów, 206 historyków, 366 przyrodników.

W tymże zeszycie „Revue universitaire” Jeanne Crouzet-Ben-Aben podaje w dziale „Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles” szereg wiadomości o ruchu kobiecym na polu pracy zawodowej. Od czasu wprowadzenia bezpłatnego nauczania do kl. VI liceum kierowniczkę żeńskich szkół średnich oblegane są przez dziennikarzy, zbierających ankiety w sprawie stosunku młodzieży żeńskiej do studjów i do pracy zawodowej. Należy stwierdzić można wstępującą przewagę zainteresowań zawodowych wśród młodzieży szkół żeńskich we Francji. Doniedawna jeszcze poglądy dziewcząt francuskich na naukę szkolną i studia uniwersyteckie były bardziej idealne. Poradnictwo zawodowe w liceach żeńskich staje się obecnie zagadnieniem pałacem.

Statystyki wykazały również, że dziewczęta francuskie mniej tłumnie niż przed 20 laty garną się do tych zawodów, które dawniej były wyłącznym przywilejem mężczyzn, bardzo chętnie natomiast poświęcają się pracy, związanej z opieką społeczną, a więc zajęciom inspektorów pracy w zakładach przemysłowych, pracy kierowniczej i organizacyjnej w różnego rodzaju ośrodkach opieki społecznej i w sądach dla nieletnich. W Paryżu istnieje obecnie aż sześć szkół wyższych, po ukończeniu których otrzymuje się państwowy „diplôme de service social”.

W miesięczniku „Pour l'ère nouvelle”, organie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania znany pedagog szwajcarski A. Ferrière omawia zagadnienie kształcenia nauczycieli za pomocą filmu. Próby w tym kierunku podejmowano już kilka lat temu. Zdaniem autora nie dały one dlatego rezultatu, ponieważ filmowano lekcje wzorowe w zakresie oficjalnie w danym kraju przyjętych metod i programów nauczania i w ten sposób utrwalano rzeczy, które potem niejednokrotnie zwalczano. Aby film mógł spełniać rolę kształcenia nauczycieli pod względem pedagogicznym, należy utrwalać na taśmie elementy o wartościach obiektywnie naukowych i powszechnych, przede wszystkim więc wszelki materiał konkretny, dotyczący psychologii dziecka. Szczególnie korzystne dla celów pedagogicznych będzie filmowanie przejawów twórczości i aktywizmu dziecka w nowych metodach nauczania, metodach Daltona, Décroly'ego, Winnetki, metodach szkoły pracy i ośrodków zainteresowania. Należy także zwrócić uwagę na filmy odtwarzające chóry dziecięce, gry ruchowe i ćwiczenia cielesne, gimnastykę rytmiczną, wycieczki i imprezy sportowe. Obserwując zaś nie dzieci, lecz samego nauczyciela, należy również brać pod uwagę nie t. zw. „wzorowe”, a jednocześnie szablonowe prowadzenie lekcji, lecz przede wszystkim te momenty pracy nauczyciela, w których przejawia się jego aktywizm i jego twórcza inicjatywa.

Od dwóch miesięcy prasa nauczycielska we Francji bardzo żywo interesuje się położeniem materialnym i warunkami pracy młodych nauczycieli, którzy po opuszczeniu seminarjów nauczycielskich rozpoczynają pracę na niwie pedagogicznej. Niezależnie od Syndykatu Narodowego Nauczycieli lub innych związków zawodowych istnieje Związek młodych nauczycieli szkół świeckich (Groupe des Jeunes de l'enseignement laïque). Działalność związku obejmuje kilka sekcji, między innymi sekcję poświęconą sprawom społecznym i korporacyjnym, sekcja nauczania o spółdzielczości i sekcja samopomocy naukowej.

Ostatnie zarządzenia oszczędnościowe we Francji są szczególnie dotkliwe dla młodszej generacji nauczycielskiej. Redukcja uposażeń i dodatków mieszkaniowych objęła wszystkich w ogóle nauczycieli, lecz sytuacja nauczycieli początkujących pogorszyła się jeszcze o tyle, że wyszło rozporządzenie, iż nauczyciele szkół powszechnych, otrzymujący pracę po ukończeniu zakładów kształcenia nauczycieli, muszą przez rok lub dłużej pracować w charakterze zastępców tymczasowych. Obniża to ich uposażenie o tysiąc franków rocznie (nauczyciel zwyczajny otrzymuje na początku 11.500 fr. rocznie, a t. zw. zastępca czy praktykant — 10.500 fr.) i odbiera im prawo korzystania z państwowych ubezpieczeń społecznych oraz zniżek kolejowych. W październiku wyszło rozporządzenie, łagodzące nieco tę ustawę, przyznano mianowicie tej kategorii pracowników państwowych prawo korzystania z płatnych urlopów w razie choroby.

Zarządzenia, dotyczące początkujących nauczycieli, wywołane są oczywiście nie chęcią przedłużenia samej praktyki pedagogicznej, lecz są jednym z posunięć oszczędnościowych. Przesunięcie bowiem o rok nominacji nauczycieli daje państwu rocznie oszczędność 4 milionów franków. Jest to suma znikoma w ogólnym budżecie, wynoszącym 2 miljardy i 100 milionów franków. Tembardziej więc fakt ów wywołuje oburzenia i protesty ze strony nauczycielstwa. Sprawa oplakanych dla szkolnictwa skutków zarządzeń oszczędnościowych omawiana była w parlamencie francuskim w dniach 17, 20 i 21 listopada. W dyskusji nad budżetem oświaty na rok 1935 poruszano w Izbie Deputowanych sprawę redukcji klas i szkół oraz personelu nauczycielskiego, wstrzymania rozbudowy szkół i zastój w oświacie pozaszkolnej. Absurdalność tej sytuacji, jaka wytworzyła się przez redukcje personelu nauczycielskiego i zmniejszenie liczby szkół, przedstawił poseł Péri. Od 1923 roku liczba uczącej się młodzieży wzrosła o 90%. Kryzys ekonomiczny zmusza do przedłużenia obowiązkowego wieku szkolnego, a już we wrześniu 1933 r. wizytatorowie kuratorjalni zwracają uwagę na konieczność utworzenia 2.300 katedr nauczycielskich. Tymczasem jakby na urągawisko wstrzymuje się rozbudowę szkół, redukuje się 5 tysięcy nauczycieli etatowych, zastępując je liczbą 3.500 praktykantów czy t. zw. nauczycieli tymczasowych i wciąż odkłada się na czas nieokreślony termin uchwały o przedłużeniu obowiązkowej nauki szkolnej.

Skurczenie się budżetu oświaty szczególnie ujemnie odbiło się we Francji na szkolnictwie powszechnym na wsi, gdzie ogółem zamknięto 408 szkół. Minister Oświaty tłumaczył w Izbie, iż w wielu wsiach liczba dzieci jest tak mała, iż zakładanie szkoły w tych warunkach jest bezcelowe. Należałoby więc w miejscowościach słabo zaludnionych i oddalonych od większych ośrodków szkolnych tworzyć kantyny czy internaty szkolne lub oddziały szkolne tymczasowe na okres zimowy, kiedy komunikacja jest specjalnie utrudniona. Jest to narazie tylko projekt, faktem natomiast jest zmniejszenie we Francji liczby szkół powszechnych, budzące ogólne zaniepokojenie wśród społeczeństwa.

Na jednym z posiedzeń Izby Deputowanych, poświęconych sprawom budżetu oświatowego, miał miejsce drobny incydent, który warto jednak zanotować. Jeden z posłów wystąpił z projektem ograniczenia dostępu do francuskich szkół publicznych młodzieży cudzoziemskiej i cofnięcia tej części kredytów, która pokrywa kształcenie się w szkołach francuskich tej części młodzieży. Projekt ten spotkał się z żywym protestem Ministra Oświaty i całej Izby. Poddaje go ostrej krytyce Alain Gérard, sprawozdawca „Manuel Général de l'Instruction primaire” (Nr. 11). Protekcyjność w dziedzinie oświatowej — stwierdza on — nie tylko obcy jest tradycjom kultury francuskiej, ale i wręcz szkodliwy dla przyszłości Francji. Chlubą jest Francji była zawsze zdolność wciągania w okrąg swej cywilizacji masy elementów obcych, zadaniem jej winno być w dalszym ciągu dopomaganie asymilacji cudzoziemców przez szkoły i stypendja dla niezamożnej młodzieży emigranckiej. Asymilacja taka jest konieczna ze względu na słabą rozrodność Francji.

W. P.

NIEMIECKA PRASA PEDAGOGICZNA

ZNAMIENNA ODMOWA. — ZAGADNIENIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI. — NAUCZYCIELE SPIEWAJĄ. — WYKSZTAŁCENIE POLITYCZNE. — ANTAGONIZM NIEMIECKO-SZWAJCARSKI. — Z AUSTRII.
Z NASTROJÓW AUSTRJACKICH. — PATRJOTYZM GOSPODARczy. — GRAFOLOGJA NA USŁUGACH NAUCZYCIELI. — SPIEW A SZKOŁA. — HISTORJA W SEMINARJACH NAUCZYCIELSKICH.

Postanowienia ministerstwa, dotyczące przeniesienia starszych nauczycieli i samotnych nauczycielek ze szkół średnich do szkół powszechnych, wywołało prawdziwą panikę wśród nauczycieli. Wielu, dotkniętych postanowieniem ministerstwa, wniosło podania z prośbą o pozostawienie na dawnym stanowisku. Nauczyciele i nauczycielki wysuwali cały szereg motywów personalnych i prywatnej natury, które usprawiedliwiały ich wystąpienie. Ostatni „Zentralblatt” (Nr. 20 poz. 334) przynosi odpowiedź ministerstwa na wszystkie bez wyjątku podania. Odrzucono je, przyczem ministerstwo uosowało potępiło akcję nauczycieli: władze oświatowe, czytamy w tekście odpowiedzi, uzasadniły swój krok poważnymi względami społeczno-państwowymi konieczności. Wobec tego żaden prywatno-indywidualny wzgląd nie może wejść w rachubę. Ministerstwo wyraża jednocześnie zdziwienie, że podania wniosły zamożne nauczycielki, podczas gdy władze oświatowe chcą przez ich przeniesienie stworzyć miejsce dla nauczycieli-praktykantów, obar-

czonych rodzinami. Jest to egoizm, sprzeczny z zasadniczymi postulatami narodowego-socjalizmu. W taki to sposób los kilku tysięcy nauczycieli został rozstrzygnięty definitywnie i ludzie, od lat związani ze szkolnictwem średnim, zostaną u schyłku swej pracy pedagogicznej przetrzuceni do zgola nowych warunków pracy wychowawczej w szkołach powszechnych.

Zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych jest obecnie dość żywo dyskutowane. Swojego czasu minister Grimme zamknął osiem uczelni dla nauczycieli szkół powszechnych; zostały one częściowo w roku 1934 r. przez ministra Rusta otworzone. Obecnie sytuacja na rynku pracy nauczycielskiej uległa znacznej poprawie, tak, że zdaniem Ulvicha Petersa (Die neue deutsche Schule Nr. 11), wkrótce nastąpi znaczne zapotrzebowanie na nowe siły nauczycielskie. Zasadniczą zmianę w kształceniu nauczycieli stanowi ujednostajnienie wytycznych: autonomiczne, od władz krajowych zależne szkolnictwo wyższe dla nauczycieli, zostało poddane jednolitemu kierownictwu Ministerstwa Rzeszy dla Oświaty Kultury i Wychowania. Tak np.: czas kształcenia nauczycieli — w Prusach dwuletni — w innych krajach — trzyletni, zostanie zapewne wszędzie ustalony na trzy lata. Równocześnie opracowuje się jednolity program nauczania. Nie jest on dotąd ustalony; nie ulega jednak wątpliwości, że postulaty Kriecka (Volk im Werden Nr. 3), który domaga się szarmonizowania programów instytutów kształcenia nauczycieli z podstawami ustrojowymi państwa narodowo-socjalistycznego, zostaną uwzględnione. Już dziś nie ulega kwestji, że etnologia, folklor, antropologia, nauka o rasach, higiena i eugenika będą stanowiły poważną część materiału naukowego nowych programów.

Dużo też miejsca poświęci się w nauczaniu nowych wychowawców na śpiew, odgrywający tak wielką rolę w życiu współczesnych Niemców. Śpiew wiąże ludzi, wyzwała ich uczucia, przysposabia do współpracy, wdraża do poświęcenia. Toteż nic dziwnego, że narodowy-socjalizm tak silnie dba o wyszkolenie kierowników chórów i nauczycieli śpiewu. Według relacji Helmutha Jörus'a (Pädagogische Werte Nr. 20) od czerwca do września 1934 r., odbyło się kilkadziesiąt obozów śpiewaczych, poświęconych pieśniom regionalnym.

Nie ustaje również akcja politycznego dokształcania nauczycieli. Zgodnie z zapowiedzią redakcji „Vergangenheit u Gegenwart”, która postanowiła silniej niż dotychczas związać prace nauczyciela-historyka z ideami Hitlera — przystąpiono do wydawnictwa dwutygodnika „Der Zeitspiegel”. Abonenci „Vergangenheit u. Gegenwart” za małą dopłatą otrzymają nowe czasopismo. Jest ono złożone z umiejętnie dobranych wycinków prasowych, obejmujących artykuły, wiadomości, recenzje z pism niemieckich i zagranicznych. Wycinki są zgrupowane dokoła kilku zagadnień, jak np. „Ustrój państwowy i polityka wewnętrzna Trzeciej Rzeszy”, „Niemcy odpierają francuskie zakusy na Saarę”, „Europa w mroku” i t. d.

Czytelnik może się pokrzepić silną dawką narodowo-socjalistycznego optymizmu i to jest niewątpliwie celem wydawnictwa.

Napięcie ideowe między Szwajcarią a Niemcami jest tak silne, że stosunki między temi dwoma państwami nie mogą być poprawne. „Pobratymcy Alemanci” bynajmniej nie są skłonni do rozbicia swej państwowości i połączenia się z „nordyjczykami” Trzeciej Rzeszy. Przeciwnie: przy każdej okazji starają się Szwajcarzy podkreślić swój negatywny wobec narodowego-socjalizmu stosunek. I tak z okazji stulecia Uniwersytetu Berneńskiego padło takie mniej więcej zdanie, że w najbliższym stuleciu czekają Alma Mater Bernensis szczególne nadania. Wobec niewątpliwego upadku nauki w Niemczech — Uniwersytet Berneński weźmie częściowo na siebie dalszy rozwój niemieckiej myśli naukowej”. Zdanie powyższe wyprowadziło z równowagi Ernesta Kriecka, który w „Volk im Werden” (Nr. 5) powstaje na „francuską dziewczkę” wśród germańskiego plemienia i ostrzeża wszystkich Niemców, a zwłaszcza nauczycieli i młodzieży przed trucizną, sączoną przez ten zacofany w liberalizmie naród.

Coraz smutniejsza musi być dola nauczyciela austriackiego. Wynika to z dość abstrakcyjnego artykułu Karta D-ra (Die Oesterreichische Schule Nr. 11). Autor twierdzi, że dawne hasło liberalistycznej szkoły o neutralności w urabianiu światopoglądu należy do przeszłości. Państwo, utrzymując szkoły, domaga się odpowiedniego nastawienia wobec swoich poczyńań. Muszą być one ideowo w zgodzie z kierunkiem polityki państwowej, muszą opierać się na współdziałaniu szkoły z państwem. Wobec tego państwo domaga się od nauczyciela i wszelkich pracowników oświatowych — lojalności. I na tej lojalności wznosi się dzieło wychowawcze nauczyciela. Kto się orientuje w sto-

sunkach republiki naddunajskiej — rozumie, jak trudna będzie realizacja naczelnego postulatu D-ra dla co najmniej połowy nauczycieli austriackich, związanych ideowo z socjaldemokracją lub narodowym socjalizmem. Dlatego określimy dolę nauczyciela austriackiego, jako — smutną.

Zorientowanie się w sytuacji szkolnictwa, zwłaszcza w położeniu nauczycielstwa w Austrii nie należy do rzeczy łatwych. Przyrodzone widocznie zamięłowanie do mglistych wypowiedzi, niejasnych określeń, wieloznacznych sformułowań, tak silnie przepaja działaczy politycznych Austrii, że nawet po gwałtownych i krwawych dniach kwietniowych — brak jasno sprecyzowanego programu reorganizacji szkolnictwa. Nowo wprowadzona konstytucja określa co prawda w artykule 37 los przyszłej szkoły, ale nie wychodzi poza ogólne określenie, że utrzymanie szkolnictwa stanowi troskę państwa i rządów terytorjalnych. Enuncjacje ministra Schuschnigga nie wyjaśniły jasno, jaki jest ideał wychowawczy szkoły austriackiej. Chodzi o wychowanie „człowieka austriackiego, przystosowanego do życia”, ale na czem owa „austriackość” polega, trudno sobie wyobrazić. Nieco światła rzuca konkordat, z którego artykułów wynika, że kościół katolicki ma zapewniony doniosły wpływ na całą akcję wychowawczą. Katolicyzm staje się zatem podstawową ideą wychowania nowego Austriaka.

Położenie nauczycieli nie jest najpomyślniejsze. Zniesienie szkoły jednolitej i nawrót do rozdziału szkolnictwa na gimnazjalne i powszechne postawiły wielu nauczycieli wobec konieczności przystosowania się do ponownie powołanych do życia dawnych form organizacji szkolnej. Niepewność sytuacji finansowej, wywołanej rozdziałem kompetencji oświatowych między władze centralne i lokalne, pogętuje dwuznaczna zapowiedź ministra, że wszyscy, którzy wydają się pożyteczni dla szkolnictwa, zostaną zatrzymani na swoich stanowiskach. Jak tutaj interpretować słowo „pożyteczni”?

Hasła „austriackości” dość silnie przeważają w prasie fachowej. Ostatni, dziesiąty zeszyt „Die oesterreichische Schule” zawiera między innymi następujące artykuły: „Austriacka literatura”, „Austriacka sztuka”, „Austriackie wychowanie artystyczne”. W czasopiśmie znajdujemy również ciekawą wiadomość o udziale nauczycielstwa w kształceniu patriotyzmu gospodarczego. Liga stowarzyszeń gospodarczych „Kupujcie austriackie towary” urządziła specjalny kurs, polecony przez władze oświatowe, dla wychowawców i kierowników młodzieży. Nauczyciele podjęli się propagandy patriotyzmu gospodarczego, zwłaszcza w dziedzinie konsumpcji austriackich środków spożywczych.

Pewną płaskość i jałowość politycznego ukształtowania szkoły okupuje żywa czynność praktyczno-dydaktyczna i teoretyczno-pedagogiczna, której nowe prądy nie osłabiły wydatnie. Dowodem tego artykuł A. Legrü'a („Die Quelle” b. n.) o wykorzystaniu grafologii przy ocenie charakteru dzieci. Autor wspomina, że gdy 14 lat temu postawił tę praktyczną i teoretyczną ocenę pisma dzieci — został niemal powszechnie wyszydzony. Wnet jednak zaczęły się pojawiać w czasopismach i książkach fachowych i niefachowych analizy pism dziecięcych, zaopatrzone w prognozy, że dane dziecko nadaje się do takich czy innych zawodów, będzie zdrowe psychicznie i fizycznie i t. d. Legrün, na zasadzie wieloletnich i skrupulatnych badań wykazuje całą lekkomyślność powyższych prognoz. Charakterystyczną cechą pisma dziecięcego jest jego oderwanie od psychicznych nastrojów. Pisma dzieci o samobójczych, zbrodniczych, psychopatycznych skłonnościach, nie wykazują, w przeciwieństwie do pisma dorosłych, żadnych odchyłeń od normalności. Grafologią należy się zatem w pedagogice posługiwać niezmiernie ostrożnie: dopomóc może jedynie do najbardziej powierzchownych obserwacji temperamentu wychowanków.

Przynosząc się do prasy niemieckiej, zwracamy uwagę na Nr. 20 „Pädagogische Werte”, poświęcony niemal zupełnie zagadnieniom wychowania muzycznego. Śpiew i muzyka odgrywa dużą rolę w wychowaniu obecnego pokolenia niemieckiego, to też nic dziwnego, że Centralny Instytut Pedagogiczny w Berlinie zorganizował obóz śpiewaczy dla nauczycieli i wychowawców. Zadaniem obozu było przeszkolenie nauczycieli w zakresie śpiewu, techniki prowadzenia chóru i zaznajomienie z dorobkiem wokalnym narodowego socjalizmu oraz z twórczością ludu niemieckiego w tej dziedzinie. Nie zaniedbano również zaznajomienia pedagogów z techniką gry na bębnie i piszczałce, które to instrumenty odgrywają wielką rolę w obecnej szkole niemieckiej. Przypomnijmy sobie tylko ustawiczne marsze, pochody, obchody, parady, święta — w których „paradny krok” i fanfara stanowią niepodzielną część programu i jego istotną ozdobę.

Wychowanie muzyczne ma według uznanej teorii Ernesta Kriek'a, wyzwolić „człowieka Muz”. „Der musische Mensch” — to człowiek wyzwolony z pęt ciasnego intelektualizmu,

to człowiek czynu, natchnienia, twórczego optymizmu. To nordyjczyk w czystym swem objawieniu. Nad ukształtowaniem takiego człowieka winna pracować szkoła, oraz całość jej oddziałów wychowawczych. Związek z tą myślą pedagogiczną i nauczaniem historii jest bardzo widoczny. Nauka historii dopełnia „człowieka Muz” i kieruje go do prądródel natchnienia — mitu dziejów ojczystych.

Nic więc dziwnego, że Andrzej Hohlfeld domaga się na łamach „Vergangenheit und Gegenwart”, (Nr. 10), aby historia stanowiła podstawę kształcenia nauczycieli. Tylko dzięki szerokiemu programowi historii w seminarjach sprostą nauczyciel misji wychowania „politycznego człowieka” — to znaczy Niemca w pełni oddanego idei narodowego socjalizmu, wierności dla ojczyzny i Adolfa Hitlera. Tylko w ten sposób, twierdzi autor, będzie mógł nauczyciel związać młodzież ze współczesną rzeczywistością niemiecką.

D-r And. Z.

WŁOSKA PRASA PEDAGOGICZNA

ROLA NAUCZYCIELA JAKO WYCHOWAWCY W WYJAŚNIANIU ZAGADNIEN NURTUJĄCYCH OBECNIE SPOŁECZEŃSTWA.

Włoskie czasopismo „I Diritti della scuola” podkreśla w jednym ze swych artykułów redakcyjnych olbrzymie znaczenie nauczyciela, jako wychowawcy. Można, nie narażając się na zarzut przesady, stwierdzić, że jest on propagatorem idei, kształtujących przyszłe pokolenie. Jakże np. szeroka i owocna jest propaganda nauczycieli dla hasła i organizacji Balilli. Jak ważną okazała się pomoc świata nauczycielskiego w walce z kryzysem, tak ciężko przeżywanym we Włoszech, Do szczególnej tej pracy wezwał cały świat nauczycielski sekretarz narodowej partii faszystowskiej, nawołując do oddziaływania na rodziców uczniów i do wyjaśnienia im, że ciężkie położenie gospodarce dotyka nie tylko Włochy, lecz i inne kraje, że faszyzm czyni, co tylko jest w jego mocy, aby osłabić następstwa kryzysu. Poglądy te należy również wpajać w młodzież, której należy też wskazywać na środki przedsięwzięte w celu niesienia ulgi masom pracującym (np. organizacja wielkich robót publicznych). „Lekcje przykładowe” na tematy takie, jak „Gospodarczy kryzys światowy”, „Wwóz i wywóz towarów” i t. p., ogłaszane w „Diritti della scuola” mogą stanowić cenną pomoc dla nauczyciela.

Wytyczne, jakie im służyć mogą przy tego typu pracy wychowawczej, są ujęte w następujące punkty:

a) W łonie poszczególnych narodów przedwojenne gospodarstwo wewnętrzne oparte było na zaufaniu banków do przemysłu i handlu i na oszczędności indywidualnej, która w dużym stopniu wzbogaciła banki; banki zaś, mając do rozporządzenia kapitały, mogące zaspokoić potrzeby przemysłu i rolnictwa, mogły niemi służyć na dogodnych warunkach. Poza tem, przed wojną mniejsza była na rynku pracy konkurencja pomiędzy kobietą i mężczyzną, mniejsza była podaż na rynku pracy. W handlowych stosunkach międzynarodowych większa była możliwość wymiany, mniej ciężyły różnego typu prawa ochronne.

b) Przy pierwszych objawach zawieruchy wojennej nastąpiło szybkie przeobrażenie z pokojowego na wojenny. Zarazem na rynku gospodarczym wskutek odejścia mężczyzn na front miejsce ich w pracy, zarówno w fabryce, jak i na roli zajęły kobiety. Świat wtedy był widzem następującego zjawiska: wielkiego spóżyca pewnych produktów na froncie (przedewszystkiem żelaza i żywności); zmniejszenia wytwórczości wewnętrznej, częściowo wskutek zmiany w rodzaju przemysłu; zmniejszenia wydajności osobistej w wytwórczości przez zastąpienie pracy mężczyzny przez pracę kobiety i wreszcie wielkiego zapotrzebowania surowców.

c) Należy przedstawić stan rzeczy w okresie powojennym u różnych narodów, a w szczególności we Włoszech, gdzie trzeba uwzględnić dwa okresy: przed faszyzmem i po przewrocie faszystowskim. Szczególnie podkreślić trzeba stabilizację liry na podstawie prawa z 1927 roku, oraz zaznaczyć, że warunki bytu we Włoszech lepsze są, niż w innych krajach.

To jednak dzieło „uspokajania”, jak pracę tę nazywa L. Sereno Villa w jednym z zeszytów wyżej wymienionego czasopisma, nie wyczerpuje, według niego, społeczno-wychowawczych zadań nauczyciela. Konieczne jest bowiem ogólne „uspokojenie” umysłów, które oprzeć się musi na idealach pacyfizmu i międzynarodowej solidarności. Sereno Villa zarzuca szkole, że od kilkunastu lat bezustannie mówi dziecku o wrogu, o walce, o uzbrojeniu; każe mu zapoznawać się z bitwami i atakami; pokazuje mu na rysun-

kach książek i czasopism, jak również na ekranie kinematograficznym, obrazy wojenne. Czyż wojna—pyta—jest stanem normalnym ludów cywilizowanych i najwyższym ideałem ludzkości? Jakkolwiek wysoko należy stawiać potrzebę podnoszenia w oczach młodzieży czynów bohaterstwa, o jakich poucza nas historia, to jednak trzeba dążyć do nieodbierania młodzieży właściwej jej beztroški i zapewnić jej spokój myšli konieczny do pracy. Zaznacza teŝ odwaŝnie, ŝe w innych krajach moŝna juŝ odczuć ową zmianę w metodach wychowawczych, jedynie Włochy na drogę tę jeszcze nie weszły. Przytaczając ogólnie znane szczegóły o powstaniu Ligi Nowego Wychowania, stwierdza, ŝe niewielki ma ona oddziaływanie w szkolnictwie włoskiem, pomimo oświadczenia szefa rządu, ŝe nauczanie młodzieży włoskiej ma „jedynie cel moralny i obywatelski bez ukrytej myšli wojennej” oraz mimo uroczystych urzędowych zapewnień ministra spraw zagranicznych, wygłaszanym równo na terenie parlamentu, jak i na międzynarodowych kongresach.

Zagadnienie rozbrojenia wysunięte jest jeszcze w jednej z tak zwanych lekcji okolicznościowych, opracowanej przez Blankę Rava Pergola (zeszyt 17). Jako punkt wyjścia wzięto starożytne prawo odwetu, przechodząc następnie do współczesnych systemów sprawiedliwości, które kaŝdą raczej odwoływać się do odpowiednich trybunałów. Z temi zatargami między ludźmi prywatnymi porównyduje się waŝnie międzynarodowe i ich przyczyny. Jaka jest na nie rada? Kto jest ich sędzią? Kto się przeciwstawia przemocy? Kto czyni niesprawiedliwość uciśnionym? Nikt. I oto narody uciekają się do sposobów, stosowanych niegdyś przez jednostki. Wybuŝa wojna. — W dalszym ciągu nauczyciel przechodzi do walk o niepodległość, przeciwstawiając im wojny zaborcze. — Na czym polega wojna, kiedy następuje jej koniec, kto prosi o pokój, czy zawsze zwycięca ten, po czyjej stronie jest słuszność, czy teŝ ten, kto ma siłę i lepiej jest przygotowany? Klasa rozwija tę myśl w odniesieniu do Włoch i jej walk z Austrią. Dochodzą wreszcie do pytania, czy zawsze tak będzie na świecie? Czy mądrzejsi ludzie nie znajdą bardziej cywilizowanych sposobów zaprowadzania zgody wśród narodów? Czy nie należałoby zużywać sum, idących na uzbrojenie, raczej na podniesienie bogactwa ojczyzny?

Myśl tę omawiano juŝ przed kilkudziesięciu laty, zajmował się nią we Włoszech Garibaldi, propagatorem jej był Mazzini. Podjęli ją równieŝ Nobel i Carnegie, którzy, posiadając wielkie majątki, przeznaczyli nagrody dla propagatorów idei międzynarodowego pokoju.

Dalszym punktem lekcji jest wojna światowa, jej bezsens, bezprzykładne okrucieństwo, ogólne zadłuŝenie, straty osobiste, a zarazem hart, jaki okazały narody. Włochy przed i po Caporetto. Bezgraniczne poświęcenie i bohaterstwo. Radość zwycięstwa.

Obliczenie strat. Miljony zabitych. Tysiące kalek. Bilans powojenny doprowadza do stworzenia Ligi Narodów. Konieczność doprowadzenia do stopniowego rozbrojenia. Niezadowolony z niektórych traktatów pokojowych. Traktat w Locarno i inne poszczególne traktaty.

Helena Grotowska.

SPRAWY ORGANIZACYJNE

Lwów.

Dnia 8 grudnia ub. r. odbył się Zjazd Delegatów i przewodniczących kół prowincjonalnych Sekcji Szkoln. Śred. Z. N. P. W zjeździe wzięli udział przedstawiciele niemal wszystkich oddziałów z całego Okręgu. Obrady, które zagał i którym przewodniczył kol. Hollender, Prezes Zarządu Okręgowej S. S. S., byly poświęcone dwóm zagadnieniom: 1) sprawie realizacji nowych programów w kl. I. w roku szkolnym ubiegłym, oraz 2) sprawom organizacyjnym. Narazie przedyskutowano rezultaty realizacji programów historii, języka polskiego i łaciny na podstawie 3-ch referatów, wygłoszonych przez specjalistów tych przedmiotów: a to: kol. d-r Małczyńską (Lwów), kol. Płaczka (Stanisławów) i kol. Tyszkowskiego (Jaworów).

W żywej i interesującej dyskusji stwierdzono jednomyślnie, ŝe realizacja programów dała na ogół wyniki pozytywne, ŝe nie naleŝy jednak zamykać oczu na pewne ujemne strony tej sprawy i pewne trudności, które napotkano w usiłowaniach. Trudności te dadzą się ująć w cztery grupy: 1) wynikające z samego programu (np. korelacja języka polskiego z historią, ćwiczenia redakcyjne, przeladowanie materiału naukowego w sto-

sunku do ilości godzin, zbyt wielkie gromadzenie z dnia na dzień wiadomości przy nauce języka łacińskiego i t. p.), 2) związane z wadliwą organizacją pracy szkolnej (w pierwszym półroczu 6 godzin języka polskiego, w drugim tylko 3, organizacja wycieczek i t. d.), 3) wypływające z ogólnego położenia materialnego całego społeczeństwa i szkoły oraz warunków, w jakich pracuje nauczycielstwo (brak niezbędnych pomocy naukowych, odpowiednio zorganizowanych bibliotek, przepełnienie klas, przepracowanie nauczyciela i t. d.), 4) mające źródło w niewłaściwym przygotowaniu nauczycieli na uniwersytetach (należy przeprowadzić reformy studiów uniwersyteckich pod kątem potrzeb nowej szkoły).

W drugiej części obrad zdał kol. przewodniczący wyczerpujące sprawozdanie z dotychczasowej działalności Zarządu Okręgowego Szkolnictwa Szkół Średnich, wysuwając na plan pierwszy prace Komisji Norm dla szkół prywatnych i obszerny memoriał do Pana Ministra w sprawie potrzeb i bolączek społecznego Szkolnictwa Średniego. Memoriał ten opracowany przez siebie na podstawie materiału zebranego z rozmaitych Okręgów, odczytał kol. Hollender w całości, poczem przewodniczący poszczególnych Oddziałów złożyli sprawozdanie z prac dokonanych na własnym terenie i ze stanu poszczególnych Sekcji prowincjonalnych, uwzględniając rozwój organizacji i jego dalsze możliwości w terenie, współpracę członków w innych organizacjach polityczno-społecznych, warunki lokalne i t. p.

Po szeregu wyjaśnień i wskazań w odniesieniu do dalszej pracy, udzielonych przez przewodniczącego — Zjazd, który przyniósł poważne i pozytywne rezultaty, zamknięto.

Wilno.

Sekcja Oddziałowa Nauczycieli Szkół Średnich Z. N. P. w Wilnie urządza w wileńskim Radjo pogadanki na tematy pedagogiczne pod nazwą „Kwadrans Pedagogiczny”. W roku bieżącym postanowiono opracować następujące cykle: 1) Środki kształcenia młodzieży. 2) Wychowanie moralne. 3) Wychowanie społeczne. 4) Zagadnienia seksualne w wychowaniu. 5) Wychowanie estetyczne. Pogadanki odbywają się co dwa tygodnie w czwartki o godz. 22-giej. Dotychczas odbyły się następujące pogadanki:

Z cyklu: Środki kształcenia młodzieży. 13 września ub. r. kol. S. Antoszcuk — „Na nowych drogach szkoły średniej”. (Omówienie pierwszego rocznika czasopisma „Gimnazjum”). 27 września ub. r. (kol. d-r J. Wokulska-Piotrowiczowa — „Metody szkoły pracy”. 11 października ub. r. kol. L. Krawiec „Wycieczki jako środek kształcenia młodzieży. 25 października ub. r. kol. H. Kappowa — „Organizacje szkolne jako środek kształcenia młodzieży”.

Z cyklu: Wychowanie społeczne. 8 listopada ub. r. kol. H. Bieliński — „Kształcenie osobowości ucznia w związku z wychowaniem społecznym”.

Z cyklu: Wychowanie moralne. 22 listopada b. r. kol. d-r J. Kapp „Konieczność istnienia pierwiastka metafizycznego w wychowaniu moralnym młodzieży”. 6 grudnia b. r. — kol. H. Obiezińska — „Autorytet nauczyciela”. 20 grudnia b. r. — kol. d-r J. Wokulska-Piotrowiczowa — „Wychowanie moralne jako czynnik kultury”.

O terminach i tytułach pogadanek, wygłaszanych w drugim półroczu szkolnym, nadeszły wkrótce komunikat.

Zachęcamy Sz. Koleżanki i Kolegów, czytelników „Ogniwa” do słuchania naszego „Kwadransu Pedagogicznego” i nadsyłania swych cennych uwag na ręce Zarządu Sekcji Oddziałowej Nauczycieli Szkół Średnich Z. N. P. w Wilnie przy Zarządzie Okręgu Z. N. P. ul. 3-go Maja 13—7.

Zjazd delegatów Sekcji Okręgowej Szkol. Średn. w Katowicach .

Dnia 25 listopada ub. r. odbyło się Walne Zebranie Delegatów Sekcji Oddziałowych w Katowicach w świetlicy Z. N. P.

Porządek Zjazdu był następujący:

- 1) Zagajanie i powitanie delegatów i członka Zarządu Głównego kol. Drzewieckiego.
 - 2) Odczytanie protokołu.
 - 3) Sprawozdanie prezesa i sekretarza Sekcji Okręgowej.
 - 4) Sprawozdanie delegatów.
 - 5) Dyskusja nad sprawozdaniem.
 - 6) Przemówienie kol. Drzewieckiego.
 - 7) ustąpienie dotychczasowego Zarządu.
 - 8) Uchwalenie absolutorjum.
 - 9) Wybór nowego Zarządu.
 - 10) Program pracy.
 - 11) Wnioski i wolne głosy.
- Kol. prezes Ryżewski zdał sprawozdanie z okresu swego urzędowania. Zaznaczył w swem

przemówieniu, że praca w Sekcji jest bardzo utrudniona z powodu nadmiernego udziału członków Sekcji w pracy społecznej. Dużo jednak zrobiono dla konsolidacji naszego stanowiska i wzmocnienia go na terenie Katowic i Warszawy. Członkowie Sekcji pracują pozytywnie: a) nad realizacją nowego programu szkolnego, b) nad rozszerzeniem Sekcji nazewnątrz i konsolidacją wewnętrzną. Sekretarz przedstawił sprawozdanie z pracy kancelaryjnej. Oznajmił zebrany, że Sekcja Okręgowa liczy obecnie 12 Sekcyj Oddziałowych z 280 członkami. Zebrań Zarządu w okresie sprawozdawczym odbyło się 4. Ze sprawozdań delegatów wynika, że członkowie Sekcyj biorą udział w pracy społeczno-oświatowej w charakterze prezesów, sekretarzy lub członków zarządów różnych organizacji, działających na terenie Śląska. Kol. Drzewiecki zreferował aktualne zagadnienia zawodowe i organizacyjne. Następnie uchwalono absolutorjum ustępującemu Zarządowi. Mimo zgłoszenia swojej dymisji przez dotychczasowy Zarząd, ponownie weszli do Zarządu: prezes — kol. Ryżewski, zastępca — kol. d-r Kasztelowicz i sekretarz — kol. Pochmara. Na członków Zarządu powołano kol. kol. Heiliga Leopolda, d-ra Dąbrowę Jana, Ogielową Stanisławę, Góreckiego Michała, Brachmana Joachima (zast. sekretarza), Brońca Tadeusza, Fiutowskiego Adama. Na zastępców członków Zarządu weszli kol. kol.: Czyżyk Kazimierz i Ankiewicz Jan. Omówienie programu pracy pozostawiono Zarządowi Okręgowemu, który odbył Zebranie 6 grudnia ub. r.

Stanisławów.

Odbyło się tu zebranie Sekcji Szkoln. Średn., poświęcone sprawie projektu nowego Statutu, który zreferował kol. Placzek. Stanowisko referenta było pozytywne. Konstrukcja Statutu jest przejrzysta i zwarta. Pewne wątpliwości nasuwa jedynie obwód, jako jednostka administracyjna 3-go stopnia, która ma rację bytu tylko dla sekcji szkolnictwa powszechnego; dla innych sekcji obwód jest zbędny.

Referent zaatakował urlop organizacyjny związkowców, pracujących w administracji szkolnej i posłów oraz senatorów, którzy, według projektu, mają być zwolnieni od składek, ale natomiast mają zapewnione prawo do świadczeń materialnych ze strony Z. N. P.

Referent przeciwstawił się projektowi zwolnienia członków Związku od składek (z wyjątkiem bezrobotnych).

Leszno.

Kol. prof. Alfons Znaniński z Sekcji Szkolnictwa Średniego Z. N. P. w Lesznie Woj. Pozn., prelegent II Wszechrzłowskiemu Kongresu Stenografów i wystawca Wszechrzłowskiej Wystawy Stenograficznej w Pradze Czeskiej, za usługi pedagogiczne i naukowe oddane stenografji i daktylografji, uzyskał „Diplom a Čestné Uznání”.

OD ADMINISTRACJI

P. T. Prenumeratom czasopism pedagogicznych Związku Nauczycielstwa Polskiego przypominamy, że czas już wnieść przedpłatę za II-gie półrocze 1934/35. Załączamy w tym celu do każdego numeru blankiet nadawczy P. K. O.

P. T. Prenumeratom, którzy nie uregulowali dotychczas w całości prenumeraty za I półrocze zmuszeni będziemy przerwać wysyłkę czasopisma.

REDAKTOR NACZELNY: STEFAN DRZEWIECKI

— ODPOWIEDZIALNY: WANDA DUTKIEWICZÓWNA

**WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI**

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA