Należytość pocztowa opłacona ryczałtem.

Rok XIV (XVI) Styczeń 1927. № 1

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

Organ Sekcji Kształcenia Nauczycieli Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz.

ADMINISTRACJA: Kraków, Rynek Główny 29, II piętro.
P. K. O. Nr 141.521.

TREŚĆ:

Marja Librachowa. Socjologja wychowania i pedagogika.
Paweł Oestreich. Reforma szkolna, społeczeństwo i kryzys kultury.
Józef Chałasiński. Dewey jako pedagog demokracji.
Henryk Rowid. Z zagadnień pedagogiki socjologicznej.
Recenzje.
Kronika Pedagogiczna.
Nowe czasopisma pedagogiczne.
Zapiski Bibljograficzne.

SOMMAIRE:

M. Librachowa. Sociologie de l'éducation et pédagogie.
P. Oestreich. La réforme scolaire, la société et la crise de la culture.
J. Chałasiński. Dewey, pédagogue de la démocratie.
H. Rowid. Problémes de la pédagogie sociologique.
Livres nouveaux. Comptes rendus.
Chronique pédagogique.
A travers les Périordiques polonais.
Notices bibliographiques.

REDAKCJA
„RUCHU PEDAGOGICZNEGO":
KRAKÓW XII.
ULICA LELEWELA 4.

La Revue „Ruch Pedagogiczny" (Le Mouvement Pédagogique"), publié par L' Association des Instituteurs des Écoles primaires en Pologne.

Rédacteur: Dr Henryk Rowid, Cracovie, rue Lelewel 4.

KRAKÓW 1927.
NAKŁADEM ZWIĄZKU POL. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK
POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

POD REDAKCJĄ
DRA HENRYKA ROWIDA

ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA ... BIBLIOTEKA ZARZĄD GŁÓWNY

ROCZNIK XIV
1927

dupl.

KRAKÓW 1927
NAKŁADEM ZWIĄZKU POL. NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
CZCIONKAMI DRUKARNI „SZKOLNICY" W KRAKOWIE, GRZEGÓRZECKA 30
POD ZARZĄDEM WŁ. JAROSZA.

Związek Nauczycielstw
Zarząd Główny
666

SPIS RZECZY:

I. Artykuły i rozprawy.

Str.

Marja Librachowa. Socjologja wychowania i pedagogika . 1
Paweł Oestreich. Reforma szkolna, społeczeństwo i kryzys kultury 8
Józef Chałasiński. Dewey jako pedagog demokracji . . . 12
Henryk Rowid. Z zagadnień pedagogiki socjologicznej . . 21
Prof. Bogdan Nawroczyński. Wiejskie Ogniska wychowawcze szkół wielkomiejskich 33
Dr. Michał Friedländer. Oestreicha idea szkoły produktywnej 42
Henryk Rowid. System Daltoński w szkole powszechnej 44, 78 110, 140, 174, 242, 307.
H. K. Wychowanie w Rosji Sowieckiej 48
Benedykt Kubski. Formy dokształcania nauczycieli 56
M. K. Zjazd nauczycieli szkól ćwiczeń i przedmiotów pedagogicznych w sem. nauczycielskich 57
Dr Wanda Bobkowska. Jan Henryk Pestalozzi a dzisiejsze prądy pedagogiczne 65
Tytus Benni. Uprawa „żywego słowa" w szkole 73
M. Potworowska-Dmochowska. Kierownictwo lekturą dziecięcą 73
Dr M. Friedländer. Pedagogika w radjo 82, 151
Stanisław Paluchowski. Projekt zmiany ustroju szkół Liceum Krzemienieckiego 97
H. K. Metoda projektów 118, 147
Józefa Berggruen. Próba pomiarów dzieci szkolnych . . . 121
Albert Dryjski. Sugestja i wychowanie 129, 161, 193, 225, 265, 302
Edmund Semil. Szkoła twórcza we Włoszech 182, 220
H. R. Reforma szkolnictwa w Polsce 219
H. Rowid. Wrażenia z podróży pedagogicznej 223, 257
Dr M. Friedländer. Wychowanie, szkoła i pokój . . . 238, 275
H. Rowid. Projekt Ustawy o ustroju szkolnictwa w Polsce 289

Str.

M. Mścisz. Wstępny cykl nauczania geografji w szkole powszechnej 315
Stanisław Skalski. Kongres psychologji indywidualnej we Wiedniu 319

II. Literatura pedagogiczna i przegląd czasopism.

Józef Mirski. Stanisław Szczepanowski jako apostoł edukacji narodowej. (*Stanisław Skalski*) 26
Wanda Dzierzbicka. O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy (*Dr M. Friedländer*) 27
Prof. P. Sandiford. Szkolnictwo angielskie (*H. R.*) . . . 58
Dr Mieczysław Ziemnowicz. Problemy wychowania współczesnego (*J. Mirski*) 123
Paulina Trzeciakówna. Nauczanie przyrody w klasie IV-tej szkoły powszechnej (*J. B.*) 125
Dr O. Benda. Die Lebensformen der höheren Schule (*M. F.*) 156
Jerzy Ostrowski. Żywa szkoła (*M. Ziemnowicz*) 249
Dr Jacek Lipski. Archiwum kuratorji wileńskiej ks. Adama Czartoryskiego (*M. Z.*) 252
Prof. dr Leon Wachholz. O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży (*M. Friedländer*) 252
St. S. Colvin i *W. Ch. Bagley.* Postępowanie człowieka (*M. F.*) 253
M. Lobsien. Jak uczniowie oceniają przedmioty nauczania (*M. Friedländer*) 254
Dr F. Kierski. J. Henryk Pestalozzi (*St. Skalski*) 284
J. Balicki i *St. Maykowski.* Kraj lat dziecinnych (*Marja Majewiczówna*) . . . . . .

Przegląd czasopism polskich i obcych:

Polskie czasopisma pedagogiczne 31, 62, 92, 126, 152
Czasopisma niemieckie (*M. F.*) 63, 155, 221, 335
Czasopisma czeskie (Mgr.) 92
Czasopisma francuskie (J. B.) 152
Przegląd czasopism francuskich (*Edm. Semil*) 324
Zapiski bibljograficzne 32, 128, 336

III. Kronika pedagogiczna.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie 29
Międzynarodowe Biuro Wychowania 29, 95, 158, 222
Państw. Bibljoteka im. Komeńskiego w Pradze 30
Wiejskie ogniska szkolne 30

Str.
Specjalizacju nauczycleli w angielskich szkołach średnich 30
Roztargnienie u dzieci 31
Wykłady pedagogiczne przez radjo 61, 223
Konferencja w Pradze 61
Nowe konkursy amerykańskie 61
World Fed. of Ed. Association 62
Sekcja Kształcenia Nauczycieli 94
I. Zjazd Sekcji Wychowania fizycznego i higjeny szkolnej 96
Uniwersytet w Nancy 96
Centralny Instytut wychowania w Berlinie 96
Wystawa Bibljoteki wzorowej dla dzieci i młodzieży . . . 127
Studja uniwersyteckie nauczycielstwa szkół powszechnych w Hamburgu 157
Kursy i wycieczki regjonalne 156
Regjonalne czytanki szkolne 158
Tydzień Wychowania 159
Rok Czynu Młodzieży Pol. Czerwonego Krzyża 159
Liga Nowego Wychowania 160
Koło Miłośników Szkoły twórczej w Wilnie 186
Działalność Sekcji Kształcenia Nauczycieli 187
Regjonalne Wakacyjne Kursy Uniw. 177
Wyższy Kurs Naucz. w Siemnicy 188
Studjum Pracy Społeczno-Oświatowej 189
Instytucja psychologów szkolnych w Polsce 189
Kurs „szkoły twórczej“ w Łodzi 189
W sprawie popierania współpracy międzynarodowej . . . 190
Dziesięć przykazań pokoju 190
Odezwa do dzieci i młodzieży świata 190
W rocznicę Pestalozziego 191
Życie wielkomiejskie a wychowanie 194
Międzynarodowy Kongres Opieki nad dzieckiem 191
IV Kongres Ligi Nowego Wychowania 221
Problem współpracy wychowawczej domu i szkoły . . . 222
Wyższa Szkoła Pedagogiczna 222
Esperanto w szkołach niemieckich 223
Przeciw militaryzacji szkoły 213
Przeciw egzaminom dojrzałości 223
Sprawozdanie Centr. Bibljoteki Pedagogicznej Kuratorjum O. S. Wileńskiego 224
Projekt nowej ustawy szkolnej w Kantonie genewskim . . 254
Projekt reformy szkolnictwa w Anglji 287

Str.
Nowa organizacja studjów nauczycielskich 288
Szkoła nauk społecznych dla kobiet w Genewie 288
I M. Kongres Nauczycielski 329
Polski Komitet Pomocy Dzieciom 330
O szkołę jednolitą 332
Szkoła jednolita jako postulat społeczny i pedagogiczny . 332

IV. Współpracownicy „Ruchu Pedagogicznego“ w r. 1927.

Prof. Tytus Benni 71
Prof. Józefa Berggruen 121, 125, 153
Dr Wanda Bobkowska 65
Józef Chałasiński 12
Marja Dmochowska 73
Dr Albert Dryjski 129, 164, 193, 225, 265, 302
Dr Michał Friedländer . . . 27, 42, 63, 82, 151, 155, 156, 238
252, 253, 254, 275.
H. K. 48, 118, 147
Benedykt Kubski 56
Dr Marja Librachowa 1
Mgr. 92
Dyr. Marja Majewicz 92, 332
K. M. 57
Dr Józef Mirski 123
Prof. Michał Mścisz 315
Prof. Bogdan Nawroczyński 33
Prof. Paweł Oestreich 8
Prof. Stanisław Paluchowski 97
Dr Henryk Rowid . . . 21, 44, 58, 78, 140, 174, 219, 242, 233
257, 279.
Prof. Edmund Semil 182, 202, 324
Stanisław Skalski 26, 284, 319
Dr Mieczysław Ziemnowicz 249, 252

Rok XIV. (XVI). Styczeń 1927. Nr 1.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI: KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI: KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Socjologja wychowania i pedagogika.

Każdy teoretyk czy reformator wychowania — a powiedzieć można, że od Platona do Kanta, każdy niemal filozof tworzył jakiś system pedagogiczny — twierdzi, że wszystko na świecie dzieje się źle, gdyż zły jest system wychowania i że wszystko jeszcze da się wyratować, o ile system ten ulegnie radykalnej zmianie. Każdy, krytykując współczesny mu system wychowania, przedstawia go w barwach tak czarnych, iż istotnie spodziewaćby się należało, że to młode źle wychowane pokolenie będzie ostatniem pokoleniem swego społeczeństwa, że nie sprosta zadaniom i wymaganiom życia.

Tymczasem okazuje się, że te źle wychowane pokolenia pchają jakoś naprzód formy życia, wytwarzają nowe wartości, tworzą czy przekształcają kulturę. Trudno też byłoby dowieść, że upadek czy rozkład pewnych form życia społecznego przypisać należy tylko złemu wychowaniu, a nie splotowi warunków ekonomicznych i politycznych, przeżywaniu się form organizacji życia społecznego, organizacji pracy, produkcji i t. d. i t. d.

Trudno twierdzić, że jeżeli świadomość ludzka nie zawsze panuje nad wypadkami, lecz właśnie wypadki często panują nad ludźmi to jedyną przyczynę tego stanu rzeczy przypisać należy wychowaniu, a nie innym rozbieżnym racjonalnym lub iracjonalnym czynnikom.

Powszechnie znane zdanie: „takiem jest społeczeństwo — jakiem jego młodzieży chowanie“ z równą albo może większą słusznością możnaby odwrócić i twierdzić, że „takiem jest wychowanie — jakiem jest społeczeństwo“, gdyż wychowanie i stan społeczeństwa pozostają z sobą w zawiłym stosunku funkcjonalnym, a nie w prostym stosunku przyczynowym. Byłoby rzeczą

trudną dowieść, że w jakimś okresie historji wychowanie było przyczyną stanu społeczeństwa — natomiast zupełnie łatwo wskazać w różnych okresach historji, że było ono jego wynikiem. Zwykło się mówić, że przynajmniej niektóre epoki wychowały pewien typ człowieka, będący doskonałym wyrazem ideologji danego społeczeństwa; tak np. Odrodzenie dało swoisty i charakterystyczny typ ludzi Odrodzenia. Zapomina się jednak przytem, że ludzie, którzy stworzyli Renesans, wychowani byli przez Scholastykę, że gdyby pozostali takimi, jakimi chciał ich mieć sankcjonowany wówczas scholastyczny ideał wykształcenia, nowe prądy nie powinny się były wogóle zjawiać. System pedagogiczny Renesansu był wytworem znacznie późniejszym i powstał jako wynik ówczesnego stanu umysłów, a nie jako jego przyczyna. Podobnie i pierwsi romantycy nie byli kształceni na romantyków, lecz na klasyków i zostali romantykami wbrew usankcjonowanym ideałom wykształcenia i kultury duchowej. Uważniejsza obserwacja wychowania w różnych okresach historji i w różnych klasach społecznych doprowadzić musi do wniosku, że wychowanie jest wielce skomplikowanym wytworem życia społecznego a nie świadomem realizowaniem koncepcyj filozoficzno-etycznych, skonstruowanych logicznie na podstawie racjonalnie wybranego celu i logicznie dostosowanych do niego środków.

Długotrwałe przesądy racjonalizmu zaciążyły silnie na teorji wychowania i jeżeli dzisiaj żaden najzagorzalszy pedagog nie będzie już naśladował Ratichiusa[1]), nie można jednak twierdzić, że pedagogika oswobodziła się całkowicie z pod wpływu racjonalizmu.

Tymczasem nie brak teoryj uważać należy za przyczynę wszelkich niedostatków i niedomagań wychowawczych, lecz społecznej natury niemożliwości szerokiego teoryj tych stosowania w życiu. Każda teorja wychowania, wskazująca najgłębiej nawet ujęte cele, trafić musi nietylko na moment odpowiedni, ale i na właściwe środowisko społeczne, każda skupić może dokoła siebie tylko pewne grupy, pewne klasy społeczne, właśnie te, a nie inne, te których potrzebom odpowiada, te które to sobie umieją uświadomić i te, które rozporządzają środkami realizowania wskazanych celów. W codziennej potocznej mowie, która tak często bywa wyrazicielką zdrowego rozsądku i zmysłu rzeczywistości mówimy o „różnem wychowaniu“ dzieci i młodzieży z różnych środowisk społecznych, zwykliśmy stwierdzać, że dzieci różnych klas społecznych mają „inne wychowanie“. Wyrażenie to, pozornie tak banalne, mieści w sobie najgłębszą i najistotniejszą prawdę; to właśnie „inne wychowanie“ dzieci różnych klas społecznych jest istotną rzeczywistością, któ-

---

[1]) Teoretyk wychowania w XVII w. obiecywał za pomocą reformy szkolnej osiągnąć w Niemczech jedność rządu, religji i języka.

rej teorja wychowania w poszukiwaniu ideału, jako wartości absolutnej, nie bierze pod uwagę.

Pedagogika posiada charakter wybitnie normatywny, objektywny stan rzeczy obchodzi ją jedynie jako punkt wyjścia. Na tę poziomą rzeczywistość pedagogika spogląda z niesmakiem, ocenia ją krytycznie i przeciwstawia jej ideał, dla osiągnięcia którego wskazuje drogi i środki; inaczej mówiąc, zajmuje się ona zagadnieniem, czem wychowanie być powinno i jak ku temu zdążać należy.

Jeżeli wychowanie traktować zechcemy jako skomplikowany wytwór życia społecznego, będący wypadkową oddziaływania różnorodnych czynników, wówczas będzie ono mogło stać się przedmiotem badań zupełnie objektywnych tak, jak każdy inny wytwór życia społecznego, gdyż, tak jak każdy inny, posiada ono swoją stronę zjawiskową, podlegać więc może obserwacji, badaniu, opisowi i wyjaśnianiu. Można wówczas, pozostawiając na uboczu kwestję czem powinno być wychowanie, zająć się badaniem, czem ono jest w danej chwili i w danych warunkach, poszukiwać przyczyn, dla których jest właśnie takiem a nie innem. Stanowisko takie zbliża badania nad wychowaniem do badań socjologicznych. Zagadnienie socjologji wychowania jest dzisiaj zagadnieniem aktualnem; znajduje się już obecnie na powierzchni życia, kołace o należne dla siebie miejsce w szeregu zagadnień socjalnych.

Pierwsze jaskółki dawno się już zjawiły; dzieło Natorpa pod znamiennym tytułem „Sozialpädagogik“ ukazało się przed kilku dziesiątkami lat, jak zwykle wszelkie pierwsze próby i nowe orjentacje wnieść musiało właśnie dezorjentację, gdyż prócz tytułu nic wspólnego z socjologją nie miało. Była to po prostu nowa odmiana normatywnej teorji wychowania, która określa cel, wskazuje środki, zajmuje się nie tem, co jest, lecz tem, co być powinno. Jaśniej znacznie stawia sprawę Durkheim [1]) i oddziela wyraźnie naukę o wychowaniu od jego teorji czyli pedagogiki. Stosunek wzajemny obu tych ujęć powinien być istotnie dokładnie określony, a drugą niemniej ważną kwestją jest sprawa metody naukowej, jaką w badaniach nad wychowaniem przyjąćby należało.

Obie te sprawy zostaną pokrótce omówione.

Socjologja wychowania i pedagogika powinny być ściśle między sobą rozgraniczone; nie chodzi tu oczywiście o jakiś dogmatyzm, czy seperatyzm naukowy, lecz o zasadniczą różnicę w samem założeniu i w metodzie, której należy przestrzegać dla uniknięcia zamętu. Przedmiotem socjologji wychowania byłoby dokładne poznanie i d e o l o g j i i o b y c z a j o w o ś c i w y c h o w a w c z e j na tle całokształtu życia społecznego określonej klasy społecznej w określonym czasie. W wynikach swych badań

[1]) Education et sociologie. Paris. Alcan. Bibliothèque de philosophie contemporaine.

socjologja wychowania mogłaby wykazać, w jaki sposób i w zależności od jakich czynników kształtuje się jakaś określona ideologja, jak się ona utrwala, i przechodząc z pokolenia w pokolenie, krzepnie w tradycjonalizmie, w jakich warunkach tradycjonalizm wychowawczy załamuje się, okazuje się zbyt wąskim i ulega rewizji. Socjologja wychowania wyjaśnićby mogła, kiedy i w jakich warunkach ideologja wychowania skierowana jest ku utrzymaniu i zachowaniu istniejących form bytowania danej grupy społecznej, kiedy natomiast mierzy w przyszłość życia społecznego i formy jego zamierza przekształcić. W dziedzinie obyczajowości wychowawczej socjologja wychowania miałaby przed sobą te same zadania; charakteryzując obyczajowość wychowawczą danej grupy społecznej na tle całokształtu warunków jej bytowania, odkryłaby pochodzenie tej obyczajowości i źródła, z których się ona zasila; a więc znowu rolę tradycji, rolę i znaczenie naśladownictwa, rolę nauki oraz warunki konieczne, w których nauka do głosu dochodzi, wreszcie związek ścisły pomiędzy ideologją wychowania i jego obyczajowością.

Socjologja wychowania w przeciwstawieniu do pedagogiki, czyli teorji wychowania byłaby zatem zupełnie pozbawiona charakteru normatywnego i momentu wartościowania.

Z tego wynika, że socjologja wychowania nie może zastąpić pedagogiki, która stanowiska swego się nie zrzeknie, gdyż inne ma cele i innym odpowiada potrzebom. Rozdział pomiędzy niemi, uzasadniony i konieczny z wyżej wyłuszczonych przyczyn, nie może być zresztą jakąś przepaścią, ponad którą niema przejścia; most siłą rzeczy przerzucony zostanie przez pedagogikę, która nie będzie mogła zostać obojętną dla faktów zgromadzonych przez socjologję, gdyż fakty te stanowić będą dla pedagogiki naukowe podstawy.

Pedagogika zmuszona będzie korzystać z materjałów przez socjologję wychowania zebranych i liczyć się z niemi tak, jak dotychczas to czyniła z materjałami, zgromadzonemi przez psychologję wogóle i psychologję dziecka w szczególności.

Pisarze-pedagodzy, teoretycy wychowania, którzy zechcą formułować ideały wychowania, wskazywać cele i drogi dla przyszłości, opierając się głównie na formach życia społecznego, lub na przewidywaniach ewolucji i zmian w organizacji tego życia, muszą mieć zresztą całkowitą swobodę ujmowania w ten sposób teorji wychowania; ściśle rzecz biorąc, dadzą oni teorję wychowania opartą na socjologji, czyli pedagogikę socjalną[2]). Oczywiście różnić się ona będzie od socjologji wychowania, którą Durkheim nazywa nauką o wychowaniu; różnić się będzie charakterem normatywnym, czynnikiem wartości, bez którego pedagogika obejść się nie może. Dlatego właśnie socjalnych teoryj wychowania może być dużo i to zasadniczo różnych, za-

---

[2]) Szkicem pedagogiki socjalnej nazwać można cykl artykułów prof. Znanieckiego, drukowany w Ruchu Pedagogicznym w 1924 i 1925 r.

leżnie od stanowiska autora, od jego przekonań i poglądów społecznych. Inaczej ujmować będzie pedagogikę socjalną, czyli społeczną liberał demokrata, inaczej radykał, konserwatysta lub socjalista. Natomiast socjolog-wychowawca, operujący określoną i ustaloną metodą, dojść musi poprostu do ustalenia pewnych faktów i pewnych czynników, działających w określonych warunkach, pozostaje więc na stanowisku objektywnem, oczywiście w granicach tego objektywizmu, do którego wogóle zdolny jest umysł ludzki.

Pozostaje do omówienia sprawa metody. Podobnie jak nauka o dziecku (pedologja) korzysta z metod kilku nauk, o które zahacza, socjologja wychowawcza zmuszona będzie zapożyczyć metod od socjologji.

Sprawa to — jak wiadomo — sporna i nieustalona. Kwestję metody socjologji wychowania poruszał również Durkheim, który poleca metodę historyczną. Trudno się z tem zgodzić. Socjologja nie jest historją i badanie przeszłości, zwłaszcza odległej, nie może wystarczyć dla dokładnego poznania czynników, wpływających na wychowanie, gdyż z odległości dziejowej gubi się poprostu ogniwa najważniejsze, zaciera się perspektywa na całokształt życia społecznego, blednie rzecz najważniejsza: obyczajowość wychowawcza, zanika atmosfera, w której żyła dana grupa ludzka. Niedość bowiem sformułować twierdzenie, że n. p. w epoce Odrodzenia istniał taki a taki ideał wychowania; z odległości dziejowej kilku stuleci ulegamy tylko wrażeniu, że wychowanie wówczas miało charakter zupełnie jednolity, niezróżnicowany; w ówczesnych społeczeństwach istniało niewątpliwie kilka ścierających się prądów, chociażby zamierająca scholastyka, która miała jeszcze napewno swych obrońców. Dokładne poznanie, jakie klasy społeczne ciążyły ku nowym hasłom, jakie zaś obstawały jeszcze przy dawnych, w jakich odmiennych warunkach społecznego bytowania klasy te się znajdowały, oto byłyby dla socjologicznych badań nad wychowaniem zagadnienia zasadnicze i najpłodniejsze, a z historycznej odległości z trudnością dające się wyśledzić Dla badania wychowania jako wytworu życia społecznego najdogodniejszym materjałem jest współczesność; w przestrzeni raczej niż w czasie należy badać ideologję i obyczajowość wychowawczą, gdyż mają one wówczas barwę życia, podczas gdy z wydarzeń odległych w czasie życie już uleciało, zabierając ze sobą wszystkie te szczegóły, które mogły dopomóc do zrozumienia zjawiska. Chcąc poznać, dlaczego treść i forma wychowania jest taką właśnie a nie inną, należy obserwować obyczajowość i charakteryzować ideologję danej klasy społecznej czy grupy ludzkiej wraz z całokształtem jej ogólnej obyczajowości, wraz z warunkami jej bytowania społecznego, politycznego i ekonomicznego, wraz z jej kulturą duchową i materjalną. Ponieważ w każdem społeczeństwie w każdej określonej chwili współistnieją właśnie „różne wychowania“ w różnych środowiskach, należy zwrócić uwagę na różnicę w ideologji i obyczajowości wycho-

wawczej, uwzględniając jednocześnie różnicę w bytowaniu dwu różnych klas społecznych lub grup ludzkich i stąd dopiero wyprowadzać wnioski, dotyczące kształtowania się poglądów i norm postępowania.

Krótko mówiąc, najwłaściwszą metodą dla socjologji wychowania jest metoda porównawcza. Metoda ta, czerpiąc materjał w teraźniejszości, nie wyrzeka się całkowicie przeszłości; do przeszłości wypadnie niejednokrotnie sięgnąć, wypadnie cofnąć się do poprzedniego lub dalszego jeszcze pokolenia, którego ideologja i obyczajowość wychowawcza przetrwała w żywej tradycji i, biorąc pod uwagę zmiany, które zaszły w warunkach bytowania społecznego następujących po sobie pokoleń, próbować wyjaśnić na tej podstawie zmiany w poglądach i w postępowaniu. Jeżeli zatem teraźniejszość uważać można za najważniejsze źródło dokumentów, nie należy odrzucać przeszłości, z której korzystać trzeba w takim zakresie, w jakim to jest potrzebne dla zrozumienia tego skomplikowanego wytworu życia społecznego, jakim jest wychowanie.

I tu jeszcze potrzeba pewnych zastrzeżeń co do samego rozumienia terminu „współczesność" czy „chwila obecna", nie każda bowiem chwila obecna nadaje się do objektywnego badania lub tworzenia syntezy. Odróżnićby przeto należało współczesność od aktualności; wydarzenia aktualne, zwłaszcza te, które niosą ze sobą silne wstrząśnienia, głębokie przewroty, muszą usunąć się nieco w dal, aby je można ogarnąć wzrokiem objektywnego obserwatora; wielka wojna n. p. w momencie, w którym ją przeżywaliśmy, nie była faktem, nadającym się do badań nad wychowaniem. Zbyt blisko oglądana niezwykła rzeczywistość zaciemnia jasne patrzenie, są jednak okresy współczesności spokojnej, pozbawionej cech katastrofalnych, a te nadają się najlepiej dla obserwatora obyczajowości. Streszczając te rozważania, wysunąć należy metodę porównawczą, jako najwłaściwszą metodę badań wychowania, jako wytworu życia społecznego. Zapomocą metody tej zestawiać można ideologję i obyczajowość wychowania jednej grupy ludzkiej (lub klasy społecznej) z ideologją i obyczajowością innej grupy, uwzględniając warunki bytowania społeczno-ekonomicznego dwu grup, albo oprzeć badania na jednej klasie społecznej, zestawiając ideologję i obyczajowość wychowawczą obecnego pokolenia z pokoleniami poprzedniemi i biorąc pod uwagę zmienione warunki bytowania następujących po sobie pokoleń. Metoda ta nastręcza dużo poważnych trudności. Przedewszystkiem ze strony badającego potrzeba odpowiedniego przygotowania z zakresu psychologji i nauk ekonomiczno-społecznych; poza przygotowaniem teoretycznem potrzebne są pewne właściwości psychiczne: zdolność bystrej i trafnej obserwacji, znajomość różnych środowisk społecznych, duży zasób doświadczenia osobistego, które w mowie potocznej nazywamy „znajomością życia". Niebezpieczeństwa tego rodzaju badań polegają na tem jeszcze, że obserwator współczesności, gdyby na-

wet był poprostu kronikarzem obyczajowości, zawsze ściągnąć może na siebie zarzut, że źle widział, źle słyszał, źle zrozumiał. W historji bronią nas dokumenty, w danym wypadku dokumentem jest jakiś fakt, który minął często bez śladu, wyrażona w rozmowie opinja, czyjeś zachowanie się, sprawy utrwalone jedynie w pamięci obserwatora. Opierając się na własnych świadectwach, liczyć można jedynie na zaufanie do naszego objektywizmu; krucha to podstawa, zwłaszcza wobec tego, że charakterystyka ideologji i obyczajowości różnych ugrupowań społecznych może zawsze wywołać czyjeś niezadowolenie, ściągnąć zarzuty stronniczości i osobistych uprzedzeń, jeśli obraz ułoży się w barwach niezawsze jasnych i przyjemnych.

Materjały dla socjologji wychowania czerpać można z publicystyki, z powieści obyczajowych, z pamiętników i kronik rodzinnych, wreszcie gromadzić je można zapomocą zorganizowanej współpracy.

Materjały zawarte w publicystyce są rozprószone, dorywcze i stąd trudne do zgromadzenia, w powieściach tło obyczajowe — zwłaszcza jego strona dla socjologji wychowania najważniejsza — rzadko jest przedmiotem szczególnej troski powieściopisarzy i najczęściej traktowana bywa jako akcesorjum drugorzędnego znaczenia; najcenniejsze bywa wówczas, gdy narasta samo przez się, jakby mimo woli autora, a niekiedy wbrew jego intencjom charakteryzuje środowisko, z którem autor związany jest pochodzeniem i sympatjami. (N. p. u Sienkiewicza w Rodzinie Połanieckich). Najobfitszego materjału dostarczyć mogą pamiętniki, a najbardziej rzeczowego kroniki rodzinne i oba te źródła socjolog wychowania sumiennie zgłębiać winien. Z nich jednak czerpane dokumenty oświetlić mogę tylko wychowanie klas przodujących, tylko one bowiem przekazują w takiej formie spuściznę duchową następnym pokoleniom, tylko one utrwalają wartości kulturalne w mniemaniu, że godne są utrwalenia. O wychowaniu w rodzinach chłopskich, drobno-mieszczańskich, robotniczych z tych wszystkich źródeł niczego dowiedzieć się nie można i przyznać trzeba, że naogół nic prawie o wychowaniu tem nie wiemy. Ze strzępów i luźnych fragmentów, gromadzonych przez zbieraczy przysłów, obrzędów. pieśni nie można stworzyć nie tylko obrazu, ale nawet szkicu; garść guseł i najrozmaitszych przesądów w związku z chorobami i ich leczeniem, to bodaj wszystko, co wiemy o wychowaniu klas upośledzonych społecznie, materjalnie i kulturalnie. A jednak i one wychowują dzieci i one mają jakąś ideologję wychowawczą; mają niewątpliwie obyczajowość wychowawczą, która utrwala się w tradycjonalizmie, lub ulega ewolucji i przemianom, jakkolwiek teorje pedagogiki obce jej są i dalekie.

Na tym terenie trzeba więc poprostu zbierać materjały, czerpiąc wprost z życia, trzeba notować fakty, gromadzić obserwacje, zapisywać wyrażone poglądy, życzenia rodziców, dotyczące

przyszłości dzieci, charakteryzować stosunek rodziców do dzieci, do synów i do córek i t. d. i t. d.

Zbieranie tych materjałów trwać musi długo, całe lata i może być jak to wyżej zaznaczono, przedmiotem zorganizowanej pracy zbiorowej, opartej na ustalonej metodzie i wyborze zagadnień; dopiero na podstawie zgromadzonego materjału faktycznego można się będzie pokusić o stworzenie syntezy, o dokładną charakterystykę wychowania olbrzymiej większości młodego pokolenia. Wtedy, posługując się metodą porównawczą, można byłoby odpowiedzieć na pytania: czem jest wychowanie jako wytwór życia społecznego, jakie czynniki i w jakich warunkach wytwór ten kształtują i przekształcają, w jaki sposób i w jakim stopniu przeobrażenia życia społecznego wpływają na przeobrażenia w ideologji i obyczajowości wychowawczej.

Racjonalistyczne uroszczenia pedagogiki i jej stosunek do rzeczywistości prawdopodobnie uległyby wówczas poważnej zmianie. *M. Librachowa.*

Reforma szkolna, społeczeństwo i kryzys kultury [1]).

Dawne państwa organizowały szkolnictwo swoje celowo i konsekwentnie w ten sposób, że dostarczało im ono takiej młodzieży, jakiej potrzebowały dla utrzymania istniejącego ustroju społeczno-politycznego, zwłaszcza ustroju władzy i własności. Szkołę wiejską i to możliwie zupełnie prymitywną, poczęto wtedy dopiero wprowadzać, ktedy warunki wymiany i obrotu towarów poczęły wymagać, by rolnicy i hodowcy bydła posiadali najskromniejsze choćby zrozumienie dla zjawisk gospodarczych i umieli przynajmniej czytać, pisać i rachować. Szkoła miejska znów miała dzieci warstw mniej zamożnych tak wykształcić i wychować, by uzdolnić je do pracy najemnej dla warstw wyższych i natchnąć je duchem poddaństwa i uszanowania uległości dla tych, którzy stoją w społeczeństwie na szczeblu wyższym ze względu na swój majątek i uzyskane wykształcenie; dostać się tam, w te wyższe, uprzywilejowane sfery,

---

[1]) Redakcja *Ruchu Pedagogicznego* zamierza w najbliższej przyszłości umożliwić naszym Czytelnikom bezpośrednie zaznajomienie się z poglądami wybitnych przedstawicieli współczesnej myśli pedagogicznej zagranicą, między innymi Claparéde'a, Ferrière'a, Sprangera, Montessori, Decroly'ego i t. d. Nadesłane artykuły podamy w przekładzie. Jako pierwszy z przywódców pedagogiki współczesnej zabiera głos na łamach naszego pisma *Prof. Paweł Oestreich.* Artykuł jego umieszczamy w przekładzie współpracownika Ruchu Ped. *Dra M. F.*

Prof. Oestreich należy do najpoważniejszych współczesnych pedagogów niemieckich. Prowadzi on postępowy *„Bund der Entschiedenen Schulreformer"* i jego organ, miesięcznik *„Neue Erziehung"*. Jest twórcą idei t. zw. szkoły produkcyjnej *(„Produktionsschule")* i *„elastycznej szkoły jednolitej"* (elastische Einheitsschule"). Bojownik pokoju, postępu i wolności słowa. — Powyższy artykuł jest tłómaczeniem z rękopisu.

stać się musiało celem tajemnej, gorącej tęsknoty dla dzieci biedaków (i ich rodziców). „Wykształcenie“ klas „wyższych“ obcem było w swej istocie masom ludowym i przyczyniało się do pogłębiania istniejącej między warstwami społeczeństwa obcości. Nie było pierwotnie istotnym celem tego wykształcenia, by dawało ono klasom społecznym, dążącym do władzy, odpowiednie praktyczne przygotowanie do ich działalności zawodowej. System t. zw. wyższego wykształcenia, który się z czasem wytworzył i stał narzędziem w ręku klas rządzących i posiadających, był wynikiem ukształtowania się stosunków kulturalnych średniowiecza. Średniowiecze przechowało wiedzę, myśl i wiarę starożytności w językach łacińskim i greckim; kto więc chciał czerpać z tego źródła, musiał zająć się studjum języków klasycznych. W ten sposób powstała w czasach nowożytnych forma gimnazjum humanistycznego, jako zakładu naukowego, produkującego ludzi, którzy przeznaczeni są do przebywania w sferze umysłowej, obcej warstwom „niższym“, którzy nabywają pewnego poczucia przynależności do specjalnego, wybranego stanu ludzi wykształconych, wyższych ponad szary tłum tem, że uzyskali mądrość minionych czasów, dzięki przywilejowi władzy i posiadania. Materjalna więc przewaga władzy i posiadania została w ten sposób „wyidealizowaną“ do miana przewagi duchowej, pochodzącej wedle ogólnego mniemania, ze specjalnego powołania pewnych wybranych warstw do utrzymania światła kultury i ducha. Tak powstał jakiś krąg mistyki wokoło nauki i techniki nauczania. Było to znośnem tak długo tylko, jak długo uwarstwowienie społeczne usprawiedliwiało tego rodzaju odrębność kulturalną.

Ale ta architektura „postępu“, ograniczonego wyłącznie do wybrańców, stała się wraz z uprzemysłowieniem życia, z fluktuacją mas ludzkich, z niebywałym rozwojem środków komunikacji i porozumienia wzajemnego, twierdzą złego sumienia społecznego. Uległość i poddaństwo, niższość i wyższość, wyrastają z wzajemnej obcości i oddalenia ludzi, z monopolowego charakteru posiadania i władzy, z przekazanych tradycją zasad i zwyczajów. Kiedy jednak tradycja ginie, kiedy przemysł wypędza ludzi z ich dotyczasowych miejsc zamieszkania i „kształci„, dla swoich przedewszystkiem celów — aby ich móc lepiej wykorzystać, kiedy z pośród masy przeciętnych wybiera zdolniejszych i odpowiedniejszych, kiedy zyskanie majątku nadaje, a ubóstwo niweczy, „szlachectwo“ i stanowisko, kiedy wszystkie przekazane wartości stają się problematyczne i częstokroć brak czasu, by parwenjuszostwo chociażby opoliturować, wtedy dotychczasowy mechanizm sam w sobie staje się elementem rewolucyjnym: maszynerja oparta dotychczas na podawaniu wykształcenia, mającego za cel dostarczenie i przygotowanie funkcjonarjuszy dla władzy i potulnych pracowników dla zyskownej produkcji, posiada właściwą sobie chytrość i chciwość; nie zna teraz w użyciu potrzebnego jej „su-

rowca" żadnych granic, usuwa granice między warstwami społecznemi i demokratyzuje naukę i możność zdobycia wykształcenia. Wiara w celowość dotychczasowego systemu zanika. Dzisiaj, kiedy w demokratycznem współzawodnictwie można ludzi przeniknąć i wypróbować, zatracają owe „wyższe" dotychczas warstwy swą świętość. Ich najlepszą bronią, bronią dekadentów jest ten system nauczania i wychowania, który pozwala na przyswajanie „objektywnych dóbr kulturalnych" i który chce uporządkować ludzi stopniami wedle tego, jak oni umieją praktycznie użyć tego całego zapasu ciwilizacji, danego im przez tradycję, otoczenie i dobrą pamięć... System ten jest bez żadnej wartości dla potrzeb współczesności. Daje on jedynie pozory uzdolnienia tam, gdzie istnieje tylko zwykła rzutkość umysłu, a niedorozwój tych, co się urodzili w nędzy, mianuje brakiem uzdolnienia. Ten stary system różnicowania wedle zdolności, system szkół, dających wykształcenie językowo-matematyczne wedle zasad martwej, niewzruszonej logiki, jest dzisiaj nie wyrazem kultury współczesnej, lecz raczej hamulcem w rozwoju tej kultury ponieważ ma w sobie bezduszność hierarchji, stopniującej wykształcenie wedle ilości i jakości materjału nauczania; dzisiaj wymaga życie swoistych form swobodnego rozwoju, swobodnego wypowiedzenia się, wydobywając na swą powierzchnię równocześnie całą mnogość najróżnorodniejszych, ale równowartościowych kształtów! W epoce dzisiejszej nie może utrzymać się żadna forma autokratyzmu: ani władzy, ani posiadania, ani militaryzmu, ani arystokratyzmu indywidualności, w epoce, kiedy trójwymiarowa technika zbliża ludzi do siebie, kiedy niedługo prawie każdy człowiek będzie umiał czytać i pisać, kiedy więc każdy ma dostęp do każdej myśli. Technika produkcji narzuca — celem ułatwienia zbytu produktów — wszystkim ludziom i wszystkim narodom swoje „zdobycze" postępu i wszyscy przekonają się, że równie dobrze mogą być lekarzami, prawnikami i inżynierami, jak „panowie" i jak białoskóry Europejczycy, jeśli się ich dopuści do tego samego pokarmu duchowego. Podział na warstwy społeczne jest dziś niemożliwy, a żadna reforma szkolna nie może liczyć na trwałość, jeśli opiera się na tradycji, z niej wychodzi, zamiast szukać kontaktu i współdziałania z życiem współczesności. We wszystkich narodach i we wszystkich ludziach obudziła się dziś myśl równouprawnienia i tęsknota za udoskonaleniem życia, z tą rzeczywistością należy się liczyć, jeśli się chce wychowywać w duchu kultury. Wtedy należy to wychowanie tak urządzić, by każda jednostka mogła dojść do pełnego rozwoju swoich uzdolnień i zamiłowań, oparłszy je o owe prawdziwą religijnością przepojone przeświadczenie o potrzebie przeistoczenia świata w tym kierunku, aby każdy człowiek mógł w nim

bytować godnie, bez obdzierania ze skóry swego bliźniego.

Jeśli się pragnie przeistoczenia społeczeństwa dzisiejszego w inne, rządzone zasadami prawdziwej demokracji, religijności i braterstwa, to należy przysporzyć ludziom sił do tego gigantycznego, ale koniecznego przedsięwzięcia... Należy więc wraz z walką o emancypację polityczną mas rozpocząć budowę polityczno-kulturalną. Nowe społeczeństwo może bowiem stworzyć tylko nowy człowiek[1]). Ludzie wczorajsi zburzyć muszą sami przeżytki przeszłości, czy chcą czy nie chcą. Nowa społeczność zjednoczenej w całości swej na trwałe porozdzielanej, pokojowej, drobnej cząstki świata, zwanej ziemią, społeczność, w której niema miejsca na obcość ani na przywilej rasy, znaleźć może twórcę swojego jedynie w człowieku o zupełnie od dotychczasowej odmiennej strukturze duchowej; w człowieku, którego nie kupi ani przemoc, ani własność; który niezwiązany jest żadnemi dobrami, albowiem wyrósł w swobodzie swych sił i w produktywnej pracy, niosąc swe umiłowanie jedynie temu, co konieczne (a więc ideałowi dobra i piękna dla wszystkich!). Jedynie ludzie niespożyci, niezgnębieni, nieugięci zdolni są do nowego, sprawiedliwego, uniwersalnego życia, z nich tylko powstać może jedyna możliwa w przyszłości kultura ogólno-ziemska z jak-największą różnorodnością właściwości wszystkich ludów i ludzi; stara musi zniszczeć!

Kto więc dziś chce być politykiem twórczym w dziedzinie kultury, ten musi dla każdego narodu taką wywalczyć reformę szkolnictwa, któraby umożliwiła każdemu dziecku, pochodzącemu od zdrowych, świadomych swej odpowiedzialności rodziców, osiągnięcie pełnego człowieczeństwa, pozbawionego wszelkiego ciężaru tradycji i zmory dawnych systemów kształcenia. Tu wchodzi zaś w rachubę tylko projektowana przezemnie „elastyczna szkoła jednolita„ jako „szkoła twórczości i życia“, jako szkoła prowadząca naprawdę do kultury powszechnej i do państwa nowożytnego. Nie jest to wprowadzeniem nowego znowu systemu szkolnego na

---

[1]) Zwracamy uwagę Czytelnika na pełne głębokich i twórczych myśli artykuły *prof. Florjana Znanieckiego* „Szkice z socjologji wychowania“, drukowane w roczniku 1924 i 1925 *Ruchu Ped.* Znajdziemy tam pokrewieństwo idejі i zapatrywań z poglądami prof. Oestreicha. W szczególności przypomnieć należy zdanie naszego socjologa o kryzysie kultury współczesnej. „Pedagogja — mówi prof. Znaniecki — jest więc jedynym środkiem społecznej przebudowy w kierunku twórczego, konstrukcyjnego demokratyzmu i jedynym ratunkiem przed ruiną naszej cywilizacji. Nauczyciel dzisiejszy ma przed sobą zadanie bez porównania ważniejsze, niż polityk, prawodawca, reformator społeczny, finansista, przemysłowiec — niż ktokolwiek w obecnem społeczeństwie. On jest, a raczej powinien być — główną sprężyną jednej z najradykalniejszych przemian społecznych, jakie znają dzieje, wodzem pokojowej rewolucji kulturalnej. Na nim leży cała odpowiedzialność za przyszłość naszego świata“.

(Str. 13 „*Ruch. Ped.*“ 1925).

miejsce dawnych, lecz szkoła oparta o ciągły rozwojowy proces, takisam, jaki przebyć musi ludzkość w drodze do prawdziwej kultury! [1])

Paweł Oestreich.

(Tłóm. z rękopisu *M. F.*)

Dewey jako pedagog demokracji.

(Democracy and education).

„C'est dans le gouvernement républicain que l'on a besoin de toute la puissance de l'éducation". — Montesquieu. Esprit des lois.

1. Wychowanie jako funkcja społeczna. 2. Dwa typy grup społecznych — statyczny i dynamiczny (demokratyczny). 3. Demokratyzacja jako wyzwalanie indywidualności ludzkiej i ideał wychowania demokratycznego. 4. Wychowanie przeszłości. 5. Demokracja jako „udomowienie" życia. 6. Zasady szkoły demokratycznej. 7. Związek z realnemi problemami i wartościami społecznemi i kulturalnemi. 8 Demokracja szkoły — szkołą pracy. 9. Pragmatyczna koncepcja umysłu a praca fizyczna. 10 Twórcza praca fizyczna czynnikiem uspołeczniającym. 11. Miejsce geografji i historji. 12. Demokracja jako uczłowieczenie życia.

1. Wychowanie jest funkcją społeczną. Jako proces przekazywania wartości kulturalnych, wypróbowanych w przeszłem doświadczeniu sposobów czucia i myślenia oraz sprawdzianów działania i postępowania zapewnia społeczeństwu ciągłość i stanowi konieczny warunek społecznego postępu. Będąc z istoty procesem społecznym, niedającym się pomyśleć poza wszelkiem współżyciem, wychowanie jest związane z różnemi formami społecznego, politycznego i gospodarczego życia. Zarówno ideje i ideały wychowawcze, jak struktura, organizacja i znaczenie wychowujących organów (np. rodziny, szkoły) zmieniają się z ewolucją społeczną. Wszelkie, głęboko w życie kulturalne sięgające, przemiany żądają nowej ideologji wychowawczej i odmiennej organizacji i techniki społecznego wychowania. Warunkiem żywotności każdej postaci życia społecznego i jego ekspansji jest zdolność i umiejętność stworzenia, częściowo samorzutnie, częściowo świadomie i refleksyjnie, odpowiednio zbudowanych środowisk wychowujących. Niema absolutnie doskonałych i dających się zawsze i wszędzie stosować norm wychowawczych. „Wszelkie wychowanie, dawane przez grupę, zmierza do socjalizacji swych członków, ale jakość i wartość tej socjalizacji zależy od zwyczajów i celów grupy" [2]). Inna jest ona w despotycznie rządzonem

---

[1]) Por.: *Oestreich:* „Die Schule zur Volkskultur" nakł. Gebrüder Paetely, Berlin, *Oestreich-Tacke:* „Der Neue Lehrer" nakł. Zickfeldt. Osterwieck am Harz, *Oestreich:* „Die elastische Einheitsschule", nakł. Schwetschke & Solm Berlin, *Goldbeck*: „Die Welt des Knaben", *Dern*: Produktionsschulgedanke der Entschiedenen Schulreformer", nakł. Hensel & Co Berlin, a zwłaszcza organ związku „Radykalnych reformatorów Szkoły" „Neue Erziehung", Berlin NW 7, Georgstr 46 a, (przyp. aut.)

[2]) J. Dewey. — Democracy and education 96. (Opieram się na wydaniu z roku 1923).

państwie, a inną w republice demokratycznej. Stąd też „koncepcja wychowania jako społecznego procesu i funkcji nie posiada określonego znaczenia, dopóki nie określimy rodzaju społeczeństwa, o jakiem myślimy“ [1]).

Wspierając się na tych założeniach, wybitny przedstawiciel pragmatyzmu i znakomity pedagog amerykański John Dewey w swem głębokiem dziele „Democracy and education“ [3]) przeprowadza analizę współczesnego kulturalnego życia i kładzie zręby ideologji, organizacji i techniki wychowania demokratycznego.

Przedstawić możliwie najwierniej główne rysy jego poglądu jest zadaniem autora artykułu. Krytykę i ocenę założeń, wniosków i ich praktycznego znaczenia pozostawiam czytelnikowi, własny sąd odkładając do innego artykułu.

2. Przyjmując jako kryterjum ilość wspólnych zainteresowań oraz ilość społecznych styczności, Dewey rozróżnia dwa typy grup społecznych. Do jednego należą wszelkiego rodzaju grupy, w których istnieje podział na rządzących i rządzonych; pierwsi są uprzywilejowani społecznie i kilturalnie, drudzy — upośledzeni. Między temi dwoma klasami ludzi niema pozytywnych węzłów społecznych. Stanowią one odrębne światy wartości, niekomunikujące się ze sobą, unikające wzajemnych styczności, nienawidzące się i zacieśniające swe życie do zamkniętego koła własnych, eksklusywnych zainteresowań. Objęte jednym ustrojem politycznym, posiadają odmienne wychowanie, zależne od ich politycznego znaczenia, Jedni są wychowani na panów, drudzy na parjasów kultury. Wychowanie jest konserwatywne, zmierza do utrzymania istniejącego stanu, jako najwygodniejszego dla klasy rządzącej. Korzyści klasy uprzywilejowanej decydują o treści i charakterze norm wychowawczych.

Do drugiego typu należą grupy o demokratycznej strukturze. Cechą ich jest uczestnictwo wszystkich członków w licznych i różnorodnych wspólnych zainteresowaniach kulturalnych oraz uznanie wzajemnych potrzeb i interesów jako czynnika społecznej kontroli. Styczności wiążące ludzi ze sobą i pozytywne węzły są bardzo liczne. Wymiana doświadczeń i wartości pomiędzy różnemi klasami społecznemi niezwykle intensywna i nieskrępowana zwyczajowemi, prawnemi i technicznemi przeszkodami. Wszystko to stwarza większą elastyczność i zmienność społecznego życia oraz nadaje grupom o demokratycznej strukturze charakter dynamiczny, postępowy w przeciwstawieniu do pierwszego typu grup, które cechuje statyczność, konserwatvzm.

Według tej, odbiegającej od popularnej koncepcji, „demokracja jest więcej niż tą formą rządu, ona jest przedewszystkiem sposobem skojarzonego życia, sposobem wymiany doświadczenia (a mode of associated living, of conjoint communicated experience). Zwiększenie liczby jednostek, które uczestniczą w zainteresowaniach w taki sposób, że każda wiąże swe własne działa-

---

[1]) Ib 112.

nie z działaniem innych i rozważa działanie innych poto, aby kierować swem własnem działaniem, jest wynikiem przełamania tych przegród klasowych, rasowych i narodowych terytorjów, które przeszkadzały ludziom w pojęciu pełnej treści (import) ich czynności. Te liczniejsze i różnorodniejsze punkty styczności oznaczają większą różnorodność bodźców, na które jednostka ma odpowiedzieć; one sprzyjają zmianom i jej działaniu i zapewniają wyzwolenie wielu zdolności, które pozostają stłumione tak długo, jak długo pobudki działania są jednostronne, co musi zachodzić w grupie, która w swej ekskluzywności wyklucza wiele zainteresowań" [1]).

3. Zgodnie z tem demokratyzacja społeczeństwa jest wyzwalaniem indywidualności ludzkiej, wyzwalaniem człowieka z krępujących jego rozwój więzów. Z natury postępowe społeczeństwo demokratyczne ceni indywidualne różnice, jako niezbędne środki własnej żywotności. Rozwój indywidualności ludzkiej jest warunkiem realizacji demokratycznej formy współżycia z ideałem demokratycznego wychowania. Stąd też na pierwszy plan wysuwa się konieczność rozwijania w młodem pokoleniu zdolności do osobistej inicjatywy, ustawicznej rekonstrukcji i reorganizacji doświadczenia celem panowania i kierowania dokonywującemi się zmianami. Nie konformizm obyczajowy, moralny czy intelektualny jest dążeniem demokratycznego wychowania, ale zdolność do twórczego udziału w posuwaniu kultury, zdolność do wprowadzania zmian w życie kulturalne i do kierowania niemi w pożądanym dla człowieka kierunku. W tym sensie ideałem demokratycznego wychowania jest raczej umysłowość rewolucyjna, radykalna, w tem co rewolucyjność ma płodnego i twórczego, aniżeli pokojowa, zrezygnowana, prowadząca do stagnacji w każdej dziedzinie kulturalnego życia.

Tę tendencję wspólną Dewey'owi i wielu innym teoretykom i praktykom współczesnego wychowania bodajże najdobitniej wypowiedział Znaniecki w następującem haśle: „Zamiast przygotować człowieka do stanowiska, które ma zająć, nauczyć go by sam dla siebie stworzył sferę działania, społecznie płodną, a odpowiadającą jego indywidualności" [2]).

Nie oznacza to bynajmniej zatomizowania społeczeństwa, bowiem pomiędzy indywiduum i społeczeństwem, indywidualnym i społecznym rozwojem niema wewnętrznej anynomji. Powstaje ona dopiero jako skutek niesprawiedliwego, nieludzkiego rozdzielenia między różne klasy społeczne ciężarów i korzyści społecznego życia i kultury; nie istnieje na gruncie demokratycznego społeczeństwa. Społeczne współżycie wzbogaca indywidualność i ono jedynie potrafi jej dostarczyć warunków rozwoju. Bogata, bujna indywidualność nie jest sprzeczna z najwyższem uspołecznieniem. Uzdolnić młodzież do rozwoju, rozwinąć w niej prag-

---

[1]) Ib. 101.
[2]) Znaniecki. Szkice z socjologji wychowania. (Ruch pedagogiczny 1924).

nienie i zrozumienie rozwoju oraz wyposażyć w konieczne ku temu warunki i środki przez dostarczenie odpowiedniego, społecznego środowiska wychowawczego jest zadaniem demokratycznej szkoły. Przy takiem ujęciu sam proces rozwoju staje się celem wychowania, nie służąc żadnym celom zewnętrznym [6]), a środowisko szkolne konkretną grupą społeczną, obejmującą osobowość ucznia w jej wszystkich zainteresowaniach i dążnościach.

Do wcielenia tej ideologji wychowawczej powołana jest szkoła nowego typu. Rodzina, która przy innej strukturze życia społecznego była głównym organem wychowywującym (np. w życiu plemienia), schodzi do roli drugorzędnego czynnika. Również cały tradycyjny aparat pedagogiczny wraz z dawną szkołą, dziedzictwo niepodobnych do współczesnej kultur, muszą być zarzucone jako nieodpowiadające nowym wymaganiom i potrzebom społecznym, wyrastającym z gwałtownych zmian, jakie się w ciągu ostatnich dwu stuleci dokonywały i ustawicznie dokonywują w świecie kultury.

4. Charakterystyczną cechą wychowania przeszłości było istnienie różnej skali wartości wychowawczych zależnie od tego, czy chodziło o klasę rządzoną, czy rządzącą. Typowe uzasadnienie takiego stanowiska jest zawarte u Arystotelesa, który uważa za rzecz sprawiedliwą i racjonalną istnienie dwojakiego wychowania: liberalnego dla klasy wolnych przodowników społecznych, technicznego usprawnienia ciał dla niewolnych pracowników fizycznych, będących narzędziami pierwszych.

Ten wychowawczy dualizm odpowiada dwom, przez długie wieki istniejącym, klasom wypoczywających (leisure class) i pracujących (labor class). Z nim wiążą się dwa typy umysłowości, z jednej strony — typ artystycznych, filozoficznych czy religijnych kontemplatorów życia, z drugiej — praktycznych działaczy. Istnienie w społeczeństwie dwu odrębnych światów, świata pracy, sprzedawanej za marne warunki egzystencji i świata konsumentów tego, co szerokie, niewolnicze rzesze wyprodukowały; oddzielenie produktu pracy od samego przebiegu wytwarzania, co jest zawarte w całym współczesnym systemie najemnictwa, doprowadza do zmechanizowania pracy, do wyłączenia z niej ludzkich pierwiastków. W następstwie wynikają stąd przeciwieństwa praktyki i teorji, rozumu i doświadczenia, pracy i przyjemności, człowieka i natury, indywidualności i społeczeństwa, które znalazły wyraz w dualistycznych systemach filozoficznych. (np. sensualizm lub racjonalizm).

Wychowanie przeszłości implikuje zasadnicze rozgraniczenie i przeciwstawienie poznania i czynu (knowing and doing), właściwe strukturze społeczeństw, w których sfery doświadczeń różnych klas są wzajemnie izolowane społecznemi i technicznemi barjerami.

Mimo wielkich zmian, jakie się dokonały w życiu społecznem, podział na (labor and leisire) klasy zachował się jeszcze

---

[6]) J. Dewey str. 59, 115 i inne.

dotąd i wychowanie współczesne cechuje wielce szkodliwy kompromis ich antagonistycznych ideałów i zasad.

Analiza i krytyka tradycyjnego wychowania doprowadza Dewey'a do odrzucenia jego ideologji, organizacji i techniki jako nieprzystosowanych do wymagań i potrzeb demokracji. Organizacja szkoły demokratycznego typu musi się oprzeć na odmiennych założeniach społecznych i filozoficznych.

5. Demokratyczne społeczeństwo nie uznaje zasady zewnętrznego autorytetu. Z zewnątrz narzucone normy wsparte na systemie represyj, stosowanych zarówno przez państwo jak i wychowanie i utrzymujące się dzięki sile przewagi jednych nad drugimi, są niezgodne z naturą demokratycznego społeczeństwa. Przymus i odpowiadający mu strach, główna więź dawnego państwa, muszą być w demokracji zastąpione przez pozytywne zainteresowania społeczne, emocjonalne, intelektualne i moralne dyspozycje, jakie wytwarzają się przez ustawiczne i swobodne „give and take" obcowania z innymi. Leżą one poniżej poziomu refleksji, determinują nasze świadome myślenie i decydują o naszych konkluzjach [1]). W ich całkowitym zespole życie społeczne (publiczne) jednostki i prywatne (osobiste) zostaną organicznie związane. Zniknie dwoistość postawy człowieka wobec szerokiego środowiska społecznego z jednej strony, a intymnego, prywatnego otoczenia i samego siebie z drugiej; z nią zniknie również fałszywość i dwulicowość moralności. Środowisko społeczne stanie się człowiekowi bliskie i jako pozytywna wartość wejdzie do sfery jego najgłębszych zainteresowań. Sfera prywatności i publiczności człowieka zostaną połączone, a z tem ocalona emocjonalna, intelektualna i moralna jedność człowieka. Taką przemianę struktury społecznej, do jakiej się sprowadza ostatecznie demokratyzacja w rozumowaniu autora „Democracy and education", nazwałbym, może trochę niezręcznie „udomowieniem" życia społecznego czyli przeszczepieniem na szerokie środowisko społeczne wspólnych zainteresowań, a także zasad moralnych domowego współżycia, jakie cechowały dawną nierozłożoną rodzinę.

6. Dlatego też „przy reformie naszego wychowania — pisze Dewey — decydujący jest moment przeniesienia punktu ciężkości z zewnętrznych okoliczności do duszy dziecka". Stąd również płynie zasadniczy postulat organizacji środowiska szkolnego, domagający się, aby szkoła łączyła atmosferę domu z warunkami życia szerokiego, zróżniczkowanego społeczeństwa. Tym celom muszą służyć odmienne od tradycyjnych sposoby kierownictwa i kontroli. Miejsce kontroli zewnętrznej, bezpośredniej, płynącej od wychowawców w formie arsenału nakazów i zakazów, musi zająć kontrola wewnętrzna, pośrednia i społeczna, wynikająca ze zrozumienia konkretnej sytuacji, której dziecko jest częścią, i którą jest osobiście zainteresowane. „Podstawowa kontrola — pisze autor Democracy and education — leży w naturze sytuacyj, w ja-

---

[1]) Dewey ib. 22.

kich młodzież bierze udział. W społecznych sytuacjach młodzież musi wiązać swój sposób działania z tem, co czynią inni, i przystosować go do celów współdziałania. To kieruje działaniem ku wspólnemu rezultatowi i daje uczestnikom wspólne zrozumienie... Wspólne zrozumienie środków i celów działania jest istotą społecznej kontroli. Jest ona pośrednia, czyli emocjonalna i intelektualna, nigdy bezpośrednia, osobista. Pozatem jest ona wewnętrzna, a nie zewnętrzna, przymusowa (dotyczy dyspozycyj człowieka, a nie uzewnętrznień). Zadaniem wychowania jest osiągnąć taką wewnętrzną kontrolę drogą utożsamienia zainteresowania i rozumienia" [1]).

Tak zorganizowane środowisko wychowywujące usiłuje możliwie jaknajbardziej schować w cień osobę nauczyciela jako nauczyciela, a na czoło wysunąć rozwój samorządności, a więc tak bardzo demokratycznej, zdolności do ustawicznej reorganizacji i rekonstrukcji społecznego doświadczenia samych uczniów.

Nie grozi to zanarchizowaniem szkoły, przyczyni się jedynie do wyrzucenia poza nawias szkolnego społeczeństwa, najbardziej niepedagogicznego i bezskutecznego, typu dyscypliny, jaka cechuje wszelką tresurę i do zastąpienia jej dyscypliną moralną i umysłową, właściwą wszelkiemu celowemu i rozumnemu działaniu. Taka dyscyplina jest zdolnością wytrwania w rozumnie wybranym kierunku, na skutek mistrzowstwa w doborze, używaniu, i kierowaniu środkami użytecznemi w działaniu. Jest ona zawsze pozytywna i wiąże się organicznie z zainteresowaniem. Dlatego konieczne jest aktywne zainteresowanie ucznia samem życiem szkolnem i jego problemami niezależnie od korzyści, jakie ono może dać w przyszłości. Szkoła musi więc zerwać ze sztucznym materjałem i metodami, które służąc wyłącznie szkolnym celom, ani w oczach ucznia, ani — szerokiego społeczeństwa nie posiadają realnego znaczenia.

7. Z istoty szkoły wynika, że jest uproszczonem (*simplified*) i oczyszczonem (*purified*) środowiskiem działania. Nie mniej musi ona odtwarzać warunki życia społecznego w jego realnych problemach i trudnościach. Jeżeli stawia ucznia wobec fikcyjnych i sztucznych zagadnień, mających wyłącznie egzaminacyjne—szkolne zastosowanie, to nic dziwnego, że ten się niemi aktywnie nie interesuje. Szkoła nie może być prowizorjum życia, mającem jedynie sens jako przygotowanie do przyszłych zadań i korzyści, ale musi absorbować umysłowość ucznia swem własnem aktualnem życiem, niezależnie od tego, czy uczeń zdaje sobie sprawę z jej funkcji społecznej i przyszłych korzyści, czy też nie.

„Jako konsekwencja braku materjałów i zajęć, które rodzą realne problemy, problemy ucznia nie są problemami albo raczej one są jego problemami jedynie jako ucznia, a nie jako ludzkiej istoty" [2]).

---

[1]) Dewey. Ib. 48, 151.
[2]) Dewey. Ib. 183.

Związek Nauczycielstw · Zarząd G... BIBLIOTEKA

W granicach zakreślonych przez intelektualną dyscyplinę, jaka samorzutnie i od wewnątrz narzuca się uczniowi w zetknięciu z realnemi trudnościami szkolnego życia „demokratyczne społeczeństwo musi... zezwolić w swych wychowawczych sprawdzianach na intelektualną wolność i grę różnych talentów i zainteresowań“ [1]).

8. Zgodnie z takiemi postulatami szkoła winna przedstawiać warsztat pracy. W nim zetknęłaby się młodzież bezpośrednio z praktycznemi zajęciami, przedstawiającemi główne procesy, dzięki którym społeczeństwo się utrzymuje i postępuje naprzód. A ponieważ „podstawowe postawy ludzi względem świata są utrwalone przez zakres i właściwości czynności, w jakich uczestniczą“ [2]), więc szkoła musi być organizacją czynności.

Przyczem czynności te, dla zachowania ich realnego znaczenia muszą odpowiadać formom pracy, istniejącym już w życiu społecznem.

W szkole demokratycznej, niedającym się zastąpić, czynnikiem wychowawczym jest praca fizyczna. Dla zrozumienia jej roli należy zanalizować stosunek czynności do umysłu oraz społeczne znaczenie pracy. Należy jednak z całym naciskiem podkreślić, aby uniknąć błędnej interpretacji podstawowych założeń szkoły pracy, że nie chodzi tu o czysto mechaniczny proces, doprowadzający do jakiegoś materjalnego produktu ale o pracę ludzką, której towarzyszy zawsze świadomość zamiaru, chodzi o pracę konstrukcyjną, twórczą.

Koncepcja umysłu jako aparatu odbiorczego, wyposażonego w szereg władz (wola, uczucie, rozum) jest nawskróś fałszywa. Umysłu nie można pojąć poza jego biologicznym związkiem z resztą świata, poza jego udziałem, jaki posiada w czynnościach człowieka „jako zdolność związania obecnych stosunków z przyszłemi wynikami (czynu) i dalszych konsekwencyj z obecnemi warunkami“ [3]). Przeciwstawianie umysłu, jako czegoś gotowego, światu odbieranych bodźców nie da się absolutnie uzasadnić. „Umysł nie jest nazwą dla czegoś zupełnego w sobie samem; jest to nazwa dla przebiegu działania o tyle, o ile jest ono rozumnie kierowane, a więc obejmuje zarówno cele (aims, ends), jak i dobór środków, prowadzących do ich osiągnięcia. Rozum (intelligence) nie jest szczególną posiadłością, jaką osoba posiada, ale człowiek jest rozumny o tyle, o ile czynności, w których uczestniczy, mają wymienione właściwości“ [4]). „Umysł i rozumne oraz celowe uczestniczenie (engagement) w biegu działania... to jedno i to samo“ [5]). Umysł nie jest mityczną jakąś władzą statyczną, która daje się rozwijać, ale jest to właściwość aktywności człowieka. Wszelka praca, która może być dokony-

---

[1]) Dewey. Ib. 357.
[2]) Dewey. Ib. 159.
[3]) Dewey ib. 120.
[4]) Dewey ib. 155.
[5]) Dewey ib. 62.

wana bez świadomości celu, nie rozwija umysłu. „Umysł... jest zdolnością (power) rozumienia rzeczy w terminach robionego z nich użytku...“ [1]). Tak pojęty jest specyficzną cechą człowieka. Wszystko, co wzbogaca umysł, wzbogaca człowieka; wszystko, co umysł zubaża, upodabnia czynności człowieka do mechanicznych procesów.

Wychowanie demokratyczne, które jako cel stawia sobie najpełniejszy rozwój ludzkich właściwości, szczególną pieczą winno otoczyć umysł. A jednak mimo to albo raczej właśnie dlatego musi zerwać z „intelektualistycznemi“, abstrakcyjnemi metodami nauczania i zastąpić je praktycznemi czynnościami (zajęciami). Inteligencja dziecka, tak, jak inteligencja pierwotnego człowieka, jest praktyczna, a więc i problematy, stawiane dziecku przez szkołę (a tylko przez rozwiązywanie problematów umysł się rozwija), muszą być praktyczne, a nie teoretyczne. Stąd też jedynym czynnikiem rozwoju umysłu dziecka jest praca fizyczna. Ona jedynie potrafi realnie zainteresować dziecko. Praca umysłowa, taka, jaką przypisujemy twórczemu umysłowi uczonego, jest niewspółmierna ze stadjum psychologicznego i logicznego rozwoju dziecka. Wobec praktycznych zainteresowań dziecka wyłącznie szkoła, która przedstawia warsztat pracy fizycznej, zapewnia aktywność w rozwoju i chroni od bezmyślnego, biernego przyswajania przez ucznia masy wiadomości, których użytku i znaczenia nie zna.

10. Szkoła tego typu jest ze swej istoty (a nietylko z intencyj nauczycieli) wysoce uspołeczniająca.

„Tragiczna słabość szkoły dzisiejszej — pisze Dewey — polega na tem, że stara się ona wychować przyszłych członków porządku społecznego w środowisku wyraźnie pozbawionem warunków, odpowiednich dla rozwoju ducha społecznego“ [2]). Szkoła demokratyczna, pomyślana jako organizacja pracy fizycznej, uspołecznia nietylko przez fakt związania wszystkich czynności uczniów w taki sposób, że tworzą oni kooperatywną całość, organiczną społeczną jedność, ale także, ponieważ wszystkie sposoby użytkowania materjałów i narzędzi, całe ich znaczenie, które uczniowie poznają w pracy, są sposobami i znaczeniami społecznemi. Świat kulturalny, do jakiego dziecko wchodzi, nie jest światem naturalnych przedmiotów, ale znaczeń, jakie te przedmioty posiadają dla życia społecznego, niezależnie od ich objektywnej treści. I nauka, jaką uczeń otrzymuje, nie może być jałowym konglomeratem „prawd“, ale narzędziem eksploatacji danych warunków w imię ludzkich celów. Taką naukę może dać dziecku tylko szkoła pracy, ona dopiero rozwijać może „uspołeczniony umysł, który jest zdolnością rozumienia rzeczy w terminach użytku, do jakiego służą w połączonych czyli opartych

---

[1]) Dewey ib. 39.
[2]) Dewey. „Szkoła i społeczeństwo“ 12.

na współdziałaniu sytuacjach. Umysł, w tem znaczeniu, jest metodą społecznej kontroli" [1]).

Według tych postulatów zreorganizowana szkoła, na gruncie jedności doświadczenia, zapewni żywotne powiązanie wszystkim przedmiotom nauki szkolnej i zabezpieczy od szkodliwej izolacji różnych „nauk", niewiążących się dzisiaj ani w programie szkolnym ani w umyśle ucznia. Nauka służy działaniu i działanie musi być spoidłem dla wszystkich wiadomości ucznia.

11. Zdobyte bezpośrednio przez pracę fizyczną doświadczenia rozszerzą i uzupełnią wiadomości z różnych dziedzin wiedzy, podawane w związku z praktycznemi zagadnieniami, na jakie natrafiają uczniowie w pracy fizycznej. Główne miejsce w programie nauk powinna zająć geografja (tym terminem Dewey obejmuje nauki przyrodnicze wogóle) i historja. „Uczyć się geografji to znaczy rozwijąć zdolność pojmowania przestrzennych, naturalnych związków codziennego czynu; uczyć się historji oznacza w istocie zdobywanie zdolności poznawania jego ludzkich związków" [2]). „W ten sposób nasze codzienne doświadczenia przestają być sprawami chwili, ale zyskują trwałą substancję" [3]). Obie te nauki z różnych stron traktują o tym samym przedmiocie, to jest o skojarzonem życiu ludzkiem. Geografja traktuje o przyrodzie jako środowisku działalności ludzkiej, historja daje obraz ludzkich wysiłków (przyczem najbardziej winna być uwzględniona historja wynalazków). Przyroda jako przedmiot szkolnego nauczania musi wejść w związki sympatji i asocjacji z ludzkiem życiem. Historja winna być kluczem dla zrozumienia teraźniejszości, „przeszłość jako przeszłość nie jest naszą sprawą". Wszystko, co szkoła podaje uczniowi, musi być przedstawione w taki sposób, aby młodzież rozumiała realne znaczenie, instrumentalną wartość przyswajanej wiedzy dla człowieka. Program, metody, organizacja zostaną wtedy uczłowieczone.

12. W tem miejscu dotknęliśmy szczytowego punktu reformy szkoły w kierunku jej demokratyzacji. Pod względem moralnym demokracja jest synonimem uczłowieczenia życia. Jest ona podniesieniem godności człowieka, jego pełnego rozwoju i twórczości do wysokości najwyższego sprawdzianu wartości kultury i cywilizacji. Ten sprawdzian musi również stać się najwyższem kryterjum wychowawczych wartości szkoły demokratycznej.

Analiza współczesnego życia wskazuje na to, że życie społeczne, idące w kierunku coraz drobniejszej specjalizacji, stanowisko wielkiej rzeszy ludzi redukuje do roli, automatycznie działającego, kółka maszyny. Społeczeństwo staje się coraz bardziej organizacją technicznych funkcyj, w której (z wyjątkiem kierowniczych stanowisk) niema miejsca na ludzką osobowość. Ten

---

[1]) Dewey. Democracy and education 40.
[2]) Dewey ib. str. 246.
[3]) Dewey ib. str. 244.

proces powstały na gruncie antagonizmu pracy kapitału, rozpoczął się w chwili oddzielenia przebiegu pracy od jego produktu, co zadecydowało o zmechanizowaniu czynności człowieka i o pozbawieniu ich twórczego charakteru.

Powrót do twórczej pracy fizycznej jest jedynym środkiem, który wprowadzi nieodzowną jedność doświadczenia i zapewni pełnię ludzkiego rozwoju, podnosząc intensywność życia, przywracając radość pracy i nadając ludzkim wytworom wartość dzieła sztuki. Z murów szkolnych usunie wszystko, co martwe i mechaniczne. Twórcza praca uchroni człowieka od rozłożenia go na szereg, niepowiązanych ze sobą jednością osobowości, specjalnych czynności mechanicznych, z których każda ma swoje własne, odrębne związki. Ona jedynie jest zdolna zachować jedność człowieka, uchronić go przed intelektualnym, moralnym i społecznym serwilizmem i stąd też płynie jej, niedająca się niczem zastąpić, rola w demokratycznem szkolnictwie. Demokracja, nakładając na wszystkich obowiązek pracy, musi stworzyć takie jej warunki, aby praca nie stała się mechaniczną i niewolniczą. Do tego zmierza we wszystkich dziedzinach życia, a przedewszystkiem w wychowaniu.

Twórcza praca i tylko ona potrafi uczłowieczyć szkołę, a w następstwie życie społeczne, zwłaszcza tę jego dziedzinę, która, odgrywając coraz donioślejszą rolę w ewolucji społecznej, jest dzisiaj najmniej ludzka — dziedzinę ekonomiczną.

Józef Chałasiński.

Z zagadnień pedagogiki socjologicznej.

W dobie tworzenia się nowej cywilizacji zmieniają się poglądy na wychowanie, na jego zadania, metody i cele. Cechą istotną tworzącej się obecnie cywilizacji jest idea sprawiedliwości między narodami, idea solidarności i kooperacji w dziedzinie gospodarczej i intelektualnej. Najwyższą wartością, jaką uznaje nowy człowiek, to nie pochodzenie, nie własność i majątek, ale wyzwolona, produktywna i twórcza praca. Stosunek jednostki do takiej pracy wynika z wolnego wyboru, zależnego od wrodzonych zdolności i upodobań człowieka. Na podłożu pracy wyzwolonej, wytwarzającej potrzebne w życiu dobra materjalne i duchowe, rozwija się nowa doskonalsza kultura. W jej tworzeniu współdziałać muszą zarówno indywidualności twórcze, jak i rzesze pracowników produkujących — wszyscy świadomi celów i owiani umiłowaniem wspólnego dobra.

Ideje, cechujące współczesną epokę, nurtują dziś w zbiorowej świadomości społeczeństw i w miarę, jak opanowują coraz to liczniejsze umysły, zmierzają ku stopniowej realizacji. W dobie niezwykłego rozkwitu techniki — w epoce aeroplanów, kinematografji i radja — realizacja ta będzie niezawodnie postępowała coraz szybciej, zwłaszcza, że powojenne stosunki gospodarcze

współdziałają tu i przyspieszają proces tworzenia się nowej ery kulturalnej. Równolegle z rozwojem stosunków społecznych dokonuje się przebudowa w systemie edukacji, ponieważ idee nurtujące w społeczeństwie nie pozostają bez wpływu na wychowanie młodego pokolenia. Wychowanie bowiem jest funkcją społeczną, mającą na celu przygotowanie do życia z uwzględnieniem potrzeb i warunków danej epoki kulturalnej. Z tego założenia wynika, że podstawą nauki o wychowaniu musi być obok fizjologji, psychologji, etyki i t. d. socjologja. Teorję wychowania, t. j. naukę o celach, zasadach, sposobach i środkach wychowawczych, ujmowanych i badanych na podłożu stosunków i warunków życia społecznego, nazywany pedagogiką socjologiczną. Podobnie, jak zjawiska i prawa rozwoju życia społecznego były o wiele wcześniej przedmiotem badań, zanim powstała nazwa „socjologja" ustalona przez *Augusta Comte'a* (1798—1857), tak i problemy wychowawcze ujmowano już zdawien dawna w związku z potrzebami społeczeństwa, a dopiero w początkach naszego stulecia pojawia się w literaturze współczesnej termin „pedagogika sosjologiczna"[1]).

Zarówno wśród myślicieli czasów starożytnych, jak i teoretyków wychowania epok późniejszych i doby współczesnej występują znakomici przedstawiciele wychowania społecznego. W okresie największego rozkwitu kultury greckiej ujawnia się jako naczelna tendencja w wychowaniu idea dobra i potęgi państwa, które według *Platona* ująć powinno ster wychowania i zapewnić sobie zupełny wpływ na jego kierunek. Głównym celem edukacji jest „przysposabianie ucznia do dzielności i cnoty od pierwszego dzieciństwa, aby się stał doskonałym obywatelem, który umie rozkazywać i słuchać w granicach sprawiedliwości" (Prawa). Podobne stanowisko zajmuje *Arystoteles*, według którego „prawodawca ma obowiązek zająć się najusilniej sprawą wychowania młodzi; zaniechanie tego obowiązku ze strony rządu przynosi szkodę ustrojom państwowym, gdyż do każdego ustroju trzeba być wychowanym odmiennie... Nie można utrzymywać, że każdy obywatel zosobna tylko do siebie należy, lecz wszyscy są własnością państwa, bo każdy jest jego cząstką, a troska każdej cząstki ma naturalnie oglądać się na troskę całości". (Polityka). Na tle rozwoju społecznego i ze stanowiska potrzeb społeczeństwa ujmują zagadnienia wychowawcze z późniejszych klasyków pedagogicznych Vives, Komeński, Kant, Pestalozzi, Froebel, Trentowski, a w dobie obecnej przedewszystkiem Dewey, Durkheim, Natorp, Barth, Kerschensteiner, Foerster, Dawid, Kot, Znaniecki[2]).

---

[1]) *G. Rouma.* Pédagogie sociologiqne. Neuchatel 1914.
S. Kawerau. Soziologische Pädagogik Lipsk 1924 r.

[2]) Studja z zakresu pedagogiki socjologicznej ułatwią czytelnikowi między innemi następujące dzieła:
J. Dewey. Szkoła a społeczeństwo. Warszawa 1924.
E. Durkheim. Education et Sociologie. Paryż 1922.
J. Wł. Dawid. Inteligencja, wola i zdolność do pracy, (ostatnie dwie części!) Warszawa 1926.

Z natury swej pedagogika musi mieć charakter socjologiczny, albowiem przedmiotem jej badań jest analiza warunków społecznych, wśród jakich wychowuje się dziecko. Wychowanie i szkoła są wytworem działających sił społecznych. Bez istnienia zorganizowanego społeczeństwa, bez istnienia wspólnych dóbr materjalnych i duchowych nie istniałoby wogóle wychowanie, którego zadaniem właśnie jest przygotowanie jednostki do uczestniczenia w tych dobrach, do ich zachowania, przeobrażenia i dalszego doskonalenia w związku ze zmianami stosunków społecznych. *Dewey*, ujmując wychowanie jako „część integralną ewolucji społecznej", rozpatruje je w związku z przeobrażeniami społecznemi, wykazuje, jaki wpływ wywierają na wychowanie takie czynniki, jak zmiany w gospodarce przemysłowej, jak wynalazki, zużytkowanie sił przyrody, powstanie wszechświatowych rynków zbytu, rozwój środków komunikacyjnych i t. p. Wprowadzenie do szkoły zajęć praktycznych, badania środowiska i przyrody, sztuki, uwzględnienie rozwoju fizycznego dziecka, zmiana w moralnej atmosferze szkoły, w stosunkach wzajemnych nauczycieli i uczniów — to nie dzieło przypadku, ale konieczność ewolucji społecznej. W takiej szkole istnieją też wszelkie warunki, umożliwiające uspołecznienie młodego pokolenia, co właśnie jest celem wychowania.

Wychowanie i ustrój szkolnictwa zależy więc przedewszystkiem od rozwoju życia społecznego, tudzież od stosunków politycznych[3]). Stąd wynika doniosłość badania i analizy tych czynników, czem zajmuje się, jak już wspomniałem pedagogika-socjologiczna, posługując się przytem różnemi metodami.

Podobnie jak w psychologji pedagogicznej i w socjologji, stosowane są w pedagogice socjologicznej między innemi metoda genetyczna i biograficzna, ankietowa, obserwacja bezpośrednia i metoda ekspery mentalna. Duże zastosowanie ma w badaniach zjawisk i zagadnień z zakresu pedagogiki socjologicznej metoda ankietowa. Stosowało tę metodę n. p. T-wo Pedotechniczne w Belgji w sprawie współzawodnictwa u dzieci; opracowano ankiety amerykańskie w sprawie życzeń uczniów dotyczących zawodów, jakimby się chcieli poświęcić w przyszłości, ankiety w Anglji w sprawie wpływu warunków higjenicznych mieszkania na rozwój dzieci, ankietę nauczycieli w Holandji w sprawie alkoholizmu wśród dzieci szkolnych i t. p.

Metoda obserwacji bezpośredniej, polegająca na opisywaniu i notowaniu samorzutnych objawów w życiu dzieci n. p. podczas gier i zabaw, dostarcza również sporo materjałów

---

Stanisław Kot. Historja wychowania. Kraków 1924.

Florjan Znaniecki. Szkice z socjologji wychowania (Ruch Ped. r. 1924, 1925).

Zygmunt Mysłakowski. Rozwój naturalny i czynniki wychowania. Kraków 1925.

[3]) Zob. art. Podstawy socjologiczne szkoły twórczej (Ruch Ped Nr. 7. Rok 1925) i H. Rowid. Szkoła twórcza, Kraków 1926.

pedagogice socjologicznej, podobnie jak i metoda eksperymentalna, zmierzająca do wytworzenia określonych warunków, n. p. odpowiedniego środowiska społecznego, jak gminy szkolnej celem prowadzenia systematycznych studjów nad objawami socjalnemi w takiem środowisku[1]). Przy pomocy tych metod pedagogika socjologiczna bada i analizuje wpływy różnorodnych czynników, tworzących środowisko fizyczne i społeczne, w którem rozwija się dziecko. W zakres jej badań wchodzą więc takie czynniki, jak: krajobraz, warunki fizjograficzne, środowisko wiejskie, miejskie i wielko-miejskie, stosunki materjalne rodziców, ich zawód, ich stopień kulturalny, praca zarobkowa dzieci, warunki higjeniczne mieszkania, stosunki polityczne, narodowościowe, etniczne, instytucje religijne, widowiska, lektura, stowarzyszenia młodzieży, kluby, zabawy i gry dzieci, przestępstwa młodocianych i t. d. Nadto bada pedagogika socjologiczna wrodzone właściwości psychiczne dzieci w szczególności instynkty, uczucia i ich pojęcia społeczne, ideały społeczne, ich rozwój w poszczególnych fazach życia. Widzimy więc, że w zakres badań pedagogiki socjologicznej wchodzi duża ilość różnych zagadnień, które rozpatrujemy ze stanowiska ich ważności dla wychowania, dla uspołecznienia dziecka czyli rozwinięcia jego zdolności do życia praktycznego w społeczeństwie.

Badania wspomnianych współczynników wychowawczych wykazały, że ich oddziaływanie na rozwój dziecka może być dodatnie lub ujemne. W szczególności zwrócić należy uwagę na wpływ, jaki wywierają na rozwój fizyczny i duchowy dziecka stosunki materjalne rodziców, ich sytuacja socjalna. Badano n. p. warunki hygjeniczne, wśród jakich dzieci żyją, a więc odżywianie, mieszkanie, alkoholizm i t. d., przyczem porównywano rozwój dzieci sfer zamożnych i proletarjackich. Prace licznych badaczy, jak Key'a, Robert'a, Mackenzie'go, Demoora, Russela, Bineta i innnych wykazują zależność rozwoju dziecka od jego stosunków socjalnych.

Mackenzie badał wpływ warunków higjenicznych mieszkania na rozwój dzieci, zmierzył wzrost i wagę około 75 tysięcy dzieci w wieku od 5 do 18 lat, uczęszczających do szkół w Glasgowie. Ze względu na stosunki socjalne tych dzieci podzielił je na cztery grupy: klasę nędzarzy, biednych, średnio zamożnych i majętnych. Wyniki jego badań stwierdzają, że różnica wagi wynosi przeciętnie 2 do 3 funtów u dzieci między 5 a 8 rokiem życia, a 4 do $6^1/_2$ funta u dzieci od lat 9 do 14 — różnica zaś wzrostu dochodzi do 6·3 cm. na niekorzyść grup socjalnie upośledzonych. Szczególniej charakterystyczne są dane, dotyczące dzieci najbiedniejszych, których rodzina gnieździ się w jednej izbie. W porównaniu z dziećmi bogaczy, zamieszkujących mini-

---

[1]) *B. Nawroczyński.* Uczeń i Klasa. Warszawa 1923.

mum cztery pokoje. Różnica wzrostu i wagi wynosi od 11·08 do 11·84 cm. i od 10·5 do 11·7 funta na niekorzyść upośledzonych socjalnie[1]).

Russel twierdzi, że śmiertelność dzieci wzrasta w stosunku odwrotnym do ilości ubikacyj mieszkaniowych i wynosi 32·7‰ przy jednej izbie dla rodziny, 21·3‰ przy 2 izbach, 13·7‰ przy 3 i 11·2‰ przy 4 izbach[2]).

Podobne wyniki, jak ankieta Mackenzie'go dały badania Bineta i Simona w Paryżu, Macdonalda w Waszyngtonie, Schnytena w Antwerpji i t. d.

Binet badał nadto wzajemną zależność rozwoju fizycznego i duchowego i doszedł do interesujących wyników.

Dzieci rozwinięte pod względem fizycznym ponad normę (+ N), normalnie (N) i poniżej normy (— N) wykazały pod względem rozwoju intelektualnego stan następujący:

A Rozwój fizyczny	B Rozwój intelektualny × N,	N,	— N
+ N	37%,	40%,	23%
N	39%,	27%,	34%
— N	24%,	33%,	43%

Tabelka powyższa wykazuje, że w miarę jak rozwój fizyczny jest mniej pomyślny, zwiększa się stosunek procentowy dzieci niedorozwiniętych pod względem umysłowym.

Obok zgubnych warunków higjenicznych, dotyczących odżywiania dzieci, mieszkania, odzieży i t. p. nader ujemny wpływ wywiera na rozwój intelektualny alkoholizm wśród dzieci. Przeprowadzana przez Związek Nauczycielski w Holandji ankieta daje tu niezmiernie charakterystyczne wyniki.

Wśród dzieci było:

	bardzo dobrym,	dobrym,	niedostat.
uczniów z postępem .			
„ abstynentów. . .	35%,	49%,	26%
„ pijących okolicznościowo	23%,	53%,	24%
„ „ systematycznie .	15%,	41%,	45%

Wszelkie pomysły reformatorskie, choćby najpiękniejsze, dotyczące organizacji nauczania, programów i metod zakrawają nieraz na smutną ironję, skoro uprzytomnimy sobie niezmiernie przykre warunki, w jakich wegetują tysiące dzieci biednych. Reformę wychowania trzebaby właściwie rozpocząć od tego, by dzieci szkolne nie cierpiały głodu i nędzy, by je uchronić od zgubnych skutków niehigjenicznych mieszkań, alkoholizmu i innych klęsk socjalnych. Widzimy tu, że rzeczywista reforma edukacji fizycznej i duchowej zależy od zmiany obecnie panujących stosunków społecznych, które pogrążają setki tysięcy rodzin proletarjackich na dno nędzy.

---

[1]) *Rouma*, op. cit., str. 21 i n.
[2]) *Demoor* et *Jonckheere*. La Science de l'éducation. Bruksela 1922.

Z zebranych przez pedagogikę socjologiczną wyników wysnuwa wychowanie konsekwencje praktyczne, organizując w szkole — dotąd w skromnych stosunkowo rozmiarach — dożywianie dzieci, dostarczanie odzieży i pomocy naukowych, kolonje wakacyjne, szkoły leśne i t. d. W szkole powstają ogniska i kluby dziecięce, organizacje samorządowe, sportowe, wycieczkowe, kooperatywy uczniowskie i t. p. Instytucje te wytwarzają warunki, w których rozwinąć się mogą uczucia socjalne i w których dzieci i młodzież przygotowują się drogą bezpośrednich przeżyć i doświadczeń do życia w społeczeństwie.

H. Rowid.

Recenzje.

Józef Mirski: „*Stanisław Szczepanowski* jako apostoł edukacji narodowej". Poznań 1926, 8-o str. 51.

W związku z 25 tą rocznicą zgonu Stanisława Szczepanowskiego, autora „Nędzy Galicji", „Aforyzmów o wychowaniu" i „Idei polskiej", ogłoszono w roku ubiegłym kilka artykułów i rozpraw o jego życiu, dążeniach i idejach, które on głosił i którym służył czynnie i wiernie. O poglądach pedagogicznych Szczepanowskiego najobszerniej pisze Józef Mirski w pracy pod powyższym tytułem, drukowanej już raz w r. 1919 w „Szkole polskiej", a która niedawno ukazała się w osobnem i nieco zmienionem wydaniu „Przyjaciela szkoły".

Autor przedstawia postać Szczepanowskiego na szerszem tle jego życia i działalności publicznej. Bo był to wyjątkowy człowiek: jego szczytne ideje miały w nim samym najgodniejsze i niemal wierne wcielenie i wzór. Słusznie więc uczynił autor, rozważając poglądy pedagogiczne Szczepanowskiego w całokształcie jego światopoglądu i pracy społecznej. W rozdziale wstępnym znajdujemy przegląd ważniejszych dat i faktów biograficznych. W następnych 10-ciu niewielkich rozdziałach (nawiasem mówiąc, mylnie obliczonych na 11), zebranych pod ogólnym tytułem „Człowiek i ideje". autor przedstawia Szczepanowskiego, jako wielkie ogniwo, łączące piękne tradycje edukacyjne polskie, ducha obywatelskiego i polski idealizm z najnowszemi zdobyczami pedagogji, praktycyzmem i potrzebami życiowemi ostatnich czasów. Następnie rozpatruje autor tak silnie akcentowaną przez Szczepanowskiego potrzebę odrodzenia moralnego i umysłowego jednostki i całego społeczeństwa, przypomina przytem jedno z chlubnych ognisk oświaty, nauki i ducha obywatelskiego, jakiem było liceum krzemienieckie. Dalej charakteryzuje poszczególne typy szkół i psychikę duszy polskiej z jej zaletami i wadami, oraz omawia pokrótce zasady, cele i prawidła pedagogji polskiej. Wreszcie obszerniej mówi o potrzebie nowego typu-ideału, którym być winien szlachetny typ

obywatela, o którego urzeczywistnienie walczył niezmordowanie Szczepanowski, a którego sam był najlepszym przykładem.

Omawiana praca, choć rozmiarami skromna, a w układzie poruszanych zagadnień niezbyt przejrzysta, przynosi jednak niepośledni przyczynek do naszej skarbnicy pedagogicznej. Wiernie oddaje myśli Szczepanowskiego, napisana bowiem z dużą znajomością przedmiotu i niemniejszem umiłowaniem rozważanych idei i ich twórcy. Autor wyznaczył swej pracy cel podwójny: oddanie hołdu świetlanej postaci Zmarłego i pożytek dla żywych. Cel pierwszy spełnił autor godnie i w zupełności, drugi — nie od niego zależy. Dziś, gdy wre tak ożywiona dyskusja, a nawet walka ideowa o ustrój, metody i ducha nowej szkoły polskiej, obóz reformy i postępu znajdzie w Szczepanowskim ideowego, głębokiego i gorącego zwolennika i utwierdzenie w niejednej sprawie spornej. Praca zaś Mirskiego niejednemu, kto niema czasu czy sposobności na bezpośrednie czerpanie z ożywczego źródła pism Szczepanowskiego, uprzystępni i ułatwi poznanie poglądów prawdziwego „apostoła edukacji narodowej".

Stan. Skalski.

Wanda Dzierzbicka: *„O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy".* (Prace psychologiczne pod red. Dr. J. Joteyko Nr. 5). Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1926, str. 76.

Coraz silniej akcentuje pedagogika współczesna znaczenie osobowości nauczyciela dla szkoły i wychowania, a temsamem dla społeczeństwa i państwa. Coraz wyraźniej pokazuje się, że żadna „reforma" szkoły nie może się udać, zanim się nie stworzy odpowiedniego typu nauczyciela. Nasuwa się więc ważne pytanie, jaki jest ideał współczesnego nauczyciela-wychowcwcy? Czego należy odeń żądać?

Pytanie, postawione już przed wojną, odżyło po jej ukończeniu, kiedy dla stworzenia nowego typu człowieka, odczuto powszechnie potrzebę nowego typu nauczyciela. Zwłaszcza w literaturze niemieckiej pojawił się od r. 1918 cały szereg prac na ten temat, ujmując go bądźto ze stanowiska psychologji, bądźto socjologji, bądźteż dydaktyki. Wymienić należy tu np. Sprangera „Gedanken über Lehrerbildung" (1920), Kerschensteinera „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung" (1921), A. Aschera „Erziehung als Beruf" (1922), O. Döringa „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers" (1925), wreszcie książkę niezwykle cenną, oświetlającą zagadnienie wszechstronnie „Der Neue Lehrer", pracę zbiorową grupy „Bund Entschiedener Schulreformer", wydaną przez P. Oestreicha i O. Tackego (A. W. Zickfeldt, Oesterwieck am Harz, 1926).

W ubogiej jeszcze pod tym względem polskiej literaturze pedagogiczno-psycholonicznej pojawiła się obecnie praca p. W. Dzierzbickiej, opierająca się na pracach niemieckich, polskiej

pracy Wł. Dawida „Dusza nauczycielstwa“ [1]) i własnych badaniach. Temat książki jest ściśle ograniczony: autorka rozpatruje szczegółowo odpowiedzi na ankietę, przeprowadzoną przez nią na wzór niemieckich i polskich (p. Lipskiej Librachowej, por. „Ruch Ped.“ 1920), podanych w „Dodatku“, u 35 osób z nauczycielstwa szkół powszechnych i (w małej części) średnich. Ankieta zawierała 20 pytań, służących wedle metod psychologji różnicowej do możliwie dokładnego ujęcia istniejących u nauczyciela zawodowych właściwości psychologicznych, z pominięciem właściwości fizycznych i moralnych. Chodzi więc tu o skonstruowanie nie typu idealnego, lecz raczej rzeczywiście istniejącego, przeciętnego typu nauczycielskiego. Autorka rozpatruje: ustosunkowanie się do zawodu, właściwości uczuciowe i woli, właściwości intelektualne i temperament i dochodzi do następujących wyników: nauczyciel posiada wiarę we wartość swej pracy; do zawodu idzie przeważnie: z powołania (51·46% odpowiedzi), zamiłowania do nauczania (2 85%), do pracy naukowej (5·71%) lub ze względu na użyteczność społeczną (5·71%); wobec dzieci stara się zachować objektywność; posiada zdolność wczuwania się w duszę dziecka, łatwość w obejściu, zdolność decyzji, żywy temperament, zdolność panowania nad sobą, dar obserwacji, duży zakres rozdzielnej uwagi, żywość wyobraźni, silną uczuciowość... „Ten obraz nauczyciela — mówi autorka — jest, zdaje mi się, zgodny w wielu punktach z tem, co nam mówi doświadczenie codzienne, oraz rozważania teoretyczne“.

Śmiem zauważyć, że obraz ten jest za — pochlebny i niewystarczający. Samo opieranie takiego obrazu o odpowiedzi 35 osób stawia rezultat pod znakiem zapytania. Materjał to absolutnie za szczupły. A samo to już, że z większej ilości osób, którym ankietę przedłożono, tylko 35 zdobyło się na odpowiedzi, i to — jak autorka zaznacza — przeważnie wyczerpujące, wskazuje na pewien wyższy poziom ogólny i zawodowy danych jednostek, wykazujących w ten sposób zainteresowanie dla zagadnień naukowych, a więc przedstawiających typ od przeciętnego wyższy. Praca p. Dzierzbickiej jest sama przez się cenna i stanowi ważny przyczynek do badań nad psychologją nauczyciela, które w epoce dzisiejszej należy podjąć na szeroką miarę. Obraz jednak, ograniczony tylko do stosunku nauczyciela do szkoły, zawodu i dziecka, jest niewystarczający. Nauczyciel dzisiejszy musi posiadać wybitne cechy społecznika, a więc człowieka, zdolnego do pracy społecznej, jak np. pracy pionierskiej na polu oświaty pozaszkolnej, w dziedzinie kulturalnego i pedagogicznego uświadamiania społeczeństwa, w zakresie ustawo-

---

[1]) Psychologji nauczyciela w szkole twórczej poświęcony jest rozdział IV. części II-giej książki H. Rowida „Szkoła Twórcza“, Kraków 1826, str. 355 331. Por. też art. Z. Mysłakowskiego „Co to jest talent pedagogiczny“ w „Ruchu Ped.“ Nr. 1-2/1925, oraz podpisanego „Nauczyciel i uczenica“ w „Muzeum“ Nr. 3/1925.

dawstwa socjalnego — wszystkie te bowiem dziedziny jak najściślej wiążą się ze szkołą i wymagają fachowej, ofiarnej, idealnie pojętej, intenzywnej pracy nauczyciela. Pilnie należy dziś akcentować konieczność zrozumienia przez nauczyciela zjawisk kultury ogólno-ludzkiej obok kultury narodowej, szerokich horyzontów myślenia, produktywnej pracy naukowej. Przy badaniach uzdolnień zawodowych nauczyciela należałoby uwzględnić specjalne cechy mężczyzn i kobiet, specjalne uzdolnienia nauczycieli szkól dla dzieci anormalnych, szkół wiejskich i miejskich i t. d.

Pole badań obszerne, a wdzięczne. Praca p. Dzierzbickiej, to nader potrzebny i sympatyczny początek — dziedzina przez nią poruszona czeka na dalszych pracowników.

Dr Mich. Friedländer.

Kronika pedagogiczna.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie Z. P. N. S. P. odbędą się w czasie tegorocznych wakacyj jak i lat ubiegłych: jeden na Pomorzu (Wejherowo lub inna miejscowość) w miesiącu lipcu, drugi w Zakopanem w miesiącu sierpniu.

Program obu kursów oraz wysokość opłat podane zostaną w „Głosie Nauczycielskim" i w „Ruchu Pedagogicznym" po ustaleniu przez Sekcję Kształcenia Nauczycieli. Na obu kursach przewidywane są oprócz wykładów konwersatorja oraz wycieczki naukowe nad morze względnie w Tatry.

Międzynarodowe Biuro Wychowania *(Bureau International d'Education)* **w Genewie,** mające za zadanie skoncentrować wysiłki i badania pedagogiczne różnych krajów, rozwija żywą działalność. Ze względu na wagę zagadnień, poruszanych w Biurze, byłoby wskazanem żywsze zainteresowanie naszego nauczycielstwa, a zwłaszcza prasy pedagogicznej dla pracy Biura. Jak z 3-go biuletynu Biura wynika, posiada ono obecnie 106 korespondentów w 38 krajach i 119 członków w 31 krajach, opłacających pewne kwoty jako wkładki. Biuro przeprowadziło cenne ankiety nad zagadnieniem korespondencji międzynarodowej i nad reformą podręczników historji (oba zagadnienia były tematem konferencji organizacyj nauczycielskich w Genewie w sierpniu 1926 r.), a obecnie przeprowadza ciekawą ankietę psychologiczną nad uczuciem patrjotyzmu (szczegółowy kwestjonarjusz przesyła Biuro, Genève, rue Charles Bonnet 4). Z inicjatywy i z pomocą esperanckich grup, czeskiej i saksońskiej, urządza Biuro w Pradze w dn. 18 i 19 kwietnia 1927 r. konferencję międzynarodową, poświęconą tematowi: „Pokój przez szkołę". Program konferencji obejmuje: 1) sprawodanie z prac dokonanych już na polu szkolnictwa dla zbliżenia narodów, 2) studja naukowe nad przeszkodami, które ma zwalczyć szkoła w swych dążeniach pokojowych oraz nad psychologicznem i społecznem podłożem tych przeszkód, 3) dyskusję nad praktycznemi wnioskami, mającemi na celu wzmożenie korespondencji międzyszkolnej, obozów młodzieży różnego pochodzenia, podróży, wymiany uczniów i nauczycieli i t. p. celem rozwinięcia uczucia solidarności międzynarodowej. Pod egidą biura odbędzie się także Mię-

dzynarodowy Kongres Nowego Wychowania (IV-ty z rzędu) w Locarno w czasie od 3 do 15 sierpnia 1927 r. na temat: „Istotne znaczenie swobody w wychowaniu"? przy udziale najpoważniejszych współczesnych pedagogów.

Państwowa Bibljoteka im. Komensky'ego w Pradze posiadała we wrześniu 1920 r. 4260 tomów, 1921 — 10.653 t., 1924 — 17.199 t., 1925 — 19.064 tomów! W Czytelni było w styczniu 1921 — 60 czasopism, 1924 — 253 czasopisma; w tem 42 pedagogicznych czeskich, 69 innych czeskich, 61 niemieckich, 8 angielskich i amerykańskich, 14 francuskich, 19 włoskich, 4 bulgarskich, 9 jugosłowiańskich, 4 polskich, 18 rosyjskich, 1 węgierskie, 4 j. esperanto i ido. Czytelnię odwiedziło w r. 1924 — 941 czytelników.

Sprawę wiejskich ognisk szkolnych poruszono na zjeździe w Düsseldorfie w paźdz. u. r. Chodzi o zbliżenie dzieci wielkomiejskich do przyrody, o przysposobienie fizyczne, o rozbudzenie życia zbiorowego i praktycznych zainteresowań dziecięcych. Niemcy posiadają obecnie 140 takich ognisk („Schullandheime"). Ostatecznym celem jest, by każda większa szkoła miejska mogła swe dzieci przez pewien okres w ciągu roku umieszczać na wsi. Hamburskie szkoły np. umieszczają rocznie 8000 dzieci na wsi. Zjazd poruszył szereg związanych z tem zagadnieniem spraw.

Styczniowy zeszyt ang. organu Ligi Nowego Wychowania **„The New Era"** (11 Tavistock-Square, London W. C. 1) poświęcony jest „Nowym drogom w nauce muzyki".

Pedagoszki Savremenik — nowy tygodnik pedagogiczny, wychodzący w Belgradzie pod redakcją docenta Dra Pawła Czubrowicza od 1 stycznia 1926, przystąpił pozytywnie do odnowy szkolnictwa serbskiego. Współpracuje nowe pismo z przeprowadzającym już praktycznie jego ideały wychowawcze, Vidoviczem, mającym własną szkołę w Sarajewie. Jego zakład wychowawczy już od 5 lat propaguje i wciela w dusze wychowanków wzniosłą ideję ludzkości. Profesor Vidović skupia w swej szkole przedstawicieli wszystkich stanów, uszlachetnia serca i dusze swych wychowanków i przetwarza ich w apostołów moralniejszego, zdrowszego i silniejszego społeczeństwa. Vidovićowi wychowankowie organizują i prowadzą bezpłatnie kursy dla starszych analfabetów, głównie po miastach (Sarajewo, Split). Uczą nawet w zakątnych kawiarenkach. Pedagoszki Savremenik i prof. Videvič to teorja i praktyka moralnego odrodzenia serbskiej duszy.

Specjalizacja nauczycieli w angielskich szkołach średnich została zbadana przez prof. G. Thommsona. Ankietę wypełniło 1042 nauczycieli i nauczycielek w 80 średnich szkołach północnej Anglji. Najczęstsza specjalizacja (jeden przedmiot) była w matematyce, bo 76 przypadków, potem idą: język francuski 65 i gimnastyka 44. Kombinacja 2 przedmiotów była najczęstsza, łączenie angielskiego z historją 34, łaciny i angielszczyzny 26, francuskiego z angielskim 25, matematyka z fizyką 28. Kombinacja trzech przedmiotów była najczęstsza w uczeniu pzzez tegosamego nauczyciela języków z historją i chemji z matematyką i fizyką.

Zebrane przezeń głosy kierowników szkolnych powiadają, że specjalizacja wczesna jest szkodliwa i że specjalizacja młodego nauczyciela powoduje przeciążenie młodzieży. Specjalizacja winna się zaczynać najwcześniej po 5 latach

pracy. Przedwczesny specjalista niema zrozumienia i tolerancji dla innych przedmiotów. Najsilniej zastrzegają się przeciwko specjalistom — matematykom. Zalecają łączenie nauczania matematyki z przyrodoznawstwem.

Roztargnienie u dzieci badała filja Towarz. Alfreda Bineta w Luchon. Wyniki ogłoszone w Bulletinie z roku 1925 (strona 51—63) mówią, że wśród 118 dzieci 5—15-letnich liczba roztargnień u chłopców w każdym roku była większa niż u dziewcząt. Drugie spostrzeżenie powiada, że w wieku 9—15 lat było roztargnienie procentowo większe, niż wśród dzieci młodszych.

Ciekawe liczby pokazuje zestawienie następujące: U dzieci zdrowych było przypadków roztargnienia 12, z zaburzeniem nerwowem 43, u niedokrewnych 29, potem już idą liczby mniejsze.

Nowe czasopisma.

Polskie Archiwum Psychologji. Pod powyższym tytułem zaczął się ukazywać w Warszawie kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologji teoretycznej i stosowanej, wychodzący pod redakcją *Prof. Dr. Józefy Joteyko*, wieloletniej kierowniczki laboratorjum psychologicznego Uniwersytetu w Brukseli, wykładającej w latach wojennych w Collège de France w Paryżu. Wydawcą kwartalnika jest Związek (adres administracji Marszałkowska 123), abonament roczny tomu, który w końcu roku zawierać będzie 300 str. druku, 10 Złotych. Numer pojedynczy 2 Zł. 50 gr., do nabycia we wszystkich księgarniach.

Nowy kwartalnik wiele miejsca zamierza poświęcić twórczości polskiej na polu psychologji, ze specjalnem uwzględnieniem psychologji pedagogicznej, a jednocześnie chce utrzymywać stały kontakt z ruchem zagranicznym. Pragnie stać się łącznikiem między laboratorjum, szkołą i życiem, między twórczą myślą naukową, a twórczem urzeczywistnieniem szkoły współczesnej.

Wobec niesłychanej ważności, przypadającej psychologji w całokształcie życia kulturalnego i zadań jakie nakłada chwila obecna, nowe wydawnictwo spotkać się musi z największem powodzeniem u sfer, dla których jest przeznaczone, a więc u psychologów, psychotechników, psychiatrów, lekarzy szkolnych, nauczycieli i wzbudzić winno zainteresowanie władz szkolnych.

Nr. 1. Polskiego Archiwum Psychologji zawiera szereg artykułów oryginalnych i sprawozdawczych o treści bogatej i wysoce zajmującej. Na numer ten złożyły się następujące prace:

Dr J. Joteyko: Słowo wstępne. — *Dr M. Grzegorzewska*: Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego. — *Ks. Dr M. Dybowski*: Zależność wykonania od cech procesu woli. — *Dr Z. Sikorowska*: O braku jednolitości klasy szkolnej. — *Dr F. Baumgarten*: Ósmy Międzynarodowy Kongres Psychologów w Gronindze. — *Dr J. Joteyko*: Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologji i potrzeb społecznych. — *St. Sedlaczek*: Sprawozdanie z posiedzeń Koła psychologicznego. — Wśród sprawozdań z książek na szczególną uwagę zasługuje dłuższe omówienie książki Döringa o psychologji nauczyciela, dokonane przez Dra Lipszycową. Jest to istotnie problemat o wielkiej aktualności, interesujący cały świat nauczycielski.

Szkoła i Wiedza. Miesięcznik poświęcony praktyce szkolnej oraz samokształceniu nauczycieli szkół powszechnych. Wydawany pod redakcją insp. szkol. *Stefana Dańcewicza* i profesorów uniw. *Henryka Gaertnera* i *Stan. Kulczyńskiego*. Redakcja: Lwów, Piekarska 11.

W listopadzie ub. r. ukazał się we Lwowie pierwszy zeszyt czasopisma pod powyższym tytułem. Redakcja pragnie przy pomocy „Szkoły i Wiedzy" ożywić zainteresowanie nauczycielstwa zagadnieniami pedagogicznemi i dydaktycznemi, oraz zyskać jego współpracę w rozważaniu środków, jakiemi szkoła powszechna ma urabiać oświatę, a wreszcie wytworzyć kontakt sfer nauczycielskich z coraz żywszem tętnem nauki polskiej. Dotąd wyszły dwa zeszyty tego czasopisma, które zawierają między innemi następujące artykuły: Poczucie państwowości a szkoła powszechna (*St. Dańcewicz*). — Kilka uwag w sprawie nauczania przyrody żywej (*Kaz. Simm*). O ćwiczeniach słownikowych w szkole powszechnej (*H. Gaertner*). — O zbieraniu nazw geograficznych (*Wł. Semkowicz*). Nadto plany lekcyj, sprawozdania i oceny.

Zapiski bibljograficzne.

Prof. Dr. Józefa Joteyko. Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologji i potrzeb społecznych. Warszawa 1926. Odbitka z Kwartalnika „Polskie Archiwum Psychologji".

Dr Mieczysław Ziemnowicz. Problemy wychowania współczesnego. Wyd. J. Mortkowicza. Warszawa 1927.

Wanda Dzierzbicka. O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy, Książnica-Atlas, Warszawa 1926.

P. Sandiford. Szkolnictwo angielskie. Przełożył *prof. Wł. Gumplowicz.* Uzupełnił *Wiz. J. Hellmann.* Nakł. „Naszej Księgarni", Warszawa 1927.

G. Kerschensteiner. Pojęcie szkoły pracy. Tłum. A. Kierska. Książnica-Atlas. Warszawa 1926.

Prof. Dr L. Wachholz. O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży. Książnica-Atlas 1927.

M. Potworowska-Dmochowska. Upodobania literackie dzieci szkolnych. Odbitka ze „Szkoły Powszechnej". Warszawa 1926.

Prof. A. M. Czarnikowa. Garść doświadczeń z życia gminy szkolnej. Lwów, 1926.

St. Adamczewski. Sympozjon. Wybór prozaików polskich w. XIX-go i XX-go. Książnica Atlas, 1926.

J. Szczepański. Wybor z pism filozoficznych Cycerona. Ks. Atlas, 1927.

W Zillinger. Zbiór ćwiczeń i zadań z fizyki. Cz. I., Ks. Atlas, 1926.

Br. Bobrowska. Słoneczne wakacje. Kraków 1926.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Pol. Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko.**
Drukarnia „Szkolnicy", Kraków, Grzegórzecka 30.

Rok XIV. (XVI). Luty 1927. Nr 2.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI: KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI: KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Wiejskie ogniska wychowawcze szkół wielkomiejskich.

Zadaniem niniejszego artykułu jest zaznajomić czytelników z nowem urządzeniem szkolnem, które w Niemczech powstało w 1919 roku pod nazwą: Schullandheim. Termin trudny do przetłumaczenia. Póki ktoś nie znajdzie lepszego, krótszego sposobu oddania tego złożonego wyrazu w naszym języku, będę używał wyrażenia: wiejskie ognisko wychowawcze szkół powszechnych.

Ale mniejsza o nazwę; chodzi o rzecz samą. Chcąc doprowadzić czytelnika do zrozumienia, jaki jest głębszy sens ruchu, zmierzającego do zakładania tych ognisk wiejskich, postąpię, sądzę najlepiej, jeśli wyjaśnię, jakie potrzeby wychowawcze mają być zaspokojone przez to nowe urządzenie szkolne. W ten sposób będziemy się posuwali od znanego ku nieznanemu. Istotnie, o Landheimach z pewnością mało kto u nas coś słyszał, natomiast potrzeba, która się tu stała matką wynalazku, istnieje i w naszych wielkich miastach, równie dobrze jak w Niemieckich, a może nawet jest ona u nas jeszcze bardziej palącą.

Potrzeba ta objawia się tem, że młodzież wielkomiejska już oddawna przestała się wychowywać w owym „kraju lat dziecinnych", o którym Mickiewicz, mógł powiedzieć z rozrzewnieniem: „on zawsze zostanie czysty i święty jak pierwsze kochanie".

Do takiego „kraju lat dziecinnych" mogli powracać myślą ludzie wychowani na wsi, lub w małych miasteczkach. Wątpię jednak, czy wychowanek wielkich miast odnajdzie go w swojem życiu. I nic dziwnego: toż dzieciństwo upłynęło mu w otoczeniu, które nie jest ani czyste, ani święte. Otoczenie wielkomiejskie dla dziecka nie jest takiem przedewszystkiem wskutek tego, że w niem coraz bardziej poczyna brakować dwu wychowawczych czynników: przyrody i społeczności ludzkiej.

Gdybym chciał dowodzić, jak bardzo na tem cierpi zarówno wychowanie moralne, jak zdrowie młodzieży wielkomiejskiej, że jej najwrażliwsze lata upływają wśród gorączkowego życia wielkich rojowisk ludzkich, wśród labiryntu zakopconych murów, gdzie swąd benzyny zastępuje zapachy świeżych kwiatów, dokąd rzadko zagląda słońce, skąd wygnano spokój i piękno przyrody, uwierzonoby mi z łatwością. Ale ja nie zamierzam rozwijać tego tematu, musiałbym bowiem powtarzać rzeczy aż nazbyt znane i uznane.

Inaczej z drugim z wymienionych powyżej czynników. Tu gotów mi ktoś zarzucić, że wygłosiłem paradoks. W jakiż to bowiem sposób wśród dziesiątków i setek tysięcy ludzi, zapełniających wielkie miasta, może zabraknąć społeczności ludzkiej? A jednak twierdzę, że właśnie tam rozprzęgają się te ściślejsze formy współżycia, które nazywam społecznościami, ustępując miejsca luźniejszym formom, nie wymagającym nietylko już tak intymnego zżycia się, jakie wiąże członków rodziny, lub grupy koleżeńskiej, ale nawet wzajemnej znajomości. Takie luźniejsze związki zachodzą np. między prenumeratorami jednego pisma, członkami towarzystwa dobroczynnego, akcjonarjuszami jakiegoś przedsiębiorstwa ekonomicznego, wreszcie obywatelami miasta, albo państwa. Używając terminologji, wprowadzonej do nauki przez niektórych socjologów amerykańskich, możemy pierwszego rodzaju grupy społeczne nazwać pierwotnemi, drugiego rodzaju — wtórnemi. Otóż życie wielkomiejskie nie sprzyja utrzymywaniu się grup pierwotnych, natomiast popiera rozwój grup wtórnych. Ten fakt odgrywa ważną rolę w procesie przebudowy społeczeństw współczesnych, czyniąc je coraz to bardziej plastycznemi, a jednostkom zapewniając coraz więcej swobody [1]).

Dogadza to ludziom dorosłym, ale dzieci na tem tracą. Dla nich bowiem życie w grupach wtórnych, dla których wiązadłem są abstrakcyjne cele, jest niedostępne. Tak naturalnem środowiskiem są grupy pierwotne; wychowującą je atmosferą moralną — panujący w nich duch wzajemnej sympatji, miłości, przywiązania; ten duch, który Mickiewicz tak doskonale scharakteryzował w Epilogu do Pana Tadeusza, przeciwstawiając go oziębłym stosunkom, panującym między ludźmi „w innych krajach", a raczej w wielkich miastach zachodniej Europy.

Do tych „innych krajów" i nasze wielkie miasta stają się coraz bardziej podobne. I tu poczyna brakować w najbliższem otoczeniu „wiernych przyjaciół", „sprzymierzeńców pewnych", „sąsiadów dobrych". Na ich miejsce pojawiają się znajomi..., tylko znajomi. Pozostaje coprawda rodzina, wiemy jednak, przez jaki ona przechodzi kryzys wewnętrzny. A poza tem warunki ekonomiczne życia wielkomiejskiego zmniejszają jej wpływ wychowawczy, zmuszając do pracy, najczęściej poza domem, zarówno ojca jak matkę. Skutkiem tego dzieci w przeciągu całego

---

[1]) Por. Makarewicz. Przebudowa społeczna. Książnica-Atlas.

prawie dnia nietylko są pozbawione rodziców, ale również atmosfery ich pracy. Daleko korzystniej układały się warunki wychowawcze wówczas, gdy dom rodziny był zarazem warsztatem pracy rodziców. Dla młodego pokolenia stawał on się prawdziwą szkołą pracy, a co za tem idzie, również szkołą charakterów.

Dziś to, czego już nie może dać dom rodziny, chce stworzyć szkoła. Dlatego to we współczesnej pedagogji szkolnej kładzie się taki nacisk na stwarzanie z uczniów i nauczycieli społeczności pracy. Niestety, życie wielkomiejskie nie sprzyja i tym usiłowaniom. Aby się bowiem mogła wytworzyć prawdziwie wychowawcza społeczność pracy szkolnej, na to nie wystarcza, aby się młodzież schodziła do szkoły tylko na czas lekcyj; nie wystarcza zwłaszcza przy panujących jeszcze sposobach nauczania. Przy masowem prowadzeniu klas szkolnych, podczas krótkich przerw między lekcjami ani nauczyciele nie mają dość sposobności by się zbliżyć do młodzieży, by poznać każdego ze swoich uczniów, ani młodzież nie może zżyć się dostatecznie. Uczucia społeczne, aby dojrzeć, wymagają czasu i spokoju. Tymczasem życie wielkomiejskie wytwarza we wszystkich dziedzinach gorączkowy pospiech. Typową dla warunków wielkomiejskich jest szkoła dla młodzieży przychodzącej. Koleje, tramwaje, autobusy dowożą do niej zrana gromady młodzieży, aby ją zabrać natychmiast po ostatnim dzwonku. Zajęcia pozalekcyjne w godzinach popołudniowych dużo trudniej tu zorganizować, niż na wsi, lub w małych miasteczkach, albo wreszcie w szkołach zamkniętych, gdzie wszyscy mieszkają razem, zamieniając się siłą rzeczy w jedną wielką rodzinę.

Jak zaradzić temu złemu, jak sprawić, aby i młodzież wielkomiejska mogła ulegać dobroczynnemu wpływowi tak potężnego czynnika wychowawczego, jakim jest społeczność pracy? Jak poza tem sprawić, aby ona nie tylko w czasie wakacyj, lecz również podczas nauki szkolnej mogła obcować z przyrodą? Nad temi zagadnieniami oddawna już zastanawiało się wielu z reformatorów współczesnego wychowania. Poczynając od końca wieku ubiegłego różne też pojawiały się próby jego rozwiązania.

Jedną z nich było zakładanie szkół, połączonych z internatami na wsi. Taką była znana szkoła C. Reddie w Abbotsholm, taką francuska Ecole des Roches Demolins'a; do tego typu należy zaliczyć również niemieckie ogniska wychowawcze na wsi H. Lietza [1]), u nas zaś szkoły ks. Gralewskiego. Wszystkie te t. zw. „nowe szkoły" niewątpliwie wprowadziły do wychowania zarówno czynnik przyrody, jak społeczności pracy, i to stanowi ogromną zasługę ich założycieli i organizatorów. A jednak trudno je uważać za ostateczne rozstrzygnięcie naszego problematu z dwu następujących względów. Po pierwsze, szkoły te muszą pobierać bardzo wysokie opłaty, skutkiem czego są dostępne tylko dla dzieci

---

[1]) T. zw. Landerziehungsheime. Nie należy ich mięszać z Landheimami, o których mam mówić.

zamożnych rodziców. Po drugie, usuwają one dziecko z pod wpływu wychowawczego rodziny. Może to być pożądane w tych wypadkach, gdy ten wpływ mógłby być ujemny; może to dogadza tym bogatym rodzicom, którym się nie chce wychowywać swoich dzieci; ale za normalne takiego zredukowania wpływów wychowawczych domu rodzicielskiego uznać niepodobna.

Inną próbę stanowią t. zw. „szkoły w lesie". Zaczęły one powstawać poczynając od 1904 r. z początku w Niemczech, później i w innych państwach dzięki inicjatywie radcy szkolnego Charlottenburga, Dra Neufferta. Zadaniem ich jest zapewnić zdrowe warunki pracy szkolnej dzieciom wielkomiejskim bądź to zagrożonym chorobą, bądź też przychodzącym do sił po chorobie.

Szkoły w lesie powstają w pobliżu wielkich miast. Młodzież przyjeżdża do nich zrana, spędza w nich cały dzień, ucząc się i odpoczywając na świeżem powietrzu, na wieczór zaś powraca do domów rodzicielskich w mieście. Szkoły te nie mają stałych uczniów. Korzystają z nich dzieci, wybrane przez lekarzy szkolnych z licznych szkół danego miasta, dopóki się nie poprawią na zdrowiu, poczem powracają do swej szkoły wielkomiejskiej, ustępując miejsca nowym zastępom słabowitych dzieci. Pobyt dziecka w szkole leśnej zazwyczaj trwa od kilku tygodni do 6 miesięcy i dłużej. Jak stąd widać, szkoły w lesie służą celom leczniczym i higjenicznym. Z tego też punktu widzenia jest w nich oceniany wpływ przyrody. Wytwarzanie wychowujących społeczności pracy nie jest i nie może być jednem z głównych zadań tych szkół, skoro i w nich skład grup współpracujących ze sobą z konieczności musi ulegać bardzo częstym zmianom.

Przejdźmy teraz do wiejskich ognisk wychowawczych szkół wielkomiejskich. Stanowią one nowy sposób rozwiązania naszego zagadnienia. Z „nowemi szkołami" mają to wspólnego, że podobnie jak one stawiają sobie za cel przywrócenie w wychowaniu zarówno czynnika przyrody, jak społeczności pracy. Jednakże w przeciwieństwie do nich chcą mieć charakter instytucji demokratycznej, dostępnej dla wszystkich dzieci zarówno szkół średnich, jak elementarnych. Dlatego, podobnie jak szkoły w lesie, są one przeznaczone dla młodzieży dojeżdżającej z wielkich miast. Tylko, że młodzież przybywa tu klasami szkolnemi i nie dla leczenia się, lecz dla wspólnej pracy w swoim ogrodzie, na swoim zagonie w gospodarstwie domowem, oraz dla poznania kraju, zbliżenia się do wsi, do ludu, wreszcie dla uprawiania zabaw i sportów w pięknem i zdrowem otoczeniu. Dlatego też ogniska tego rodzaju bywają zakładane najczęściej nie w bezpośredniem sąsiedztwie wielkich miast, ale przeciwnie, w znacznej nieraz od nich odległości. Chodzi przytem o to, aby one znajdowały się w okolicy, której przyroda i lud mogą mieć dla dzieci wielkomiejskich urok nowości. Z tych względów szkoły miast, położonych na równinie, starają się zakładać swoje ogniska w górach, szkoły zaś miast, posiadających górzystą okolicę, chętnie wysyłają swoją młodzież nad morze.

Łatwiej zrozumiemy teraz, czem są wiejskie ogniska wychowawcze szkół wielkomiejskich. Są to domy na wsi, należące bądź do jednej szkoły wielkomiejskiej, bądź do związku takich szkół. Domy te są zagospodarowane, mają swój inwentarz żywy, ogród, a często i pole uprawne. Gospodarstwo prowadzi stale przebywająca na miejscu gospodyni. Reszta mieszkańców to żywioł ruchomy. Stanowią go klasy szkolne, które tu zjeżdżają kolejno wraz ze swoimi opiekunami klasowymi w ciągu roku szkolnego. Pobyt jednej klasy trwa od dwóch dni (sobota i niedziela) do czterech i dwunastu tygodni. Niektóre ogniska są w zimie zamknięte, inne zapełniają się młodzieżą w ciągu całego roku kalendarzowego. Wszystkie są czynne zarówno podczas feryj szkolnych jak w czasie zajęć, czem wyraźnie różnią się od domów wycieczkowych i kolonij wakacyjnych czynnych tylko podczas świąt i wakacyj.

Inicjatorem wiejskich ognisk wychowawczych jest dyrektor szkoły żeńskiej im. Wiktorji we Frankfurcie n. M., Dr Ferdynand Reinhold. Szkoły na wsi H. Lietza, ruch młodzieży znany w Niemczech pod nazwą „Ptaków wędrownych" (Wandervogel), wreszcie zapoznanie się ze współżyciem panującem w duńskich uniwersytetach ludowych: wszystko to doprowadziło do przekonania, że społeczność pracy jest pierwszorzędnym czynnikiem wychowawczym. Widząc, jak bardzo otoczenie wielkomiejskie przeciwdziała temu czynnikowi, począł on przemyśliwać nad tem, jakby wytworzyć pomyślniejsze dla niego warunki. Idąc tą drogą, wpadł w roku 1918 na pomysł założenia dla swej szkoły ogniska wychowawczego na wsi. Władze szkolne po pewnem wahaniu dały na to przyzwolenie, rodzice dostarczyli środków pieniężnych, i oto w r. 1919 powstało pierwsze ognisko wychowawcze w tanio wynajętym domku, położonym wśród gór Taunus.

Ta pierwsza próba wypadła pomyślnie. Rozproszyła ona przedewszystkiem obawy, jakie żywili jej przeciwnicy. Obawy te były dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, dotyczyły one finansowej strony całego przedsięwzięcia. Chodziło o to, czy wydatki związane z utrzymaniem ogniska na wsi nie obciążą zbytnio kieszeni rodziców. Okazało się, że środki się znalazły. Czerpano je ze składek rodziców, naddatków zamożniejszych z pośród nich, z przedstawień, koncertów i zabaw urządzanych przez szkołę, wreszcie z opłaty za utrzymanie, która od jednego dziecka w tem ognisku wynosiła 3 M. 50 pf. dziennie, w wielu innych nie przekracza 1 M. dziennie.

Ważniejszą była druga wątpliwość. Wyrażała się ona w pytaniu, czy nauczanie szkolne nie ucierpi wskutek tego nowego urządzenia? Okazało się, że w szkole wynikają pewne trudności skutkiem tego, że klasie, wyjeżdżającej do ogniska, muszą towarzyszyć jedna lub dwie siły nauczycielskie, które, zazwyczaj dają lekcje również w innych klasach. Stąd konieczność ich zastąpienia. Okazało się również, że nauka w ognisku nie może być tak systematyczna, jak w klasie szkolnej. Ilość lekcyj redukuje się tu

do 2—4 godzin dziennie. Jest to przytem nauczanie okolicznościowe, t. zn. takie,, do którego tematów dostarcza otoczenie. Na pierwszy plan wobec tego wysuwają się tematy przyrodnicze, geograficzne, astronomiczne, choć, oczywiście, nie brak także sposobności do poruszania zagadnień historycznych, językowych i literackich. Ale właśnie dzięki takiemu zbliżeniu nauczania do życia osiąga się tu nawet w dziedzinie wykształcenia umysłowego tak dobre wyniki, iż można twierdzić, że one zupełnie równoważą poniesioną stratę.

Główne jednak korzyści, płynące z ognisk wychowawczych, leżą w dziedzinie wychowania moralnego. F. Reinhold w sprawozdaniu z działalności założonego przez siebie ogniska dopatruje ich się przedewszystkiem w tem, iż młodzież w ognisku dużo lepiej zżywa się z sobą, niż w wielkomiejskich klasach szkolnych, a przytem pozostaje pod nieustannym wpływem wykształconej, stojącej na wysokim poziomie moralnym i całkowicie jej oddanej siły wychowawczej, która tu ma bez porównania więcej sposobności do wychowawczego oddziaływania, niż podczas zwykłych lekcyj szkolnych. Głównym jednak wychowawcą staje się społeczność, do której siłą rzeczy należą nietylko uczniowie i uczennice, jak to zazwyczaj bywa w mieście, ale i nauczyciele. Społeczność ta wymaga przedewszystkiem porządku. W izbie, szafie, szufladzie, na umywalni bardzo tu mało miejsca. Bez ścisłego przestrzegania porządku we wszystkiem odrazu musiałoby powstać najgorsze zamieszanie. Codzień w ognisku szkoły żeńskiej Reinholda wychowawczyni obchodzi wszystkie izby i bada wprawnym wzrokiem, czy łóżka dobrze posłane, czy bielizna gładko ułożona w szufladach, czy ubrania powieszono jak należy, czy jaki włos nie pozostał w grzebieniu, czy szklanka zupełnie czysta? Po wieczerzy każda izba otrzymuje ocenę z porządku, której uczennice oczekują prawie z takiem samem napięciem, co oceny za pracę szkolną. Wkrótce wytwarza się duch klasy, wymagający od jednostki chętnego podporządkowania się całości, duch nie tolerujący braku uprzejmości, samolubstwa, bezwzględności. Wiele dzieci nie ma rodzeństwa. Nie mogą one wobec tego nabyć cnót społecznych w rodzinie. Jakże dobrze wpływa na nie kilkutygodniowy pobyt w ognisku wiejskiem, gdzie stają się członkami jednej wielkiej rodziny! Niektóre rozpieszczone dzieci dziwią się z porządku, że tutaj muszą czyścić własne obuwie, słać łóżko, sprzątać, obierać ziemniaki do obiadu, ciągnąć wodę ze studni, usługiwać innym przy stole. Wkrótce jednak wciągają się w ten rodzaj pracy i poczynają w niej widzieć miły obowiązek.

Wszelkie różnice stanowe się zatracają. W mieście nie podobna tego osiągnąć. Chociaż bowiem podczas nauki szkolnej wszystkie dzieci traktuje się jednakowo, to jednak po lekcjach jedne z nich idą na ślizgawkę, a inne muszą pomagać ojcu w warsztacie albo matce w kuchni. W ognisku niema bogatych i biednych. Nikomu nie wolno mieć coś, czego nie mają towa-

rzysze(ki). Gdy jedno dziecko otrzyma z domu paczkę ciastek, musi oddać ją klasie do równego podziału. Szczególnie uspołeczniająco działa śpiew. Wymaga on podporządkowania się wszystkich wspólnemu celowi. Daje radość łącznego działania, wspólnego dzieła. Po śpiewie najlepiej można poznać, jaki duch ożywia daną klasę. To też w ognisku wiejskiem śpiewa się ciągle: podczas zajęć gospodarczych, na wycieczkach, o szarej godzinie.

Wychowawcy żyją tu w najściślejszej łączności z młodzieżą, dzieląc z nią, pracę, zabawę i odpoczynek. To im pozwala poznać dzieci dużo wszechstronniej niż w szkole, gdzie zazwyczaj uwagę przyciągają ku sobie tylko te uzdolnienia i tylko te właściwości kształtujących się charakterów, które mają wpływ na postępy w naukach. Są to jednak tylko poszczególne cechy dziecka, które się tu rozpatruje w oderwaniu od całości, jaką stanowi żywa istota ludzka. To daje powód do licznych pomyłek pedagogicznych, które nieraz prostuje dopiero pobyt w ognisku wiejskiem. Niejeden uczeń, niejedna uczenica daje się tu poznać wychowawcom z zupełnie nowej strony. Ale i oni także dają się poznać młodzieży jako ludzie, jako charaktery, co sprzyja nawiązaniu się licznych nici wzajemnego szacunku i wzajemnej sympatji. A te uczucia bardzo wiele znaczą w dziele wychowania moralnego. One to dopiero stwarzają grunt, na którym ono może w pełni się rozwinąć.

Na tym gruncie też Reinhold pragnie oprzeć wychowanie religijne młodzieży. Szlachetne uczucia, wysokie ideały, któremi ożywieni są wychowawcy, gdy trafią do serc młodzieńczych, stają się dla nich objawieniami boskiego świata. Drugą dziedziną, w której młodzież znaleźć może Boga, jest przyroda. Widok nieba gwiezdnego, szum górskiego lasu napełnia wrażliwe umysły uczuciem religijnem. Na dowód przytacza Reinhold następujące wspomnienie z czasów, spędzonych w ognisku. Na jednej z wycieczek wszedł on wraz z uczennicami swojemi na szczyt, panujący nad okolicą. Był wieczór; w dole roztaczało się ciemne morze lasów; w oddali tu i ówdzie światełka; nad głowami niebo usiane gwiazdami. Dyrektor dał wyraz temu, co czuł, w krótkiem przemówieniu. Uczennice zanuciły pieśń zciszonemi głosami. Potem zaległo milczenie. Wtedy w ciemności jedna z dziewczynek przemówiła: „Ach, Panie Dyrektorze, gdybyśmy zawsze tu były, to jestem przekona, że wszystkie stałybyśmy się o wiele lepszemi“ [1]).

Sprawozdanie dyrektora Reinholda świadczy o tem, że podjęta przez niego próba została uwieńczona zupełnem powodzeniem. To zachęciło inne szkoły frankfurckie do naśladownictwa. Ogniska wychowawcze, które w ten sposób powstały, wkrótce zwróciły na siebie uwagę władz szkolnych. W początku 1921 r. pruskie ministerstwo oświecenia publicznego poleciło władzom

---

[1]) F. Reinhold. Die Landheimbewegung Pädagogisches Zentralblatt, 1925, strona 450 i n.

drugiej instancji zachęcać szkoły innych większych miast do zakładania tego rodzaju urządzeń. Odtąd sprawa nabiera rozgłosu, wytwarza się ruch w kierunku zakładania ognisk i liczba ich poczyna szybko wzrastać. Daje o tem pojęcie następujące zestawienie:

w roku	1919	założono	ognisk	5
„	1920	„	„	10
„	1921	„	„	14
„	1922	„	„	14
„	1923	„	„	8
„	1924	„	„	20
„	1925	„	„	33

W tej chwili ilość ogniska doszła już do 120. Z nich 100 służy poszczególnym szkołom zarówno elementarnym jak średnim, a pozostałych 20 należy do związków szkół. Niektóre z takich ognisk rozrosły się do olbrzymich rozmiarów. Są to już całe wsi dziecięce, mogące pomieścić po kilkaset i więcej dzieci naraz. Tak np. we wsi dziecięcej Wegscheide znajduje pomieszczenie 1300 dzieci ze szkół elementarnych i średnich m. Frankfurtu. Od 1921 roku, mianowicie, są tam wysyłane wszystkie najwyższe oddziały szkół elementarnych, oraz młodzież szkół wydziałowych i średnich, należąca do tego samego rocznika szkolnego (wiek życia: 14—15 lat). Ponieważ w szkołach frankfurckich jeden taki rocznik obejmuje od 7.000 do 8.000 młodzieży, przeto całą tę masę podzielono na 6 grup po 1.200 do 1.300 głów w każdej. Grupy te wyjeżdżają do Wegscheide kolejno, przyczem każda bawi na wsi przez 28 dni. Wegscheide jest czynna od kwietnia do października. Od 1921 roku przemieszkało w niej już 40.000 dzieci na świeżem powietrzu, wśród lasów, pod opieką stałego lekarza i paru sanitarjuszek.

Zaciekawi to czytelnika, gdy dodam, iż ta wieś dziecięcia powstała na miejscu dawniejszego obozu wojennego. Podczas wojny, mianowicie, rząd niemiecki pobudował tu baraki dla żołnierzy. Smutną sławę posiadała wtedy Wegscheide. Świadczy o tem następująca legenda, którą jeden z żołnierzy zapisał na deskach swojej pryczy: — „Gdy Jezus pewnego razu przechodził przez te okolice, spotkał go młody żołnierz pogrążony w głębokim smutku. Na zapytanie Pana, czegoby mu brakowało, odpowiedział: „Przeznaczono mię do Wegscheide“.. Wówczas Jezus odwrócił się i gorzko zapłakał“. — Czy nie jest to rzeczą piękną, że dzięki usiłowaniom pedagogów te baraki, które tak jeszcze niedawno budziły przerażenie w dorosłych, teraz stały się miejscem radosnej pracy i zabawy tak licznej młodzieży?

Na uwagę zasługuje systematyczność, z jaką Niemcy cały ten ruch organizują.

Staraniem Centralnego Instytutu dla spraw wychowania i nauczania [1]) dnia 6 i 7 października 1925 r. odbył się pierwszy

[1]) Zadaniem tej instytucji, założonej przez rząd niemiecki w Berlinie w 1915 r., jest ogniskować wiadomości o sprawach wychowania, oraz organizować poczynania na tem polu,

zjazd kierowników wiejskich ognisk wychowawczych, oraz osób, interesujących się tą sprawą. Na zjeździe tym luzem dotychczas chodzące ogniska zorganizowały się w Związek niemieckich ognisk szkolnych (Reichsbund deutscher Schullandheime), który wyłonił swój zarząd. Komunikaty tego zarządu, oraz wszelkie dane dotyczące ognisk wychowawczych pojawiają się w piśmie: „Pädagogisches Zentralblatt", będącem organem Centralnego Instytutu. Z osobnego działu tego pisma, zatytułowanego: Landheimbewegung, można się dowiadywać o rozwoju tego ruchu. Poza tem źródłem informacyj jest sprawozdanie z wymienionego zjazdu, wydrukowane w 10-tym zeszycie z 1925 roku, tegoż pisma. Wreszcie w bieżącym roku Centralny Instytut wydał osobną książkę, poświęconą temu tematowi [1]). Na końcu jej przytoczono całą literaturę przedmiotu.

Powstanie wiejskich ognisk wychowawczych i dotychczas osiągnięte w nich wyniki muszą, oczywiście, interesować każdego pedagoga. Mamy tu niewątpliwie do czynienia z piękną inicjatywą, zmierzającą do złagodzenia braków wychowania młodzieży wielkomiejskiej. Czy u nas tego rodzaju ogniska, odpowiedziałyby istniejącym potrzebom?

Gdyby ktoś wątpił o tem, powołując się na to, że wielkich miast mamy znacznie mniej niż Niemcy, musiałbym zwrócić uwagę, że zato nasze większe miasta są dużo gorzej urządzone od niemieckich. W szczególności trzeba to powiedzieć o miastach b. zaboru rosyjskiego. Kto zna przedmieścia Warszawy, kto ma pojęcie o tem, co to jest Łódź, Będzin, Sosnowiec, jakie tam są lokale szkolne, w jakich warunkach tam się wychowuje młodzież, ten zapewne uzna za słuszną myśl, którą już wyraziłem we wstępie, iż ta potrzeba, która w Niemczech doprowadziła do utworzenia ognisk wychowawczych istnieje i w naszych większych miastach, tylko wskutek zaniedbania tych miast, wskutek opłakanego stanu urządzeń w większości szkół u nas zaznacza się z jeszcze większą siłą.

Czy zakładanie ognisk wychowawczych zaradzi tej potrzebie, albo ją przynajmniej częściowo zaspokoi? Po doświadczeniach niemieckich trudno o tem wątpić; — pod jednym wszakże warunkiem: — że i u nas do dzieła wezmą się tak dobrzy organizatorowie, tak oddani sprawie i uzdolnieni pedagogowie, jak Reinhold i jego współpracownicy. Ogniska wychowawcze, bowiem, jak wszelkie urządzenia szkolne, wtedy dopiero mogą spełnić należycie swoje zadanie, kiedy je ożywią swoim duchem nauczyciele i wychowawcy, stojący na wyżynie swego wysokiego, ale zarazem jakże trudnego powołania. Zastąpmy ich ludźmi pozbawionymi kultury naukowej, estetycznej, moralnej, pedagogicznej, a wszelkie, chociażby najlepsze, instytucje wychowawcze będą, jak młyn wodny pozbawiony wody.

B. Nawroczyński.

---

[1]) Das Schullandheim, Julius Beltz, Langensalza, 1926.

Oestreicha idea szkoły produktywnej.

Idea „szkoły produktywnej“ (Produktionsschule“), jako szkoły przyszłości, znajduje obecnie wielu sympatyków, a jeszcze więcej przeciwników, uważających ją za utopijną, nierealną i jeszcze — nieaktualną. Warto ją jednak poznać.

Zaznaczyć należy odrazu, że niema ona nic wspólnego z ideą szkoły produktywnej koncepcji pedagoga rosyjskiego Błońskiego, pojmującego szkołę „jako jedno z ogniw w obrębie wszechrosyjskiej produkcji; uczeń ma brać udział w tworzeniu się systemu produkcji i pojmowany jest jako czynnik gospodarczy“[1]). Oestreicha szkoła produktywna [2]) bierze swą nazwę od głównej swej cechy, którą jest praca produktywna. Produktywnem ma tu być wychowanie, którego celem jest wyzwolenie wszystkich uzdolnień indywidualnych wychowanka, produktywną metoda nauczania, rozwijająca aktywność ucznia (w przeciwieństwie do szkoły dotychczasowej przeważnie biernego przyjmowania uczonego materjału), produktywną wreszcie praca i działalność ucznia, skierowana na pożytek ogólny szkoły i zbiorowości szkolnej, praca dostosowana do uzdolnień, zamiłowań, sił i doświadczenia życiowego młodego człowieka. W minjaturze są taką szkołą przedszkola, prowadzone metodą Marji Montessori, gdzie dzieci spełniają użyteczne prace dla dobra wszystkich i ćwicząc w zabawie i radości wszystkie siły ciała, zmysłów i umysłu, dochodzą do pełnego wyżycia swej małej osobistości, podczas gdy w szkole dotychczasowej ruch, zmysły, radość, energja i ochota do pracy realnej, ogółowi użytecznej, marnieją na korzyć jednostronnego rozwoju pamięci. Szkoła produktywna pragnie ująć wszystkie objawy życia młodego człowieka. Życia nie wolno zamykać w kasarni szkolnej, w izbie szkolnej, w podwórzu szkolnem. Życie to ma mieć wolność rozwoju w osiedlu szkolnem („Schulsiedlung“), leżącem na peryferji miasta i obejmującem ogród, pole, plac zabawowy, warsztaty, stajnie dla bydła, budynki gospodarcze. Dzieci — oczywiście chłopcy i dziewczęta — przepędzają tu cały dzień aż do wieczora. W ten sposób wytwarza się wspólnota nauki, jedzenia, zajęć popołudniowych, zabawy i wypoczynku. Każdy bierze udział we wspólnem życiu, czyto w warsztacie, czy w kuchni, w ogrodzie, przez fizyczną lub umysłową pracę. Jest to więc zarazem szkoła jednolitej oceny wszystkich zainteresowań i możliwości rozwoju najróżnorodniejszych uzdolnień.

---

[1]) por. Rowid „Szkoła Twórcza“ str. 108 n.

[2]) por. Dern Karl Dr „Der Produktionsschulgedanke der Entschiedenen Schulreformer“. L. E. Tesar Etvas über die Produktionsschule („Neue Erziehung“ Nr 12 1926). Dr A. Elgner. Die Produktionsschule der Entschiedenen Schulreformer („Die Quelle“ Nr 10/1926. E. Saupe „Deutsche Pädagogen der Neuzeit“ (A W. Zickfeldt, Osterweck a/Harz), rozdzial „Paul Oestreich“ str. 141—149. Pisma i artykuły prof. Oestreicha.

Osada szkolna obejmuje: żłóbek dziecięcy, przedszkole, szkołę podstawową, średnią, wyższą naukową i zawodową i uniwersytet ludowy.

Żłóbek i przedszkole są pomyślane dla potrzeb takich rodziców, którzy zmuszeni są z tych lub owych powodów zrezygnować w ciągu dnia z opieki nad dziećmi.

Szkoła podstawowa obejmowaćby miała okres 8—12 r. życia. Dziecko przechodziłoby tu stopniowo od zabawy do pracy metodą koncentracyjną w duchu metody Bertolda Otta [1]), połączoną z lżejszą pracą w domu i w gospodarstwie oraz ze starannem pielęgnowaniem rozwoju cielesnego (rytmiczna gimnastyka i t. p.)

Szkoła średnia miałaby służyć do wybadania szczególnych uzdolnień każdego wychowanka z osobna, które się zwykle wykazują w epoce pokwitania, choć niezawsze odrazu i jasno. Można już na tym stopniu rozpocząć różnicowanie wedle uzdolnienia praktycznego i teoretycznego. Stopień ten ma więc charakter eksperymentalny.

Jeśli specjalne uzdolnienie wychowanka jest już zupełnie jasne — przynajmniej w najogólniejszych konturach — to może przejść do szkoły wyższej zawodowej lub naukowej, która to jego uzdolnienie w pierwszej mierze uwzględni. W każdym jednak razie stale przykłada się wielką wagę do pracy praktycznej, będącej integralnym składnikiem całej nauki i wychowania. Ona jest punktem wyjścia i centrum całej pracy. Tylko jedni będą się jej oddawali mniej, drudzy więcej. Z ukończonym 18 roku życia wychowanek tej szkoły jest przygotowany do życia i pracy.

W takiej szkole uczy wszystko: nauczyciel, otoczenie, dzieci same. Jedno „uczy się“ od drugiego przez wzór i naśladownictwo, przez współżycie, przez wzajemne dawanie i branie. Siedm lat czasu dla wypróbowania uzdolnień — dziecko, nauczyciel i rodzice mają dość sposobności, by zdecydować wreszcie wybór zawodu.

Różnorodność uzdolnień i zainteresowań wymaga wewnętrznej elastyczności w organizacji i metodzie nauki. Tworzą się więc dowolne „grupy pracy“ („Arbeitsgemeinschaften“). Teorja stoi w ciągłej łączności z praktyką, której dostarcza życie w osiedlu szkolnem. Tematy nauczania stawia życie. Plan jest gotów, nie trzeba go układać. Sama przez się więc wyrasta „szkoła twórcza“ ze swemi metodami.

Nauka na stopniu średnim obejmuje wiadomości zasadnicze, potrzebne każdemu człowiekowi do życia, i kursy. Wiadomości zasadnicze obejmują 12—15 godzin, rozdzielone na 5 dni (6-ty pozostaje w całości na inne cele). Nauka

---

[1]) Por. *Dr A. Brossowa.* Poglądy pedagogiczne Bertolda Otto („*Ruch Ped.*“ rok 1926) i mój art. „Berlińska szkoła Bertolda Otto“ w „Miesięczniku Pedagogicznym“ Nr 3/1926.

odbywa się w „grupach pracy". Kursy wybiera sobie każde dziecko wedle swych upodobań, przyczem wybór nie jest stale wiążący. „Promocja" na wyższy stopień następuje tylko w zakresie wiadomości zasadniczych, w kursach pracują uczniowie i uczenice różnych stopni i różnego wieku. Tam je łączy wspólne zainteresowanie. W pierwszym zakresie istnieje pewien wyrabiający się z czasem organizacyjny porządek, moralny mus systematycznej nauki, w kursach znowu występuje przymus do własnowolnej decyzji, stanowczości, wytrwałości i opanowywania się.

Taka praca na stopniu średnim przygotowuje albo do szkoły zawodowej, nie zaniedbującej jednak przy kształceniu techniczno-zawodowem kulturalnej strony, albo do naukowej szkoły wyższej, taksamo zbudowanej elastycznie, jak stopień średni, z ośrodkiem głównym (Kern) i kursami i odpowiadającej w programie mniejwięcej dzisiejszej szkole wyższej.

Nie tyle jednak organizacja i metoda, ile duch, przenikający szkołę, decydują o jej wartości. Oestreich żąda tu ducha religijności w najwznioślejszem tego słowa znaczeniu, ducha miłości i braterstwa, ducha twórczości i pracy.

Przez taką szkołę spodziewa się Oestreich stworzyć pokolenie, które potrafi opanować życie twórczym czynem i rozpocząć gigantyczne, postawione przyszłości, zadanie przeistoczenia dzisiejszego świata.

Częściowe urzeczywistnienie znalazły te myśli w szkole „ogrodowej" w Neukölln (Berlin), „Lichtwarkschule" w Hamburgu, w „Viktoriaschule" we Frankfurcie nad Menem.

Dużo tu idealizmu, może i utopji. A przecież ileżto utopij stało się rzeczywistością?!

Dr Mich. Friedländer.

System daltoński w szkole powszechnej.

1. Geneza systemu daltońskiego i jego rozpowszechnienie. — 2. Zasady metody laboratoryjnej. — 3. Organizacja pracy w szkole daltońskiej. — 4. Rola nauczyciela. — 5. Jak pracują uczniowie według systemu daltońskiego. — 6. Próby zastosowania metody laboratoryjnej w szkołach polskich. — 7. Obraz pracy dzieci w klasie I. szkoły powszechnej. — 8. Przykłady planu pracy na stopniach wyższych. — 9. Krytyka systemu daltońskiego. — 10. Warunki rozwoju.

I.

Współczesne prądy pedagogiczne, zmierzające do przeobrażenia dawnych systemów wychowawczych, przybierają w różnych krajach różnorodną postać, zależnie od stosunków geograficznych, gospodarczych i kulturalnych, tudzież od charakteru danego społeczeństwa, od jego właściwości duchowych. Szczególniejszą uwagę zwraca świat pedagogiczny w ostatnich latach na rozwój nowej formy wychowania, jaka powstała w Stanach Zjednoczonych Am. Pn. pod nazwą Systemu Daltońskiego albo metody laboratoryjnej (The Dalton Plan, the

Dalton laboratory Plan). Wśród nauczycielstwa polskiego wzrasta również zainteresowanie systemem daltońskim, do spopularyzowania którego przyczyniła się u nas w znacznej mierze *P. Marja Sokalowa* i ostatnio *Dr Jadwiga Młodowska*, która w swej podróży pedagogicznej do Londynu miała sposobność bezpośredniego zaznajomienia się z daltońską metodą laboratoryjną, stosowaną w szkołach angielskich [1]).

Twórczynią systemu daltońskiego jest znana dziś w świecie Amerykanka *Helena Parkhurst*, autorka książki p. t. Education on the Dalton Plan. Pierwsze próby zastosowania nowej metody w nauczaniu podjęła p. Parkhurst, jako nauczycielka szkoły jednoklasowej jeszcze w roku 1905. Widząc nikłe rezultaty nauki i małą wydajność pracy, rozważała często, jakimby sposobem zająć dzieci wszystkich ośmiu roczników równocześnie. Zajęta jednym oddziałem, chciała pozostałym siedmiu grupom wyznaczyć pracę, którąby dzieci mogły wykonać samodzielnie i z jak największą dla siebie korzyścią. Organizacja nauczania, polegająca na t. zw. „cichej i głośnej nauce", jak to n. p. ma miejsce w naszych szkołach nisko zorganizowanych 1-o i 2-kl. — nie jest ani ekonomiczną, ani celową. Zamiast metody nauczania postanowiła p. Parkhurst zastosować głównie metodę uczenia się, t. j. skłonić dzieci do samodzielnej pracy na podstawie wyznaczonego im tematu. W tym celu podzieliła swą przestronną izbę szkolną na kilka oddziałów naukowych, przeznaczając każdej grupie „własny kąt", zaopatrzony w odpowiednie pomoce naukowe, materjały i książki, ułatwiające dzieciom samodzielne opracowanie, wyznaczonych im przez nauczycielkę tematów.

Jednakże wprowadzenie w życie właściwej metody laboratoryjnej nastąpiło dopiero w kilkanaście lat później na podstawie gruntownych i dłuższych studjów psycho-pedagogicznych. Helena Parkhurst udała się na studja do Włoch, gdzie nawiązuje bliższe stosunki z reformatorką wychowania przedszkolnego *Marją Montessori* i pracując jako jej asystentka w ciągu lat kilku, zaznajamia się z jej metodą pedagogiczną. Uzyskawszy stopień naukowy doktora pedagogji, wraca H. Pankhurst do Ameryki, opracowuje własną metodę i w roku 1919 i 1920 przystępuje do realizacji nowego systemu wychowawczego. Dzięki pomocy materjalnej nauczycielki amerykańskiej *Grane* powstaje w miasteczku Dalton (w stanie Massachussets) szkoła, oparta na nowych zasadach organizacji pracy uczniowskiej i stąd pochodzi nazwa „Dalton Plan". W szkole tej istnieje koedukacja [2]).

---

[1]) *M. Sokalowa.* Z najnowszych prób reformy wychowania. (Szkoła Powszechna. Rok 1922, Zeszyt II-gi. Str. 121).
H. R. System Daltoński (Ruch Ped. Rok 1924. Zeszyt 9—10).
J. Młodowska. System Daltoński (Ruch Ped. Rok 1926, Nr. 9).
H. K. System Daltoński w szkołach elementarnych (Ruch Ped., 1926).

[2]) *H. Parkhurst.* Education on the Dalton Plan.
M. Steinhaus. Helen Pankhurst Dalton-Plan und seine Verwendung in England. Langensalza 1925.

Rozgłos swój zawdzięcza nowa metoda szczęśliwemu zbiegowi okoliczności, głównie wizycie jednej z wybitnych angielskich kierowniczek zakładu wychowawczego w Londynie, która po zwiedzeniu szkoły daltońskiej ogłosiła entuzjastyczny artykuł o pracy Heleny Parkhurst w znanem angielskiem czasopiśmie „Times". Pod wpływem tego sprawozdania zostaje wprowadzony system daltoński w jednej ze szkół londyńskich, powstaje specjalne stowarzyszenie naukowe „The Dalton Association" z Hel. Parkurst na czele. Towarzystwo propaguje nową metodę wśród nauczycielstwa i rodziców drogą odczytów, ulotek, licznych artykułów w dziennikach i większych publikacyj. Na prelekcje Hel. Parkhurst, urządzane w jednej z największych sal odczytowych w Londynie, przybywają tłumy publiczności. Wkrótce też rozpowszechniła się daltońska metoda laboratoryjna w Anglji, gdzie pomimo silnie zakorzenionego konserwatyzmu, coraz więcej szkół elementarnych i średnich zaprowadza nowy system i w ten sposób następuje stopniowe przeobrażenie szkolnictwa angielskiego. Sama Helena Parkhurst zakłada następnie nową szkołę w Nowym Yorku pod nazwą: „Szkoła uniwersytecka dla dzieci" (Children University School, New York City), która pod jej kierunkiem stała się wzorem systemu daltońskiego i budzi powszechne zainteresowanie w świecie.

Szkołę tą zwiedziło między innymi kilku wybitnych pedagogów japońskich z ramienia Państwowej Komisji Pedagogicznej w Tokio, która ma na celu przygotowanie reformy szkolnictwa w Japonji. Delegaci japońscy wyrażają się ze szczerym entuzjazmem o tym nowym typie szkoły, twierdząc, że podczas swej trzechletniej podróży po Europie i Ameryce, nie widzieli nic bardziej interesującego, jak uniwersytecką szkołę w Nowym Yorku, którą nazwali najwspanialszym klejnotem współczesnej twórczości pedagogicznej. Chcąc rozpowszechnić ideę sysiemu daltońskiego w swej ojczyźnie, przełożyli książkę Heleny Parkhurst na język japonski.

Szczególniejszem powodzeniem cieszy się daltońska metoda laboratoryjna w Rosji sowieckiej, stosowana tu w licznych szkołach doświadczalnych w Moskwie i na prowincji, nawet po wsiach. Specjalna instytucja pod nazwą „Sekcja badania szkolnictwa zagranicznego" przy Studjum Pedagogicznem Komisarjatu Oświaty Ludowej w Moskwie zajmuje się gromadzeniem wszelkich dokumentów, dotyczących nowych prądów wychowawczych za granicą. Sekcja posiada swych korespondentów, którzy przeważnie jako nauczyciele pracują w wielu szkołach zagranicznych nowego typu i nadsyłają materjały i szczegółowe sprawozdania, oparte na przeżyciach i bezpośredniej obserwacji.

Sprawozdania, ogłaszane przez Sekcję, dostępne są też nauczycielom na prowincji i po wsiach, tak, że ogół nauczycielstwa pozostaje w ciągłej i żywej łączności z prądami pedagogicznemi współczesnej doby. Szczególniej bogata literatura

poświęcona jest systemowi daltońskiemu i to już na podstawie podjętych prób i doświadczeń przeprowadzonych w szkołach sowieckich niższego i średniego stopnia [1]). Pedagogowie sowieccy, jak Iwanow, Siwkow, Jankowska, twierdzą nawet, że system daltoński dopiero na gruncie Rosji sowieckiej przyjmuje głębszą treść i właściwy charakter. Podczas gdy w Ameryce — mówi w swem sprawozdaniu Jankowska — nacisk główny położony jest na indywidualny rozwój dziecka i na pracę jednostkową, to w rosyjskich szkołach doświadczalnych samodzielna praca jednostki jest tylko częścią zbiorowej pracy całej klasy lub poszczególnych grup w klasie.

Na podstawie ogłoszonych sprawozdań z rosyjskich szkół, o których wzmiankuje czasopismo „Das Werdende Zeitalter", widzimy tam dążność do wyzyskania systemu daltońskiego dla ugruntowania nowego ustroju społecznego w Rosji. System daltoński zastosowano w nauce o społeczeństwie i w literaturze i oto z zakresu tych przedmiotów otrzymują dzieci w wieku 10—12 lat między innemi takie tematy do samodzielnego opracowania: „Fabryka w teraźniejszości i przeszłości", na podstawie zwiedzania licznych fabryk i warsztatów; „Praca dzieci w zwierciadle literatury pięknej", przyczem podano uczniom szczegółowy wykaz odnośnych utworów literackich. W fakultetach robotniczych jednym z najważniejszych tematów, opracowywanych według metody laboratoryjnej, jest „Historja walki klas". W ten sposób dokonują pedagogowie sowieccy „korektury" systemu daltońskiego, który ich zdaniem dopiero w ustroju sowieckim wyda rezultaty i osiągnie cel właściwy.

System daltoński rozpowszechnia się i w innych krajach Europy, w formie nieco odmiennej i w związku z innemi metodami, stosowanemi już dawniej w szkolach nowego typu. Metoda pracy laboratoryjnej jest stosowaną w znanej szkole Decroly'ego w Brukseli, taksamo w Międzynarodowej Szkole doświadczalnej w Genewie i wielu innych. Stosuje się ją albo w zupełności, albo tylko w zakresie niektórych przedmiotów. Również i u nas podjęte zostały niedawno próby wprowadzenia systemu daltońskiego, a mianowicie na stopniu najniższym, w klasie I-szej szkoły im. Marji Konopnickiej w Krakowie i w zakresie niektórych przedmiotów w państwowem seminarjum nauczycielskiem żeńskiem w Chełmie.

Tak więc system daltoński, jako jedna z wielu form nowego wychowania i szkoły twórczej, pobudza wybitniejsze jednostki w nauczycielstwie do prób i doświadczeń i w ten sposób przyspiesza stopniowe przeobrażenie systemu edukacji w duchu współczesnej doby kulturalnej.

H. Rowid.

(Dok. nast.).

---

[1]) Zob. czasopismo „Das Werdende Zeitalter", organ niemieckiego oddziału M. Ligi Nowego Wychowania, pod red. *E. Rotten* i *K. Wilkera*. Rok 1926, zeszyt 5—6.

Wychowanie w Rosji Sowieckiej.

Pedagog amerykański *Scott Nearing*, zainteresował się wychowaniem w Rosji Sowieckiej, a ponieważ nie miał materjału do swoich studjów, bo zaledwo nieliczne artykuły informowały świat o pedagogice rosyjskiej, udał się do Rosji z końcem roku 1925 i przez 2 miesiące swego pobytu zajmował się badaniem tamtejszego szkolnictwa.

W książce swej pod tytułem „Wychowanie w Rosji Sowieckiej“ [1]), opisuje *Nearing* swoje wrażenia z Rosji i daje obraz wychowania, począwszy od okresu przedszkolnego aż do najwyższych instytucyj naukowych.

W Rosji sowieckiej niema narazie ustalonego systemu wychowania, pedagogika znajduje się tam dopiero w stadjum prób i doświadczeń, w fazie tworzenia.

Gdy rewolucja z r. 1917 zerwała też z dawnym systemem w szkole i nałożyła na nią obowiązek stworzenia nowego systemu wychowania, któryby odpowiadał wymaganiom republiki robotniczej, pedagogowie rosyjscy zajęli się najnowszemi prądami wychowania w Europie, przetłumaczyli najlepsze dzieła pedagogiczne i zapoznali się z najnowszemi metodami nauczania.

Dotychczas szkoły sowieckie są laboratorjami doświadczalnemi, nie mają żadnego określonego systemu i wskutek tego każda szkoła jest inna, chociaż wszystkie dążą do tegosamego celu. Rosjanie dopiero w drugiej dziesiątce. XX. stulecia rozpoczęli swą pracę wychowawczą od początku i przyjęli doświadczenia zachodu, obecnie pracują z całą energją i entuzjazmem nad stworzeniem własnych metod.

Wychowawcy w innych krajach ulegają jeszcze wpływom tradycji. Istniejące urządzenia społeczne mają wielki wpływ na system wychowania i często są poważną przeszkodą w postępie.

Rewolucja w Rosji usunęła stare formy społeczne i polityczne i dzięki temu Rosjanie mogli rozpocząć swą pracę nanowo. Od czasów rewolucji francuskiej pedagogowie na całym świecie nie mieli tyle swobody w kształtowaniu swej pracy stosownie do współczesnych potrzeb społecznych, co w Rosji. Chodzi teraz o rozwiązanie dwóch zagadnień, mianowicie: 1) określenie, jakie są te potrzeby społeczne i 2) w jaki sposób można je najlepiej zaspokoić. Na te dwa pytania pedagogowie rosyjscy szukają odpowiedzi.

Z początkiem XX w. Rosja stała pod względem kultury pedagogicznej i oświatowej stosunkowo nisko. Rząd robił wszystko, aby skrępować rozwój oświaty, a nauka była dostępna tylko dla warstw uprzywilejowanych. Minister oświaty Szyszkow wydał za zezwoleniem cara następujące oświadczenie: „Wiedza przynosi tylko wtedy korzyść, jeżeli się ją podaje jak sól w małych daw-

---

[1]) Education in Soviet Russia by *Scott Nearing*. London.

kach stosownie do okoliczności i potrzeb ludu. Nauczenie czytania mas przyniesie więcej szkody, niż pożytku".

Entuzjazm na polu pedagogiki zbudził się dopiero wraz z rewolucją. Dotychczas ogół żył w nieświadomości i tylko mała jego część miała dostęp do wiedzy, po przewrocie zaś wszystkie uczelnie stanęły otworem dla wszystkich i zaczęły do nich napływać tysiące studentów w poszukiwaniu wiedzy.

W pierwszym zapale robiono wielkie plany na przyszłość i na kongresie pedagogicznym w Moskwie w r. 1918 Łunaczarski, Krupska i inni przedstawiali we wspaniałych barwach przyszłe życie intelektualne i estetyczne nowej republiki. Jednak z powodu braku funduszów, wojny domowej, głodu i dezorganizacji ekonomicznej, mało zdziałano na polu oświaty aż do r. 1921. Dopiero od tego czasu zaczęła się rozwijać pedagogika rosyjska, a pierwszem staraniem pedagogów było przygotować naród do jego wyzwolenia. Przedewszystkiem starali się uprzystępnić wszystkim naukę i w tym celu postanowili stworzyć jednolitą szkołę sowiecką otwartą dla wszystkich.

Już w r. 1917 jednym z pierwszych czynów „Rządu Tymczasowego" była sekularyzacja szkół podległych kościołowi, zaś w r. 1918 oficjalnie proklamowano rozdział szkoły od kościoła. Bezpośrednim rezultatem tego było usunięcie nauki religji i teologji ze wszystkich szkół publicznych.

Obecnie organizacja szkolnictwa w Rosji przedstawia się w ten sposób, że każda z republik (Rosyjska, Ukraińska, Białoruska i Kaukaska) ma swój wydział wychowania z komisarzem na czele, prócz tego każdy okręg, miasto i wieś mają własną organizację pedagogiczną, która ma autonomję, a tylko ogólne sprawy załatwia centralny wydział wychowania.

Władze wychowawcze biorą w Rosji odpowiedzialność za dziecko już od 3 go roku życia. Do 8 roku dziecko wychowuje się w ogródku dziecięcym, a dopiero w 8 roku przechodzi do szkoły elementarnej. Pedagogowie rosyjscy dotychczas mało poświęcali czasu wychowaniu przedszkolnemu, bo przedewszystkiem kładli nacisk na rozwój szkół elementarnych, zawodowych i na usunięcie analfabetyzmu. Wielkie zasługi około rozwoju wychowania dzieci w wieku przedszkolnym położyła pani Schlager, która obecnie jest kierowniczką takich szkół w Moskwie. Najwyżej stoją ogródki dziecięce przy tkalni „Trekgoznaja" w Moskwie. Jest ich dziewięć i uczęszcza do nich 450 dzieci, są zaś pod nadzorem komitetu robotników fabrycznych. Tkalnia ta jest instytucją państwową i jak wszystkie fabryki w „Związku Sowietów", podpisuje ona zbiorową umowę ze swymi robotnikami. Jednym z warunków jest to, że fabryka musi płacić pewną sumę na cele kulturalne robotników i z tych właśnie funduszów utrzymują się szkółki dla dzieci w wieku przedszkolnym. Do tych szkółek mogą uczęszczać tylko dzieci robotników pracujących w tej fabryce, a są one otwarte od 8 rano do 6 wieczorem, tak, że matki zajęte w fabryce mogą być spokojne o swoje dzieci.

Celem ogródków dziecięcych jest zapewnić dzieciom miłe otoczenie, dać sposobność do zabawy, dobrze je odżywiać i pomagać ich matkom. Dzieci zajmują się śpiewami, rysunkami i robótkami, urządzają wycieczki, zapoznają się ze swem otoczeniem i prostszemi formami życia społecznego.

Prawie przy wszystkich większych fabrykach rozwijają się podobne ogródki dziecięce, gdyż dąży się do tego, aby każdy zakład przemysłowy troszczył się o swoich robotników, a opieka nad robotnikami nie ogranicza się do wypłacania im należytości — jak w innych państwach — lecz fabryki muszą się też troszczyć o mieszkanie, pożywienie i życie duchowe swych pracowników.

Rosjanie zajęli się też gorliwie literaturą dla dzieci. Dotychczas mieli wiele niestosownych książeczek, taksamo jak w innych krajach, gdzieindziej jednak ciągle się je drukuje, bo się to opłaca. Natomiast pedagogowie rosyjscy postanowili stworzyć literaturę o wysokim poziomie naukowym i artystycznym. W tym celu utworzyła się specjalna komisja, do której należą utalentowani literaci, pedagogowie i psychologowie. Poddali oni rewizji całą dotychczasową literaturę dla dzieci i teraz starają się wydawać książki równocześnie zajmujące i pouczające.

W 8 roku życia, każde dziecko przechodzi do szkoły elementarnej, która się nazywa w Rosji „szkołą wychowania społecznego". Dzieli się ona na dwa oddziały. Pierwszy oddział kończy dziecko w 12 roku życia, w drugim przebywa do 15 lub 17 roku, bo narazie jest kwestją sporną, czy dziecko w 15 czy dopiero w 17 roku życia może się specjalizować.

Przeważna ilość szkół elementarnych znajduje się po wsiach, bo aż 87·5%. Przeciętna szkoła elementarna na wsi jest bardzo źle wyposażona i warunki pracy w niej są nader ciężkie, a w dodatku dzieci wiejskie nie uczęszczają do szkoły regularnie, bo są rodzicom potrzebne do posług, tak, że w czasie żniw niemożliwem jest utrzymać je w szkole. Mimo tych trudności, w każdej szkole wiejskiej widać postęp w wychowaniu i wszędzie nauczyciele wprowadzają nowe metody.

Nearing zwiedził wiele szkół wiejskich i podaje w swem dziele zapatrywania nauczycieli na nowe metody. Otóż jedna nauczycielka w szkole wiejskiej, która do r. 1923 uczyła według starego systemu mówi: „Stary system był bardzo łatwy. Uczyliśmy tylko czytania, pisania i nieco rachunków. Dzieci odpowiadały chórem a całe zajęcie nauczyciela polegało na tem, aby otworzyć książkę na odpowiedniej stronicy i kazać czytać. Była to praca zupełnie mechaniczna. Nowy system różni się zasadniczo od dawnego. Dzieci z początku wcale się nie posługują książkami, lecz uczą się przez obserwację otoczenia i porównanie. Same decydują o tem, czego się mają uczyć, a nauczyciel musi przemyśleć i przygotować lekcję... Jest to dla nas dość trudne, bo nie jesteśmy przygotowani do takiej pracy, a nawet wielu nauczycieli boi się tych metod i ja taksamo obawiałam się z początku. Obecnie poznałam wartość nowych metod. Dają one

sposobność do oryginalnej pracy, a dzieci przytem korzystają o wiele więcej i mają sposobność rozwijania swych zdolności".

Inna szkoła wiejska miała jedną klasę „wzorową", w której odbywała się nauka według nowych metod. Była to klasa dzieci początkujących, które nie posługiwały się jeszcze książkami. Ponieważ jednak nauka zaczęła się z końcem września, dzieci przynosiły do szkoły liście, nasiona i różne produkty jesieni. Pierwsze tygodnie poświęcone były roślinom i obserwacjom pogody jesiennej. Te dzieci nigdy nie były w ogródkach dziecięcych i poraz pierwszy przyszły do szkoły w 8 roku życia. Zamiast zacząć naukę z książek, zaczęły ją z życia — z życia wsi w jesieni. Nauczyciel czytał coś na ten temat z książki, ponieważ one jeszcze tego nie umiały, życie było dla nich książką. Studjowały je z wielkim zapałem i za miesiąc dowiedziały się wielu ciekawych rzeczy o swem otoczeniu.

Powyżej opisane szkoły — to typowe szkoły wiejskie, ze starem niedoskonałem urządzeniem, gdzie jednak już nauczyciele wprowadzają nowe metody. Naogół szkoły wiejskie dotychczas mało zrobiły postępów. Ażeby poznać rzeczywisty ruch pedagogiczny w Rosji, trzeba się przypatrzyć szkołom w miastach. Pod względem zewnętrznego urządzenia są one podobne do nowych szkół amerykańskich według systemu daltońskiego jednak w szczegółach są znaczne różnice, zwłaszcza w metodach nauczania na niższych stopniach.

Te różnice wykazuje *Nearing* na przykładach:

„Pewnego razu zwiedzałem szkołę elementarną w okolicy Moskwy i wszedłem najpierw do klasy pierwszej. Nauczyciel zaznajomił mnie z pracą w tej klasie i z metodą „bezksiążkową", którą tu stosowano. Każde dziecko miało tylko zeszyt. Nauczyciel wypowiadał jakieś słowo n. p. „pies" i kazał dzieciom przedstawić je w zeszycie. Oczywiście, że dzieci rysowały. Następnie nauczyciel wypowiadał zdanie „chłopiec i pies". Dzieci narysowały chłopca i psa, a w miejsce słowa, którego nie umiały przedstawić rysunkiem, dawały myślnik. Taksamo czasowniki zastępowały myślnikami. Podczas pierwszych tygodni praca dzieci polegała na przedstawianiu rysunkiem słów i zdań i dopiero gdy sobie wytworzyły pojęcie zdania zaczynały się uczyć pisać.

Metodę „bezksiążkową" uzupełniały wycieczki i praca zbiorowa. Kiedy zwiedzałem tę klasę dzieci zajmowały się tematem „nasza ulica". To studjum polegało na wymienianiu przedmiotów widzianych na ulicy i na przedstawieniu ich rysunkiem na jednym arkuszu. Praca zbiorowa — w tym wypadku wspólne przedstawienie życia — odgrywa ważną rolę w szkołach sowieckich. Wszystkie te dzieci żyją w mieście, codziennie je oglądają, jaka więc może być lepsza metoda wychowania społecznego, jak kazać im wspólnie obserwować otoczenie, a potem je przedstawić zapomocą rysunku lub obrazka.

Wszystkie zajęcia zbiorowe na niższych stopniach ograniczają się do rzeczy konkretnych. Wiele siedmio i ośmioletnich

dzieci umie rysować przedmioty, które zwracają ich uwagę, nie są jednak jeszcze przygotowane do pisania, bo jeszcze nie są w stanie zrozumieć symbolów. Zaczynają więc naukę od rysunku i zczasem dopiero skoro sobie wytworzą pojęcie abstrakcji, przechodzą do nauki — czytania i pisania.

Na wysokim stosunkowo poziomie stoi szkoła w Stalinowie, mieście, które liczy 40.000 mieszkańców. Uczęszczają do niej dzieci od 8—10 roku życia. Na każdy przedmiot przeznaczona jest osobna sala dobrze wyposażona, jednak dzieci nie pracują tu indywidualnie według systemu daltońskiego, lecz zbiorowo. W każdej sali dzieci pracują nad jakiemś zagadnieniem wziętem z życia społecznego i im dzieci młodsze, tem zagadnienia są bardziej proste i konkretne. Najmłodsze dzieci zastanawiaja się n. p. nad życiem w domu i najbliższem sąsiedztwie. W drugim roku zajmują się życiem w mieście; w trzecim życiem w danym okręgu; w czwartym tematem nauki jest życie w całej danej okolicy. W piątym roku dzieci zaznajamiają się z życiem społecznem w całej Rosji. W następnych latach studjują stosunki ekonomiczne i handlowe w całym świecie.

W szkole tej taksamo jak w każdej szkole sowieckiej uczniowie mają samorząd. Kładą tu wielki nacisk na rozwój uczuć społecznych, gdyż chodzi przedewszystkiem o to, aby dziecko przygotować do życia, a takie dziecko, które nie nadaje się do życia w społeczeństwie, uważają za anormalne.

Drugim stopniem w organizacji szkół rosyjskich są szkoły zawodowe, które mają na celu wykształcić pożytecznych i inteligentnych robotników. Dziecko wstępuje do szkoły zawodowej po ukończeniu szkoły elementarnej i przebywa w niej 3 lub 4 lata. Szkoły te dzielą się na 3 główne grupy: 1) Szkoły poświęcone agronomji, a znajdujące się w centrach rolniczych, 2) Szkoły miejskie, znajdujące się w środowiskach przemysłowych, a poświęcone zawodom, które łączą się z handlem, przemysłem, naukami społecznemi i pedagogiką. 3) Szkoły fabryczne, zakładane przy fabrykach.

Wszystkie szkoły zawodowe są tak zorganizowane, że ściśle łączą teorję z praktyką, w ten sposób, że podczas studjów każdy uczeń poświęca pewien czas n. p. kilkanaście godzin tygodniowo praktyce, a po ukończeniu szkoły pracuje 1 lub 2 lata jako praktykant i dopiero potem ma pełne kwalifikacje do danego zawodu.

Szkoły fabryczne są to również szkoły zawodowe, lecz mają na celu przygotowywać tylko robotników fabrycznych. Są one 2-, 3- lub 4-letnie, a uczniowie uczęszczający do nich spędzają połowę czasu w fabryce, a połowę w szkole. W programie jest nauka rysunków, matematyki, ekonomji i nauk społecznych. Szkoły te, zdaniem jednego z dyrektorów, mają dwa cele, mianowicie przygotować dobrych robotników i pod względem społecznym dobrych obywateli i komunistów, dlatego łączy się teorję z praktyką i kładzie wielki nacisk na nauki społeczne.

Uczniowie szkół zawodowych są w wieku od lat 14—20,

więc tak samo jak w szkołach amerykańskich, jest jednak ta różnica, że tu uczniowie nietylko mają samorząd w tym celu, aby utrzymać karność, ale biorą też udział w administracji szkoły, często też należą do partji politycznej.

Wyższe szkoły techniczne są trzecim stopniem w organizacji szkół sowieckich. Nie są one przeznaczone dla mas, jak szkoły elementarne i zawodowe, lecz dla specjalnie uzdolnionych w jakimś kierunku. Dzielą się one na 6 głównych grup: szkoły medyczne (których jest 66), szkoły pedagogiczne (336), szkoły rolnicze (152), szkoły przemysłowe (219), szkoły nauk społecznych (53), szkoły muzyczne i sztuk pięknych (92).

Szkoły te znajdują się przeważnie w starych i nieodpowiednich budynkach, lecz wszędzie istnieją dobrze wyposażone laboratorja, a bibljoteki są zaopatrzone w najnowsze dzieła całego świata. Prawie we wszystkich tych szkołach porzucono metodę wykładów, wszędzie uczniowie pracują przeważnie w laboratorjach.

Na dosyć wysokim poziomie stoi wyższa szkoła techniczna w Stalinowie, w okręgu górniczym i przemysłowym. Uczniowie, którzy tu wstępują, muszą się wykazać przynajmniej jednoroczną praktyką, prócz tego muszą podczas trzechletnich studjów, przynajmniej 1 dzień w tygodniu i wakacje letnie poświęcić pracy w pobliskich fabrykach lub kopalniach. Po ukończeniu studjów w szkole technicznej, każdy musi rok lub dwa praktykować i dopiero gdy władze z kopalni lub fabryki i władze szkolne są z niego zadowolone, otrzymuje dyplom inżynierski.

Podobnie łączą teorję z praktyką we wszystkich wyższych szkołach zawodowych, aby w ten sposób usunąć dualizm, który panował poprzednio w wychowaniu, kiedy uniwersytety dawały samą teorję, a szkoły zawodowe samą praktykę. Rezultat był taki, że, ani ten, który ukończył uniwersytet, ani ten, kto skończył szkołę zawodową, nie był zupełnie kwalifikowany do swego zawodu, bo student z uniwersytetu nie był specjalistą, a uczniom ze szkoły zawodowej brakowało wykształcenia teoretycznego. Uniwersytety w swej dawnej formie stały się w dobie obecnej przeżytkiem. W Rosji przynajmniej zatracają już dawny charakter najwyższych uczelni i przestają być wszechnicami czyli zbiorem wszystkich kolegjów. Uniwersytety powstały wtedy, kiedy całą wiedzę można było znaleźć w książkach. Nie było wtedy laboratorjów, z wyjątkiem pracowni alchemików, a i te nie cieszyły się uznaniem. W tych czasach rzeczywiście było praktycznie skupić kursy filozofji, prawa i teologji pod jednym dachem. Teraz mury uniwersytetu stały się za ciasne dla studjów. Uniwersytety wysyłają swych medyków na naukę do szpitali, a techników do fabryk. Ponieważ praca całego świata nie może się koncentrować w jednem miejscu, więc taksamo przygotowanie do tej pracy nie może się odbywać na jednej wszechnicy. Dlatego w Rosji pierwsze miejsce zdobywają sobie wyższe szkoły zawodowe, które znajdują się w odpowiednich środowiskach. Wpraw-

dzie w Rosji jest jeszcze wiele uniwersytetów, szczególnie w okolicach konserwatywnych, ale ich organizacja zupełnie się zmieniła.

Najwyższemi zakładami naukowemi w Rosji są „Instytuty“ (laboratorja), których głównem zadaniem są badania naukowe i rozwiązywanie różnych problemów. Są to laboratorja poświęcone badaniom z różnych dziedzin wiedzy. Rząd sowiecki zakłada instytut, skoro wyłania się jakieś nowe zagadnienie, a największym dotychczas jest „Instytut Pawlowa“ w Leningradzie, poświęcony studjom psychologicznym, który obok Instytutu Pasteur'a i Rockeffeller'a jest największy na świecie.

Jest też wiele Instytutów poświęconych kwestjom społecznym, medycynie i naukom przyrodniczym.

W Moskwie znajduje się Instytut, w którym kształcą się nauczyciele nauk społecznych. Kandydaci do Instytutu muszą przygotować pracę na podobne tematy, jak „Marx i Ricardo“, „Stosunki dyplomatyczne amerykańsko-angielskie“ i t. p. Gdy praca zostanie przyjęta, muszą zdać egzamin z czterech przedmiotów, mianowicie z ekonomji, filozofji, historji zachodu i historji rosyjskiej. Następnie wstępują na trzyletni kurs do „Instytutu“. Tutaj dalej pracują systematycznie w tym kierunku, a praca skupia się w seminarjach, złożonych najwyżej z 15 osób.

Każdy student podczas pobytu w „Instytucie“ dostaje miesięcznie 130 rubli, a za to wymaga się od niego aby 1) przynajmniej 4 godziny tygodniowo uczył robotników w fabryce; 2) aby przez pierwszy rok uczył przynajmniej 6 godzin tygodniowo w jakiej szkole elementarnej lub fabrycznej; 3) w drugim i trzecim roku musi uczyć w jakiejś wyższej szkole zawodowej lub na uniwersytecie w charakterze asystenta.

W ten sposób łączą oni pracę teoretyczną i badania naukowe z praktyką pedagogiczną.

Obecnie powstają ciągle nowe Instytuty, poświęcone różnym dziedzinom wiedzy, a pracują w nich najzdolniejsi ludzie, którzy są kierownikami nowego porządku społecznego w Rosji.

Taka jest w ogólnych zarysach organizacja szkolnictwa w Rosji. Oto krótkie zestawienie wszystkich stopni szkół:

I. Wychowanie przedszkolne od 3—8 roku życia.

II. Szkoły powszechne od 8—18 względnie 19 roku, mianowicie: *a)* szkoła elementarna do 15 roku, *b)* szkoła zawodowa do 18 lub 19 roku. Do tej grupy należą też szkoły fabryczne.

III. Wyższe szkoły techniczne dla specjalistów (lekarzy, inżynierów, pedagogów i t. d.).

IV. „Instytuty“ czyli laboratorja, gdzie kształcą się przywódcy nowego porządku społecznego.

Szkoły rosyjskie są przedewszystkiem otwarte dla dzieci robotników i włościan i gdzie zachodzi wybór między dzieckiem kapitalisty a dzieckiem robotnika, tam dziecko robotnika ma pierwszeństwo. Za mało było miejsca w szkołach sowieckich dla wszystkich dzieci, więc dzieci bogatsze ustąpiły miejsca dzieciom robotników. Dzieciom zamożnym utrudnia się nawet naukę, bo

muszą ją one opłacać, podczas gdy dzieci robotników nietylko uczą się bezpłatnie, lecz często dostają utrzymanie i stypendja.

Wicekomisarz szkół publicznych, Jan Riappo, tak mówi o tej kwestji: „Zagraniczne gazety potępiają władze sowieckie, że te usuwają burżuazję ze szkół. A przecież dzieci kapitalistów uczęszczają po to do szkół, aby nabyć wiedzę celem gnębienia niższych warstw społecznych. Pocóż więc mamy kształcić naszych wrogów? Oczywiście, że my dlatego nie dopuszczamy ich dzieci, bo niema dość miejsca dla dzieci wieśniaków i robotników. My dążymy do sproletaryzowania szkół, tak samo, jak zrobiliśmy z naszym przemysłem i rządem".

Nowe wychowanie w Rosji sowieckiej różni się od wychowania innych krajów zasadniczo, ponieważ ustrój społeczny innych państw różni się od ustroju republiki rosyjskiej. Pedagogowie rosyjscy postawili sobie za cel przygotować nowe pokolenie do życia w nowej organizacji społecznej, stworzonej przez rewolucję i bez znajomości społecznej filozofji sowieckiej trudno jest zrozumieć pedagogikę sowiecką.

Przywódcy sowieccy wierzą, że w niedalekiej przyszłości klasa robotnicza, oświecona i zorganizowana, zapanuje nad ziemią, przemysłem, handlem i innemi gałęziami produkcji, a wtedy nie będzie już podziału na właścicieli i robotników, bo właściciele sami będą robotnikami, znikną więc różnice klasowe. — Przejście władzy z warstwy posiadającej do warstwy robotniczej jest rzeczą rewolucji i właśnie teraz Rosja jest w okresie przejściowym w rozwoju życia społecznego.

Po tej rewolucji społecznej, robotnicy zamiast produkować nadmiar dla warstwy rządzącej i starać się o dobrobyt dla niej, sami będą korzystali z owoców swej pracy i dobrobytu.

To jest ideałem Sowietów, do którego dążą wytrwale i do którego przygotowują swój naród. Pracę swą rozpoczęli od tępienia analfabetyzmu, udostępnienia szkół i oświaty wszystkim, a entuzjazm tego narodu, tak długo uciskanego przez carów, nie da się — zdaniem Nearinga — z niczem porównać. Nearing mówi, że walka o podniesienie oświaty i stworzenie odpowiedniego systemu edukacji w Rosji jest jednym z najwspanialszych dramatów, jakie dotychczas widział.

Wprawdzie praca doświadczalna na polu wychowania rozwija się we wszystkich kulturalnych krajach, lecz tam ogranicza się ona do kilku szkół doświadczalnych, dostępnych tylko dla wybranej garstki dzieci, podczas gdy w Rosji nowe wychowanie jest oddane na usługi szerokich mas i w obecnej pracy doświadczalnej tworzy się nowy sowiecki system wychowania.

H. K.

Formy dokształcania nauczycieli.

Dotychczas przyjęły się u nas dwie formy dokształcania nauczycieli. Jedną z nich, bezwątpienia doskonalszą, są kursy: w zakresie wykształcenia seminarjalnego — wakacyjne, w zakresie egzaminu wydziałowego — roczne. Niewielka stosunkowo liczba tych ostatnich, często warunki rodzinne, finansowe i t. p. utrudniają naszemu ogółowi korzystanie z tych kursów. Z pomocą więc przyszedł Uniwersytet Korespondencyjny, forma już znacznie mniej doskonała od poprzedniej: żywego słowa nie zastąpi słowo drukowane. Uniwersytet Korespondencyjny wprawdzie organizuje podczas feryj świątecznych kilkodniowe konferencje, są one jednak zbyt krótkie, by pozwalały na wyjaśnienie wszystkich wątpliwości, jakie się podczas pracy samodzielnej słuchaczom nasuwają. Pozatem trzeba mieć odpowiednie przygotowanie teoretyczne oraz metodę samodzielnej pracy, by korzystać z tej formy kształcenia się, a szkoły nasze tego dotychczas nie dawały. To też większe środowiska radzą sobie w ten sposób, że organizują kursy wieczorowe, dostępne jednak tylko dla sił miejscowych. Pozostaje więc znaczna liczba takich nauczycieli, którzy — mając ochotę dokształcania się — z tych lub innych względów z dotychczasowych form dokształcania korzystać nie mogą. Stąd konieczność stworzenia takiej formy, któraby — usuwając wszystkie te niedogodności i utrudnienia — ułatwiła drogę dalszego kształcenia się jak najszerszemu ogółowi. Najodpowiedniejszą wydaje mi się forma pośrednia, polegająca na połączeniu pracy samodzielnej z kursową. Organizacja tego rodzaju kursów, które możnaby nazwać wakacyjnemi kursami wydziałowemi, przedstawiałaby się następująco: 1) Program Wyższego Kursu Nauczycielskiego dzieliłby się na dwie części. 2) Przygotowaniem do samodzielnej rocznej pracy w zakresie pierwszej części byłby miesięczny kurs wakacyjny. 3) Następny kurs wakacyjny częściowo byłby poświęcony na uzupełnienie pracy rocznej, częściowo zaś na przygotowanie słuchaczów do samodzielnych studjów w zakresie części drugiej programu. 4) Ostatni kurs (trzeci) wakacyjny miałby na celu powtórzenie materjału i bezpośrednie już przygotowanie do egzaminów. 5) Praca roczna polegałaby na przerobieniu zadanej lektury, tudzież opracowywaniu referatów i odsyłaniu ich prelegentom do poprawienia. Możnaby też w razie potrzeby organizować konferencje podczas feryj świątecznych.

Projekt tego rodzaju kursów, jako myśl jednostki, wymaga przedyskutowania w szerszem gronie. Wydaje mi się, że Sekcja Kształcenia Nauczycieli miałaby tu pole działania. Chodziłoby przedewszystkiem o opracowanie programu: każdy kurs wakacyjny musiałby mieć wyraźnie wskazany zakres pracy przygotowawczej. Inicjatywę organizowania kursów, wybór prelegentów oraz kierownictwo administracyjne możnaby pozostawić ogniskom bądź oddziałom czy wreszcie Kołom S. K. N. Związku P. N. S. P.

Do organizowania Wakacyjnych Kursów Wydziałowych najbardziej — zdaniem mojem — nadawałyby się miejscowości, w których znajdują się seminarja nauczycielskie, a to z następujących względów: 1) pracownie i bibljoteki pozwoliłyby na racjonalniejsze prowadzenie kursów; 2) Internaty rozwiązałyby sprawę pomieszczenia większej liczby osób, co z jednej strony wpłynęłoby na obniżenie kosztów utrzymania, z drugiej zaś — umożliwiłoby organizowanie kursów dwuch typów np. przyrodniczo-geograficznego i humanistycznego i t. p.;

spowodowałoby to zmniejszenie liczby prelegentów do przedmiotów pedagogicznych, a więc zmniejszenie wydatków, związanych z organizacją kursu: godziny przedmiotów pedagogicznych mogłyby być organizowane dla słuchaczów obu kursów razem. *B. Kubski.*

Zjazd Nauczycieli Szkół ćwiczeń i przedmiotów pedagogicznych w Seminarjach Nauczycielskich.

Staraniem Sekcji Kształcenia Nauczycieli Związku P. N. S. P. odbył się w dniach 5 i 6 stycznia b. r. powyższy Zjazd według zapowiedzianego programu, mianowicie: w pierwszym dniu wygłoszono referaty: B. Kubski z Siennicy: „Szkoła ćwiczeń jako warsztat hospitacyjny i ćwiczeniowy". Korreferat na ten temat: Kol. A. Baranowska z Warszawy. — Drugi referat: „Eksperymentowanie w szkole ćwiczeń". J. Hajdukiewiczówna z Wołkowyska. — Popołudniu: Referaty na temat „Praca wychowawcza w Seminarjum i w szkole ćwiczeń" — wygłosiły M. Jaworska i kol. M. Smulikowska ze Lwowa.

Drugi dzień obrad wypełniły referaty: 1) B. Chróścickiego z Warszawy na temat: „7-mio czy 4-ro klasowa szkola ćwiczeń" i 2) K. Makucha z Warszawy: „Praktyka pedagogiczna uczniów seminarjum na tle ustawy oszczędnościowej z grudnia 1925 r. i nowych programów ministerjalnych".

W zjeździe wzięło udział 136 osób z pośród nauczycielstwa, dyrektorów i kierowników 54 seminarjów. Ze strony władz szkolnych przybyli z Min. O. P. Naczelnik Wydziału Kształcenia Nauczycieli p. Radwan i wizytator p. Pieracki, z Kuratorjum O. W. Nacz. p. Dzierżyński i wiz. p. Chmielewski, nadto kurator okręgu szkoln. wołyńskiego, p. Szelągowski.

Zjazd zagaił Dr Kupczyński, przewodniczący S. K. N. Sekretarzował p. Młyński z Białegostoku. — Imieniem Zarządu Głównego powitał Zjazd wiceprezes Smulikowski — imieniem Władz Szkolnych przemawiał zaraz po pierwszym referacie p. Naczelnik Radwan. Ożywiona dyskusja około wysuniętych przez referentów tez, podanych w grudniowym Nrze „Ruchu Pedag." oraz nowych zgłoszonych na Zjeździe, toczyła się na plenarnych posiedzeniach, budząc duże zainteresowanie. Dominującą nutą, nadającą ton Zjazdowi, była troska uczestników jak w dezorganizowanych ustawą oszczędnościową warunkach pracy zapewnić uczniom seminarjum możliwie dostateczne zawodowe przygotowanie. Stwierdzono ogólnie za niski cenzus naukowy uczniów przyjmowanych do seminarjum, ze szkół powszechnych różnych stopni organizacyjnych i słabych uczniów

ze szkół średnich. Niedostateczne przygotowanie ogólne uczniów seminarjum na kursie IV. i V., gdy przystępują do hospitacyj i praktyki pedagogicznej. Niemożność przy obecnym wymiarze czasu i przygotowanin uczniów seminarjum do zorganizowania praktyki pedagogicznej, którą oprócz ustawy oszczędnościowej obcięło jeszcze i Ministerstwo O. P, w nowych programach dla seminarjów. Podkreślono zupełny brak choćby linij wytycznych dla pracy wychowawczej w programach — co więcej — skreślenie urzędowe czasu przeznaczonego na opiekę wychowawczą jest smutną ilustracją realizowania szumnych słów programu ministerjalnego o ważności zadań wychowawczych seminarjów. Zobrazowano nędzę szkół ćwiczeń jako warsztatów praktyki pedagogicznej, które wbrew słowom przedstawicieli Ministerstwa doprowadza się wzorem b. Galicji jedynie do 4-ro klasówek — a rozwinięte wyżej stara się obniżać lub odbiera im się oszczędnościowo siły nauczycielskie. Podkreślono szkody wynikłe wskutek zwinięcia Instytutu Nauczycielskiego i Instytutu Pedagogicznego, które dostarczały tak seminarjom jak i szkołom ćwiczeń dobrze przygotowanych nauczycieli.

W ostatecznej konkluzji stwierdzono, że 7-mio letnie doświadczenie, jakie nas dzieli od sejmu nauczycielskiego w r. 1919 potwierdziło zapatrywanie Sejmu Nauczycielskiego, iż 5-cio letnie seminarja nie są wystarczające dla należytego przygotowania nauczycieli szkól powszechnych, że formę kształcenia należy zmienić w ten sposób, aby najpierw zapewnić wykształcenie ogólne na poziomie dobrej szkoły średniej, następnie dopiero dawać przygotowanie zawodowe teoretyczne i praktyczne conajmniej 2-letnie. Przejściowo należałoby koniecznie obecne seminarja przedłużyć na lat 6. Oprócz tego należy jednak stwarzać odpowiednie warunki pracy, tak przez należyte pomieszczenie, urządzenie, pomoce naukowe, dobór sił nauczycielskich — a nakazem chwili powinno być cofnięcie ustawy oszczędnościowej, rujnującej warsztat pracy seminaryjnej nawet i w tak bardzo trudnych warunkach 5-cio letnich seminarjów. Organizować bezwzględnie 7-mio letnie szkoły ćwiczeń — jako typowe szkoły powszechne, a nie kadłubowe czteroklasówki.

Streszczenie referatów, przyjęte tezy i przebieg dyskusji podany zostanie w następnych N-rach „Ruchu Pedag."

mk.

Recenzje.

Prof. P. Sandiford. „Szkolnictwo angielskie". Przełożył *Prof. Wł. Gumplowicz.* Uzupełnił *Wiz. Jan Hellmann.* Nakładem „Naszej Księgarni" Związku Pol. Naucz. Szk. Powsz. Warszawa 1927. Wyd. z zapomogi Komisji Pedagogicznej Min. W. R. i O. P. Bibljoteka dzieł pedagogicznych Nr. 6. Str. 196.

Po wydaniu klasycznego dzieła *J. Wł. Dawida* „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“ w 3 tomach ukazała się, jako Nr. 6 Bibl. Dzieł. Ped. książka, poświęcona organizacji szkolnictwa w Anglji. Praca ta składa się z 13 rozdziałów, w których autor daje przejrzysty obraz angielskich stosunków szkolnych; ostatni rozdział, w opracowaniu wizytatora J. Hellmanna uzupełnia pracę Standiforda i zaznajamia czytelnika z rozwojem szkolnictwa w Angjji w ostatniem dziesięcioleciu aż do roku 1924. Ustrój i rozwój szkolnictwa angielskiego rozpatruje autor na tle tamtejszych stosunków geograficznych, gospodarczych i społeczno-politycznych, tudzież w związku z właściwościami psychiki narodu angielskiego, między któremi podkreślić należy indywidualizm, umiłowanie wolności i swobody, zmysł praktyczny. W dobie powojennej ujawnia się też, podobnie jak w innych krajach, coraz wyraźniejsza dążność do przeobrażenia szkolnictwa angielskiego, w szczególności od czasu reform ministra Fishera, w duchu nowoczesnych prądów wychowawczych i nowych stosunków społecznych. Pomimo silnie tkwiącego w duszy angielskiej konserwatyzmu, idea nowego wychowania i demokratycznego ustroju szkolnego toruje sobie zwycięsko drogę.

Na tem tle zaznajamia nas autor z administracją szkolną, ze stanem szkolnictwa powszechnego, uzupełniającego i średniego, z organizacją opieki nad zdrowiem i wychowaniem fizycznem młodzieży, ilustrując poszczególne działy danemi statystycznemi, diagramami i programami. Nader interesujące są rozdziały, dotyczące kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i średnich.

Podstawą kształcenia zawodowego jest w zasadzie przygotowanie w zakresie solidnego programu gimnazjalnego. Instytuty, przeznaczone do kształcenia osób, przygotowujących się do służby w publicznych szkołach powszechnych, nazywają się w Anglji *training colleges*. Obejmują one zazwyczaj studjum dwuletnie, a nadto istnieją instytuty nauczycielskie przy uniwersytetach, obejmujące kurs trzech-, a nawet czteroletni w charakterze fakultetu pedagogicznego, który jest integralną częścią uniwersytetu. Pomyślne zorganizowanie takich studjów — mówi Standiford — oto jedyny w swoim rodzaju przyczynek Anglji do ogólno-światowego problematu kształcenia przyszłych nauczycieli. Słuchaczy trzech- i czteroletnich studjów, o ile chodzi o ich studja akademickie, nie można odróżnić od innych studentów uniwersytetu. Biorą oni udział we wszystkich społecznych przywilejach uniwersytetu — w jego życiu zbiorowem. Przez kilka lat ci przyszli nauczyciele szkół powszechnych żyją w naukowej i społecznej atmosferze uniwersytetu, i znać po nich bardzo wyraźnie, jak to rozszerza ich widnokręgi i dodaje rozmachu charakterom. Podczas gdy inni kandydaci nauczycielscy prawie wyłącznie oddychają atmosferą szkółki, gdzie wszyscy koledzy są przyszłymi nauczycielami ludowymi, a kształcenie jest poniekąd ciasno profesjonalne, to ci słuchacze kursów 3 i 4-letnich żyją razem z rówieśnikami, przygotowującymi się do przeróżnych za-

wodów w służbie kościoła i państwa, ciągle stykają się z profesorami, którzy reprezentują najwyższy istniejący w danej dziedzinie poziom wiedzy.

Chociaż Anglji jeszcze daleko do owego stadjum, kiedy od każdego nauczyciela będzie można wymagać prawidłowego wykształcenia, jednak uczyniono wielki postęp. Postęp ten będzie jeszcze szybszy, jeśli ogół obywateli zrozumie, że nauczyciele wykształceni, a otrzymujący odpowiednie wynagrodzenie za swą pracę, są bezwględnie konieczni dla dobra kraju. Nie należy także zapominać, że przez przyłączenie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych do innych zadań sprężystych uniwersytetów nowoczesnych Anglja przyczyniła się w sposób, jak najbardziej godny uwagi, do rozwiązania jednego z najtrudniejszych zagadnień naszego czasu.

Przeciętne uposażenie w stosunku rocznym przedstawia się w Anglji następujaco: Kierownik szkoły powszechnej otrzymuje około 400 funtów szterl. (ok. 17000 zł.), nauczyciel dyplomowany około 300 funtów szterl. (ok. 13000 zł.), dyrektor szkoły średniej około 760 funtów szterl. (ok. 33000 zł.), nauczyciel szkoły średniej około 400 funtów szterl. (ok. 17000 zł.). Uposażenia nauczycieli w Londynie są wogóle wyższe, niż w innych okręgach. Zabiega o to stolica celem zapewnienia sobie dopływu lepszych sił nauczycielskich

Z rozdziału ostatniego dowiadujemy się, że zagadnienie jedności szkolnictwa nie jest w Anglji postawione i zdecydowane wyraźnie, w każdym bądź razie zrobiony jest ważny krok w kierunku stopniowego przekształcenia szkoły średniej na 4-letnią i zapewnienia w niej miejsc dla zdolniejszej młodzieży, przechodzącej ze szkół powszechnych. Stosowany bywa system selekcji i przyjęcie zależy od wyniku egzaminu wstępnego.

Książka Standiforda w doskonałym przekładzie prof. Gumplowicza, uzupełniona ważnemi danemi przez wizyt. Hellmanna, daje przejrzysty obraz szkolnictwa angielskiego i stanowi źródło informacyj niezbędnych dla każdego polityka i nauczyciela. Wartość i ważność książki podnosi jeszcze fakt, że jest ona dziś szczególnie aktualną u nas — w chwili, kiedy dokonuje się intenzywna praca nad ustawą o ustroju szkolnictwa w Polsce. Znajomość organizacji szkolnictwa w innych państwach dostarczyć może cennego materjału porównawczego, co nam do pewnego stopnia ułatwi rozwiązanie tak istotnego problemu, jak przyszłość edukacji młodzieży polskiej. Sądzimy też, żę każdy nauczyciel i każdy światły obywatel zaznajomi się dokładnie z wartościową książką prof. Standiforda.

H. R.

Kronika pedagogiczna.

Wykłady pedagogiczne przez radjo. Z powodu przypadającej 17 lutego r. b. setnej rocznicy śmierci słynnego pedagoga szwajcarskiego Henryka Pestalozziego odbył się dodatkowy wykład pedagogiczny 13 lutego o godz. 19 min. 30 p. Józefa Włodarskiego p. t. Henryk Pestalozzi.

W marcu odbywać się będą nadal normalne wykłady pedagogiczne przez radjo, przeznaczone przedewszystkiem dla nauczycielstwa, a zorganizowane staraniem Ministerstwa W. R. i O. P. Wykłady odbywać się będą w poniedziałki o g. 17·30. Program odczytów od 7 marca następujący: 7 marca p. dr. Ignacy Myślicki. Szkoła pracy a rozwój gospodarczy. — 14 marca p. Jan Hellman. Nowe szkoły. — 21 marca p. Władysław Przanowski. Roboty ręczne w programie nauczania. — 28 marca p. dr. Sławomir Czerwiński. Zagadnienie reformy ustroju szkolnictwa w Polsce.

Z KRONIKI MIĘDZYNARODOWEJ.

Konferencja w Pradze, którą urządza genewskie „Międzynarodowe Biuro wychowania" 18 i 19 kwietnia na temat „Pokój przez szkołę" obejmuje między innemi następujące referaty: „Zagadnienia wychowania pokojowego ze stanowiska psychologji" prof. Boveta z Genewy, „Badania naukowe uczuć i sądów u dzieci — metody i rezultaty" prof. Prescotta z Harvard, „Ankieta o uczuciach dziecka" prof. Fridricha z Brna, „Wychowanie pokojowe i podręczniki nauk przyrodniczych" D-ra Kamaryta z Bratislavy, „Podręczniki historji w nowopowstałych państwach" referat Fundacji Carnegiego, „Nauka o Lidze Narodów w szkole" prof. Kronenberga z Bydgoszczy, szereg referatów o korespondencji międzyszkolnej, stosunkach między młodzieżą różnych narodów i t. d. Językiem szeregu referatów ma być esperanto, uznany za ważny środek pokojowego zbliżenia narodów. Bliższe informacje: „Bureau International d'Éducation", 4 rue Charles Bonnet, Genève.

Nowe konkursy amerykańskie zgłoszono na następujące dwa tematy: 1) Nauczyciel, jako apostoł międzynarodowej dobrej woli (goodwill) — dla słuchaczy kolegjów nauczycielskich i uniwersytetów; 2) Jak młodzież świata może popierać międzynarodową dobrą wolę (goodwill) — dla uczniów wyższych roczników szkół średnich.

Komitety krajowe w poszczególnych krajach przesyłają najlepsze prace swego kraju do Sekretarjatu Amerykańskiej Ligi Szkolnej (Dr Fannie Fern Andrews, 405 Marlborough Street, Boston, Mass. U. S. A.) do 1 lipca 1927. Za najlepsze prace wyznaczone są po 3 nagrody 75, 50 i 25 dol. Tasama Liga zgłasza drugi konkurs z 2-ma nagrodami 300 i 500 dol. za najlepsze prace na temat: „Co może uczynić Liga Narodów dla utrzymania pokoju światowego i popierania dobrobytu ludzkości"? Bliższe warunki obu konkursów w Sekretarjacie Ligi.

Rezultat tamtegorocznego konkursu na 12 bohaterów ludzkości został niedawno ogłoszony. Pół miljona dzieci, naturalnie przeważnie amerykańskich i angielskich, wzięło w nim udział. Tem tłumaczy się też, że najwięcej głosów pa-

dło na następujące nazwiska: Leonis Pasteur, Abraham Lincoln, Christopher Columbus, George Washington, Benjamin Franklin, Woodrow Wilson, Florence Nightingale, Joanna Orleańska, Sokrates, Jan Gutenberg, David Livingstone, George Stephenson. Wśród odpowiedzi były też — choć nieliczne prace ze szkół polskich.

„World Federation of Education Associations" zwołuje swoją drugą konferencję (pierwsza odbyła się w r. 1925 w Edynburgu w Szkocji*]) na 7—12 sierpnia 1927 r. do Toronto w Kanadzie. Generalny Sekretarjat (Charles H. Williams, 101 Jasse Hall, Columbia, Missouri, U. S. A.) przesyła na żądanie programy.

* * *

CZASOPISMA POLSKIE.

Minerwa Polska. Kwartalnik poświęcony historji szkolnictwa i wychowania w Polsce. Redaktor: *Prof. Dr. Stanisław Łempicki.* Lwów, wyd. Zakładu Narod. im. Ossolińskich.

Polskie czasopiśmiennictwo pedagogiczne wzbogaciło się ostatnio nowym kwartalnikiem naukowym, który zdoła zapełnić poważną lukę w naszej literaturze. Kwartalnik obejmować będzie działy: rozpraw, notatek i materjałów, kroniki i bibljografji. Wysoki poziom naukowy czasopisma i jego żywotność zapewnione są dzięki wybitnym współpracownikom. Obok redaktora naczelnego prof. Łempickiego wchodzą w skład Komitetu redakcyjnego badacze dziejów oświaty i szkolnictwa w Polsce, jak: profesorowie Kot, Wrzosek, ks. Fijałek i prof. Tync. *„Minerwa Polska"* pozostawać będzie w naukowym kontakcie z „Ministerjalną Komisją do badania dziejów wychowania i szkolnictwa" i z jej oddziałami w Krakowie, Lwowie i w Warszawie.

W styczniu 1927 r. wyszedł I zeszyt *„Minerwy Polskiej"* i zawiera treść następującą: *Jan Henryk Pestalozzi* (Studjum Dr W. Bobkowskiej) — Botanika i zoologja dla szkół narodowych w latach 1785—1789 *(Prof. J. Rostafiński)* — Poglądy na nauczanie historji w 18 w. (*Dr H. Pohoska*) — Szkolnictwo polskie w b. zaborze pruskim w 19 w. (*Dr L. Ręgorowicz*) — Zasługi ś. p. St. Sobińskiego na polu dydaktyki historycznej (*Dr K. Sochaniewicz*) — Nadto bogate notatki i materjały, tudzież oceny dzieł pedagogicznych, Kronika i zapiski bibljograficzne stanowią cenne źródło, umożliwiające samokształcenie nauczycielstwa szkół powszechnych i średnich.

„Kształt i Barwa" jedyne w Polsce czasopismo poświęcone estetycznemu kształceniu i nauczaniu rysunków w szkołach wszystkich typów wyszło już z druku jako organ Centralnej Komisji Rysunkowej Z. P. N. S. P. (rocznik V). Na pismo to o bardzo ciekawej treści, bogato ilustrowanej, w artystycznie pomyślanej okładce na doborowym papierze, słusznie zwróciło uwagę Ministerstwo W. R. i O. P. i poleciło nauczycielom rysunków szkół powszechnych, średnich i seminarjów naucz. oraz zarządom bibliotek nauczycielskich.

Rocznik V jak i poprzednie zamawiać można w Centralnej Komisji Rysunkowej we Lwowie (Ognisko Naucz. Gmach Skarbka).

---

*) Por. obszerne sprawozdanie prof. Romana Dyboskiego w „Ruchu Pedagogicznym" z r. 1925 str. 233—251 p. t. „Światowy Kongres Nauczycielski w Edynburgu".

CZASOPISMA MIĘDZYNARODOWE.

„*Das Werdende Zeitalter*“ niemiecki organ „Ligi Nowego Wychowania“ przynosi w ostatnim podwójnym zeszycie zeszłorocznym (Nr 5/6) szereg artykułów o nowej szkole w różnych krajach, wykazując wspólne wszystkim dążeniom pierwiastki. Znajdujemy więc artykuł Beatrice Ensor „O nowem wychowaniu w Ameryce“, Scott Nearing'a „Rosyjskie próby wychowawcze“, Marji Steinhaus „Młodzież rosyjska i jej kontakt z zagranicą“, anonimowy artykuł „Szwajcarski ruch młodzieży“, naszego współpracownika M. Friedländera „Dążenia do odnowy wychowania w Polsce“, Franka Walsera „Wychowanie w Egipcie“. Ponadto: Elżbiety Rotten „O istocie wolności w wychowaniu“, J. Skjoldborga „Z mego dziennika szkolnego“ i. i. Przegląd czasopism, książek, kronika. Nakład: Dr Karl Hönn Landschlacht am Bodensee, Szwajcarja. Półrocznie Mk. 3 — lub Frszw. 5. Miesięcznik.

„*Progressive Education*“, kwartalnik amerykańskiego Zrzeszenia „Progressive Education Association“ (Washington D. C., 10 Jackson Place, U. S. A., rocznie 2 dol.) poświęca zeszyt I. b r. twórczości dziecka w dziedzinie muzyki („Creative Expression trough music“) Artykuły: „Ogólny pogląd na kształcenie muzykalne dzieci“, „Próby w komponowaniu melodyj“, „Twórcze wypowiadanie się w muzyce“, „Racjonalna nauka muzyki“, „Twórcza działalność przez wyrób instrumentów muzycznych“ i wiele innych, oraz kilkanaście ilustracyj z życia dzieci w szkołach amerykańskich, wykazują, jakie dodatnie rezultaty osiągają w tej dziedzinie metody szkoły twórczej.

CZASOPISMA NIEMIECKIE.

„*Schulreform*“ Nr 1. (A. Haase, Wiedeń, Rennweg 58) przynosi obszerną, gruntowną pracę Dra K. Fürtmüllera „Unifikacja austrjackich szkół średnich“, rozważającą zagadnienie dróg i możliwość nowoczesnej, jednolitej organizacji szkolnictwa średniego; rozważania poparte są imponującym materjałem faktycznym z prób i badań przeprowadzonych w Austrji.

„*Quelle*“ Nr 1. (Verlag für Jugend und Volk, Wiedeń, Burgring 9) zawiera między innemi pracami godny uwagi artykuł angielskiego męża stanu Philipa Snowdena „Podstawowe zagadnienia reformy wychowania“, Ph. Steiskala „Stosunek Pestalozzi'ego

do Austrji", R. Rothego „Nasza teka Pestalozzi'ego" — szereg prac rysunkowych i ornamentacyjnych na temat życia i działalności wielkiego pedagoga, oraz w. in. z dziedziny metodyki, wychowania cielesnego, muzycznego (uroczystość Bethowenowska), przedszkolnego (Montessori „Otoczenie dziecka"), pedagogiki międzynarodowej („Nowa szkoła w dzisiejszych Włoszech i Rosji") i in.

„Neue Erziehung" Nr 1. (Hensel & Co. Berlin NW. 7, Georgenstr. 46 a) poświęcony jest zagadnieniom wychowania przedszkolnego w duchu Marji Montessori (32 stron!) i wychowawczemu znaczeniu praktycznej pracy młodocianych. — Nr 2 daje większą pracę Henny Schumacher: „Pestalozzi, człowiek i dzieło", W. Westphala „Uniwersytet i szkoła" — w obu zeszytach ponadto wiele interesującego materjału.

„Pädagogische Warte" (dwutygodn. A. W. Zickfeld Osterwick a/Harz, Niemcy) omawia w Nrze 1. zagadnienie astronomji w szkole, w Nrze 2. zagadnienia nauki języków obcych, w Nrze 3. zagadnienia związane z nauczaniem i wychowaniem dzieci umysłowo upośledzonych.

Dr. M. F.

Prenumerata roczna . . . . 8 zł
„ półroczna . . . 4 zł
Cena oddzielnego zeszytu 1 zł 50 gr

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego" w Krakowie, Rynek główny 29, II piętro.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 60 zł, pół strony 40 zł, ćwierć str. 25 zł; w tekście: cała strona 50 zł, pół strony 30 zł, ćwierć strony 20 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko.**
Drukarnia „Szkolnicy", Kraków, ulica Grzegórzecka 30.

Rok XIV. (XVI). Marzec 1927. Nr 3.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI: KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI: KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

Jan Henryk Pestalozzi, a dzisiejsze prądy pedagogiczne.

Sto lat minęło od chwili, kiedy w małem szwajcarskiem miasteczku Birr bez rozgłosu i bez oznak głębokiego żalu złożono do grobu wielkiego pedagoga J. H. Pestalozziego. Szedł w ziemię przez jednych zapomniany, przez drugich zbezczeszczony, bo nie dorośli duchem do jego ducha, nie pojęli wielkiej myśli jego, nie zrozumieli, że pracą swą nauczycielską i dziełami pedagogicznemi stwarzał nowe wartości, które dopiero dzisiaj przenikają w życie i w nowych prądach pedagogicznych znajdują swe urzeczywistnienie.

Urodził się w Zurychu w r. 1746. Z domu rodzinnego wyniósł cześć dla wychowawczego wpływu, rodziny, szczególnie matki, z młodzieńczych studjów całą ideologję oświecenia wraz z humanitarnem zajęciem się nieszczęśliwym i maluczkim — wieśniakiem, więźniem, kaleką, dzieckiem zaniedbanem, sierotą. Społeczne i polityczne poglądy czerpał z ówczesnej literatury francuskiej i włoskiej, pedagogiczne z Emila Rousseau'a.

Życie jego — to szukanie dróg, aby „człowieka z natury leniwego, samolubnego, chciwego, mściwego i okrutnego, dążącego do wygody i użycia wdrożyć w obowiązki społeczne, którym przeciwstawia się wrodzony popęd jego pierwotnej natury", wychować na jednostkę wartościową dla społeczeństwa i ojczyzny, aby wzniecić w nim te iskry Boże, tkwiące na dnie każdej duszy i przygotowanego do walki z życiem wyrwać z nędzy materjalnej i moralnej. Za najpewniejszą drogę do tych celów uważał oświatę ludu, w której moc dla odrodzenia ludzkości wierzył tak, jak nikt przed nim.

Czterema etapami znaczy się jego ciernista droga nauczycielska: pierwsza — to szkółka w Neuhof o charakterze niższej rolniczej, w której gromadzi zaniedbaną dziatwę okoliczną i wdraża

ją w pracę rolną i przędzenie, ucząc ją przygodnie czytania, pisania i rachunków; drugi — to internat w zawalonym klasztorze w Stanz na pół zdziczałych sierót wojennych; trzeci — szkoła w Burgdorf, której rząd demokratyczny wyznaczył pięknie położony, stary zamek; wreszcie po krótkim epizodzie w Münchenbuchsee, szkoła w Yverdon, która w swem rozwoju nabiera cech szkoły obywatelskiej, jednolitej, w wyższych swych kursach w programie dzisiejszego gimnazjum humanistycznego.

Działalność pedagogiczna Pestalozziego przypada na okres dziejowy pod wielu względami podobny do dzisiejszej chwili — na okres rewolucji francuskiej i wojen napoleońskich. Ludzkość w tem krwawem zmaganiu się szukała wyzwolenia od jarzma autorytetów, które całym ciężarem przeżytych, przestarzałych form przytłaczały wolną myśl, zagradzały drogę do postępu, szukała nowych wartości, nowych ideałów, wśród których na pierwszy plan wysuwała się idea demokratyczna — prawo do pełnego życia dla każdej jednostki w państwie, a wraz z nią kwesja oświaty powszechnej, jako czynnika twórczego, społecznego i państwowego. Pestalozzi, w głębokiem umiłowaniu cierpiącej ludzkości, wierzył niezbicie, że „dla naszego kontynentu, podupadłego moralnie, duchowo i obywatelsko, niema innego ratunku jak przez oświatę wychowawczą — jak przez dążenie do człowieczeństwa... Stańmy się ludźmi, abyśmy mogli znowu stać się obywatelami, stać się państwem".

To był cel jego pracy wychowawczej, a dla kogo pragnął jej najbardziej, o tem mówi nam całe jego życie: ubogie, zdeprawowane dziecię, włóczęga, sierota, które bez opieki społecznej i bez oświaty musiałyby zejść na bezdroża, stać się wyrzutkami społeczeństwa — te najbliższe jego sercu, dla tych żyje i pracuje, dla nich stwarza nową szkołę elementarną, o jakiej dotąd głucho było na świecie, do jakiej my jeszcze dążymy jako do ideału, bo stwarza — szkołę radosną.

„W przeważnej ilości naszych dawnych szkół, pisze Jullien[1]), uczniowie żyli jak w więzieniu, bez słońca i światła. Najgorętszem pragnieniem młodzieży było — zerwać pęta, a osiągnąć wolność. Dla niej taki smutny, pusty dom równy był więzieniu. Zastępcami dobrotliwych rodziców byli tutaj oburkliwi pedanci, swobodę domu rodzicielskiego zastępowała bezduszna karność, zachęcającą pieszczotę i serdeczne napomnienia matki niezrozumiałe kazania nauczycieli i poniżające kary. To czyniło szkołę uciążliwą i znienawidzoną. Ten właśnie okres życia, który natura czyni wolnym od trosk i niepokojów, wypełniony był zbyt często bólem, łzami i bezsilnem pragnieniem przedwczesnej samodzielności.

Wyobraźmy sobie teraz dom pod pogodnem niebem, wśród czarującej przyrody, gościnny i zdrowy. Z brzaskiem słońca otwierają się wrota. Poranne tchnienie płynie od łąki i strumyka. W dali

[1]) M. A. Julien, francuski polityk, oficer wojsk napoleońskich, bliski Kościuszce, pierwszy biograf Pestalozzi, napisał dwutomowe dzieło p. t. „Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi. Milano 1812.

widnieją sylwetki gór okolicznych. Wyobraźmy sobie w tem otoczeniu, w takim domu, w takim raju gromadę dzieci, podzieloną na klasy, oddaną opiece nauczycieli, którzy są ich przyjaciółmi. Postawmy na czele tych klas wspólnego zwierzchnika, prawdziwego ojca rodziny, który w uczniach i młodych nauczycielach widzi własne dzieci i ożywia je swoim duchem — duchem pokoju, społeczności i miłości. Nigdy miła zabawa i zdrowe współzawodnictwo nie wzmacniały tak organizmów dziecięcych przed skromnym posiłkiem. — Ale już rozpoczyna się, po uprzątnięciu stołu, nowe, czynne życie. Bo tego domaga się stosowana tutaj metoda — ucznia zawsze czynnego. Wre nauka i nauczanie. Wszyscy wspólnie się rozwijają, i w wolności. Ani chwili zmarnowanej. Całe życie to jeden łańcuch pożytecznych zajęć, miłych ćwiczeń, stałej ufności i niezmąconej przyjaźni. Każda praca jest przyjemnością. Na każdej twarzy szczęście i radość.... Przyroda obdarza pięknem, człowiek dobrocią. Dzieci szczęśliwe i zadowolone...".

To jeden z wielu miłych obrazów szkoły w Yverdon, zostawiony przez współczesnych. Z urzędowych relacji i ze wspomnień uczniów wiemy, że ten sam nastrój panował w jego domach wychowawczych dla sierót i zaniedbanych; Pestalozzi i tam stwarzał atmosferę słońca i światła, aby i te zaniedbane i upośledzone roślinki mogły w promieniach jego miłości rozwijać prawidłowo swe siły żywotne.

Już w pierwszej swej szkółce w Neuhof doszedł do przekonania, że „człowiek na tronie i w cieniu strzechy równy jest sobie"; przywódcy narodu i człek najuboższy w jednakich ideałach człowieczych znajdują spokój wewnętrzny i zadowolenie swej istoty, wychowanie elementarne nie zna zatem stanu, ani narodu, pana i sługi, ale tylko człowieka — jest jedno dla wszystkich i wszystkim powinno przypaść w udziale.

Za podstawowe zadania pracy wychowawczej uważał rozwijanie wszystkich sił, które jako aktywne czynniki tkwią potencjonalnie w każdej jednostce, w głębi jej istoty. Obserwacja dziecka, poparta miłością, przekonała go, że nie on daje siłom życie i tchnienie — on tylko czuwa, aby żadna zewnętrzna moc nie zatamowała i nie zburzyła naturalnego rozwoju tych poszczególnych sił". Na tak podjętej postawie psychologicznej opierał swą pracę wychowawczą. Wzorów nie znajdował w dotychczasowej praktyce szkolnej, znalazł je w wychowawczej funkcji rozsądnej, kochającej matki.

„Nauczyciel wychodzi od rzeczy — pisał w Abecadle postrzegania — a matka od dziecka". Nauczyciel nawiązuje do tego, co sam umie, aby podać swe wiadomości dziecku — matka nawiązuje wszystko do popędów i zainteresowań dziecka. Nauczyciel ma swój sposób nauczania, któremu podporządkowuje dziecko — matka, ucząc dziecię, podporządkowuje siebie samą dziecku. U nauczyciela płynie wszystko z rozumu — u matki z przepełnionego serca. Wychowawca od matki powinien się uczyć zrozumienia dziecka i podporządkowania się dziecku, jak mu się matka podporządkowuje.

Praca nad dzieckiem umacniała go w tem przekonaniu, że własnością dziecka staje się tylko to, co zdobywa własnem doświadczeniem, własnem przeżyciem, a te przeżycia, to mozolne nieraz ale samodzielne zdobywanie sobie wiedzy nazywał postrzeganiem (Auschauung).

„Pestalozzi podaje dzieciom sposobność odkrywania samo przez się tego, czego je chce nauczyć, pisała pani Staël[1]). Pestalozzi prowadzi dzieci drogą tak łatwą i tak wyraźną, że ich nie więcej kosztuje spoufalenie się z umiejętnościami najoschlejszemi, jak nabycie najprostszych wiadomości.... U Pestalozziego dzieci bawią się nauką... Prawdziwie ujmującym i szczególniejszym jest w szkole Pestalozziego widok dziecinnych twarzyczek, zamyślonych nad naukami, jakby dorosły człowiek nad swemi interesami. Niema emulacji i bojaźni. Uczniowie stają się nauczycielami, a nauczyciele uczniami, skoro spostrzegają niedokładności w swej metodzie.

Z tych uwag, narzucających się wszystkim, którzy ze zrozumieniem badali instytuty Pestalozziego, widzimy, jak bliskim był tego ideału, do którego zdąża dzisiejsza szkoła. Zwalczanie bierności dziecka i płynącej z niej nudy, podpatrywanie zainteresowań dziecka i dostosowanie do nich pracy szkolnej, stwarzanie warunków, wśród których siły dziecka same rozwijają się twórczo, otaczanie ich opieką, aby pod przymusem nie stanęły w rozwoju, nie zmarniały — to najistotniejsze cechy nowych prądów pedagogicznych, nowych metod. Szkołę twórczą: wypowiedzenie się dziecka rysunkiem i modelowaniem, obserwację najbliższego otoczenia i czerpanie z niej soków do rozwoju sił wewnętrznych, rozwijanie dziecka przez zabawę w atmosferze swobody i wesołości — to wszystko znajdziemy w praktycznej działalności Pestalozziego.

„Skłonność do rysunków, pisał, rozwija się u każdego dziecka naturalnie i samodzielnie, trud, którym dochodzi do sylabizowania i czytania, wymaga wielkiej sztuki, a nieraz twardego przymusu.... Tak jak dziecko z małych patyczków buduje domy, z piasku i gliny ulepia różne postacie ludzi i zwierząt, jak ma niepohamowany pociąg malowania kredą, farbami i wszystkiem, czem tylko może kreślić kształty, tak niech rysuje sobie punkty i linje, niech tworzy i składa kąty, trójkąty i różne figury". Aby dziecku dać swobodę wyładowania swojej energji rysunkowej, energji twórczej, wprowadził do nauki elementarnej tabliczki łupkowe i rysiki, a matkom nawet najuboższym zalecał, aby już w czwartym roku życia obdarzały dzieci tabliczką, a tak pożyteczną zabawką. W powieści ludowej Pestalozziego Leonard i Gertruda, nauczyciel Glüphi lepi z dziećmi figurki z wosku, maluje ludzi i zwierzęta, głowy i ręce, domy i młyny, piły i okręty, rzeźbi i struga:— Czyż to nie szkoła twórcza?

---

[1]) Według tłomaczenia dzieła jej w Niemczech, podanego w wyjątkach w Pamiętniku Warszawskim z r. 1819.

„Elementy geograficzne, wspomina jeden z uczniów[1]), podawano nam w terenie. Prowadzono nas do pobliskiej dolinki Buronu, zalecano nam bacznie przyglądnąć się krajobrazowi w całości i w szczegółach, aby otrzymać z niego dokładny obraz. Potem nabieraliśmy gliny, której w okolicy nie brakło, do papierów, przyniesionych z sobą i nieśliśmy ją do domu. Po powrocie do zamku wskazywano nam miejsca przy długich stołach, gdzie lepiliśmy dolinę, którą przestudjowaliśmy uprzednio. Potem następowały inne wycieczki, inne spostrzeżenia, coraz dalsze, coraz trudniejsze. Trwało to tak długo, dokąd nie przestudjowaliśmy całej kotliny z Yverdon i nie ujęliśmy płaskorzeźbą całej okolicy, widzianej z góry Montélaz. Dopiero wtedy prowadzono nas do mapy, której zrozumienie nie przedstawiało już żadnej trudności".

Kształt, liczbę i mowę uważał Pestalozzi za trzy najistotniejsze elementy, na których należy oprzeć elementarny rozwój intelektu dziecka, przestrzegał jednak, aby pojęcia kształtów i liczb w początkach nauki nie uważać za naukę ciągłą, za nauczanie.

„Trzeba je uważać tylko jako środek pomocniczy przy zajęciach dzieci, w których do tego nadarza się sposobność, nieznacznie wdrażać je w formę, wielkość i rysunek". Niemniej pieczołowitości poświęcał wypowiedzeniu się dziecka mową, jako trzecim zasadniczym elemenetem. Uderzającem jest w jego metodycznych dociekaniach, że nauki czytania i pisania nie uważał za cel, ale tylko za środek i nie wysuwał jej w nauce elementarnej na piewsze miejsce. W sprawozdaniu polskiego pestalocysty, Józefa Jeziorowskiego, który przebywał jesienią 1803 r. w Burgdorf, czytamy ciekawe na ten temat uwagi. „Nauka czytania i pisania — pisze Jeziorowski w sprawozdaniu, przesłanem Dyrektorjatowi w Berlinie — nie stanowi tu głównego zajęcia szkolnego, jak się tego zresztą można spodziewać po Pestalozzim, gorącym zwolenniku nauki o rzeczach. Dopiero kiedy dzieci przez postrzeganie, t. j. drogą zmysłów zdobyły sporą ilość jasnych i dokładnych pojęć, kiedy wyćwiczono je dostatecznie w mówieniu, rozpoczyna się nauka czytania".

Pestalozzi odrzucał w tej nauce wszelkie elementarze, posługując się w zamian ruchomem abecadłem, a ku wielkiemu zdziwieniu wielu odwiedzających, już w początkach kazał dzieciom odczytywać „całe wyrazy". Czytaniu poświęcano stosunkowo mało czasu, to też uczniowie Pestalozziego, zdaniem Jeziorowskiego, czytali licho, ale bystrość ich, zdolność spostrzegania choćby najdrobniejszych szczegółów i wielka swoboda wypowiadania się zastanawiala wszystkich.

„Nauka języka, zauważa Jeziorowski, należy do najgłówniejszych przedmiotów w inktytucie Pestalozziego. Uprawia się ją praktycznie i teoretycznie. Praktycznie przez to — a to stanowi cechę charakterystyczną zakladu — że wszystko, co tylko się przedsiębierze i co postrzegane dostaje się do świadomości,

---

[1]) Louis Vulliemin.

nowy równocześnie materjał do rozmówek. Niema omal liczby, niema linji i punktu, któreby nie nakładały na uczniów Pestalozziego obwiązku nawiązania do nich ćwiczeń językowych. Przy tabeli stosunków liczbowych[1]) chłopiec mówi przez całą godzinę. Przy rysunkach do każdej linji, do każdej figury nawiązuje się ćwiczenia językowe. Uczniowie odpowiadają chórem. To też uczniowie Pastalozziego mają dużo, bardzo dużo ćwiczeń językowych. Na 9 godzin zajęcia dziennego mówią z pewnością 8, pomijając godziny wolne od zajęć. Trzeba też przyznać, że chłopcy wyrażają się z wielką łatwością".

Fizyczne siły i hart w dziecku rozwijano kąpielami rzecznemi, pływaniem, musztrą na dworze przy śpiewie wesołych piosenek ludowych i patrjotycznych. Nawet z małemi dzieciakami urządzano wycieczki w okolicę, na których zbierano minerały i rośliny i przygodnie uczono się geografji i przyrody. Zabawę uważano za przywilej dziecka. Pestalozzi chętnie przyglądał się rozbawionej rzeszy, a brak ruchliwości u dziecka napełniał go troską i obawą, czy nie chore na ciele lub duszy.

Podstawowym momentem w szukaniu nowych dróg i coraz to doskonalszych metod, siłą twórczą, która przez całe życie pozwalała Pestalozziemu patrzeć z nadzieją w przyszłość, znosić trud, walkę, nędzę i potwarz, a mimo to wytrwać, mimo to wierzyć, że wysiłek jego nie pójdzie na marne, była wielka miłość, którą opromieniał swe dzieło. Z wszystkich sławnych pedagogów Pestalozzi miłością jest największy.

Jeżeli dzisiaj od nowego nauczyciela[2]) żąda się głębokiej, religijnej wiary w swoje wzniosłe powołanie, wiary w iskrę dobra w każdej ludzkiej duszy i w postęp ludzkości, pełnego umiłowania dziecka, człowieka, ludzkości, zrozumienia dla duszy ludzkiej pełni życia, energji i inicjatywy twórczej, własnych przekonań i własnego światopoglądu, to znajdziemy idealny wzór tych wszystkich wartości w Janie Henryku Pestalozzim, który pierwszy swą pracą wychowawczą, swem poświęceniem bez granic podniósł wysoko zdeptany dotąd sztandar pracy oświatowej nad ludem i wyznaczył jej tory, na które dopiero dzisiaj wstępuje i to niekiedy jeszcze z pewnem wahaniem i niedowierzaniem.

Dr Wanda Bobkowska.

---

[1]) Pestalozii wygotował do nauki rachunków i geometrji tabele, na których kreskami, linjami i kwadratami uzmysławiał uczniom wielkości i stosunki liczbowe.

[2]) Patrz Ruch Pedag, 1926, str. 299.

Uprawa „żywego słowa“ w szkole.

Programy oficjalne bardzo podkreślają sprawę „mówienia“ w szkole, która zwykle wobec „pisania“: i „czytania“ odgrywa rolę bardzo nikłą, o ile uważana jest jako odrębna i samoistna dziedzina wobec tych dwu innych. W rzeczywistości nie powinna ona być równorzędną, lecz w początkach nauczania powinna stać na pierwszym planie, później zaś, w dalszym nauczaniu, nigdy nie powinna spadać do roli drugorzędnej, lecz stale utrzymywać się narówni z tamtemi. Wypływa ten stosunek z prostego faktu, że pisanie jest jedynie utrwaleniem mowy w sposób widoczny dla oka, a czytanie jest jedynie powołaniem do ponownego życia tej rzeczywistości mówionej, która chwilowo została dla celów konserwacji ujęta w formę graficzną. Dobrze „pisać“ znaczy tylko zapisać to, co się może już dobrze „powiedzieć“, a więc trzeba już uprzednio umieć dobrze „mówić“, — a dobrze „czytać“ znaczy tylko zrekonstruować na podstawie martwej litery żywą rzeczywistość m ó w i o n ą. Przedewszystkiem więc trzeba umieć „mówić“.

W tej tak wybitnie praktycznej dziedzinie wzkazówki teoretyczne i podręczniki mogą odgrywać tylko rolę pomocniczą, głównie potrzeba nam odpowiedniego wykształcenia praktycznego nauczycieli, oczywiście przedewszystkiem nauczycieli polskiego, ale ogólnie musimy wprowadzić w tę dziedzinę nauczyciela wogóle, każdego stykającego się z dzieckiem: mającego wpływ na dziecko. Trzeba rozumieć pewien kult żywego słowa, dobrej wymowy (ortofonji), dobrego, prostego, naturalnego stylu, zgodnego z wiekiem i usposobieniem dziecka, który się stopniowo zmienia z wiekiem i usposobieniem i nie jest naśladownictwem martwem, lecz żywem czerpaniem materjału odpowiedniego ze wszystkich otaczających źródeł mowy, a odpychaniem materjału niezgodnego z tą właściwą indywidualnością dziecka.

Szerokie pole działania otwiera się tutaj przed naszemi seminarjami nauczycielskiemi, przedewszystkiem ich kierownikami, oraz przedstawicielami języka ojczystego w tych seminarjach. Dla nich należałoby zorganizować kursy świąteczne i wakacyjne przez cały szereg lat, póki przedmiot ten nie zdobędzie sobie trwałego obywatelstwa w szkole, póki ten specjalny przedstawiciel swoim wpływem osobistym nie zarazi swoje otoczenia głębokiem przekonaniem, że „mowa żywa“ jest istotnym składnikiem kultury osobistej człowieka, jako najsubtelniejszy sposób wyrażania się na zewnątrz, „wypowiedzenia się“ treści wewnętrznej człowieka.

W kursach takich położyłbym nacisk główny na ćwiczenia praktyczne uczestników, pod kierunkiem osoby kompetentnej, koniecznem jest jednak obok tego pewne wykształcenie teoretyczne, polegające na wykładzie i pogłębione w dyskusji, któraby wewnętrznie połączyła tę nową treść z dzisiejszem doświadczeniem nauczyciela — u każdego z osobna, u każdego w sposób jemu potrze-

bny, niekiedy bardzo odmienny. Program taki wyobrażam sobie w sposób następujący:

A. Przedmioty teoretyczne: (wykłady, połączone z pokazami i dyskusją).

1. Opis i działanie narządów mowy, głosu i słuchu. Dołączyć można tu i higjenę mowy, głosu i słuchu oraz pewne zjawiska chorobowe z tej dziedziny, które mogą być ważne dla nauczyciela.

2. Psychologiczna i filozoficzna strona mowy. Zasadnicza funkcja mowy: uzewnętrznienie się stanu uczuciowego; wypowiadanie się potrzeb, chęci i woli; tworzenie symboli; tworzenie symboli dla myślenia oderwanego. Początki mowy ze stanowiska psychologji dziecka i psychologji ludów pierwotnych. Porozumiewanie się zwierząt. Mowa mimiczna u głuchoniemych. Pojęcie psychologiczne wyrazu i zdania. Zmiana znaczenia wyrazów. Stosunek mowy do myślenia.

3. Dydaktyka mówienia, pisania, czytania i wygłaszania prozy i poezji. Właściwe granice nauki gramatyki i stylu. Technika układania referatów, sprawozdań i odczytów oraz kształcenie w tej dziedzinie młodzieży.

4. Ortofonja polska. Zagadnienie najlepszej wymowy polskiej. Stosunek do pisowni obowiązującej. Najważniejsze wypadki sporne lub wątpliwe w wymowie wykształconej. Rzut oka na cechy gwarowe polskie, znajdujące odbicie w mowie warstwy wykształconej. Pogląd na mowę gwarową i gwary ludowe. Norma mowy dla teatru i szkoły polskiej. Rola nauczyciela w ruchu zmierzającym do ustalenia mowy wzorowej. Obowiązki nauczyciela względem mowy ludowej.

B. Przedmioty praktyczne.

1. Technika mówienia. Ćwiczenia w ortofonicznem, higjenicznem, dźwięcznem i donośnem mówieniu i wygłaszaniu. Ewentualne poprawianie wad wymowy, ale tylko nieznacznych. Wypadki, nadające się do ortofonji leczniczej, muszą być traktowane osobno i zupełnie jednostkowo.

2. Artystyczne czytanie dzieł sztuki w połączeniu z ich analizą i wytworzenie w wspólnej pracy takiej formy artystycznej, któraby odpowiadała zarazem rodzajowi utworów i osobowości autora. Wybór dzieła powinien należeć do słuchaczy, oni też powinni stawiać zagadnienia. Program powinien być zmienny, ujęty coraz to szerzej i głębiej.

3. Ćwiczenia w wygłaszaniu mów, przemówień, referatów, sprawozdań i „odczytów" na zadane tematy w zastosowaniu do różnych słuchaczy i różnego wymiaru czasu.

4. Ćwiczenia leczniczo-ortofoniczne na jednostkach (dzieciach i dorosłych) czyli t. zw. usuwanie wad wymowy. Może być połączone z wykładem teoretycznym oraz wskazówkami organizowania klas lub oddziałów dla dzieci jąkających się lub mających inne wady mowy.

Podałem tutaj główne postulaty, które z natury rzeczy powinnyby być uwzględnione przed innemi przy organizowaniu takiego kursu czy też seminarjum żywego słowa. Oczywiście możliwe są różne modyfikacje, rozszerzania lub redukcje, zależnie od warunków, w których decydującą rolę będzie odgrywał odpowiedni dobór „wykładających", czyli kierowników poszczególnych przedmiotów. *T. Benni.*

Kierownictwo lekturą dziecięcą.

Ogół wychowania nie docenia dziś jeszcze u nas ważności lektury dziecięcej. Rodzice, o ile pochodzą ze sfer inteligentnych, dostarczają dzieciom książek do czytania, lecz naogół wartość pedagogiczna utworów uchodzi ich uwadze, wyjątkowi tylko rodzice troszczą się o wartość artystyczną książek. Nauczycielstwo niezawsze też poczuwa się do obowiązku kierowania lekturą, bo nie zdaje sobie naogół sprawy, że lektura jest jednym z ważniejszych środków oddziaływania na psychikę dziecka. Dziś, gdy punkt ciężkości nowoczesnej pedagogiki przesuwa się na wyrabianie samodzielności dziecka, należy mu dać do ręki tak ważne narzędzie samokształcenia i samowychowania, jakiem jest książka.

Lektura dziecka rozpada się na dwa działy: jeden obejmuje dział książek popularno-naukowych i naukowych-źródłowych (n. p. teksty historyczne), drugi, książek belletrystycznych. Każdy z tych rodzajów odgrywa inną rolę w dziele wychowania.

Lektura naukowa wpływa głównie na rozwój intelektualny psychiki dziecka czyli jest ośrodkiem kształcenia. Z jednej strony więc daje wiedzę, z drugiej rozwija zdolności rozumowania, wnioskowania i wpływa poniekąd na zdolność obserwacji, wreszcie daje w rękę ważne narzędzie samodzielnego kształcenia i uczy kochać wiedzę. Nowoczesna pedagogika stawia lekturę naukową w rzędzie sposobów nauczania na równi z samodzielną obserwacją i przerabianiem doświadczeń. Lektura naukowa wpływa i na pozaintelektualne czynniki duszy dziecka, oddziaływując pod pewnemi względami na jego charakter. Podając mu wiedzę czyli prawdę, uczy rzetelnego stosunku do zjawisk życiowych i kieruje myśl jego ku głębszym zainteresowaniom.

Literatura belletrystyczna, wyrastając z innego podłoża duchowego, inny ma też wpływ na duszę dziecka. Uczucie, fantazja, poczucie piękna — oto trzy źródła, z których wypływa twórczość literacka. Wytwór jej — literatura belletrystyczna, wywiera wpływ na rozwój tych trzech dziedzin życia duchowego dziecka. Niema pedagoga, który nie zdawałby sobie sprawy, jak ważne znaczenie dla rozwoju ogólnej duchowej całości dziecka, ma odpowiednie wychowanie sfery uczuciowej. Mądry wychowawca rozumie też, iż baczną musi zwrócić uwagę na rozwój fantazji, aby nie dopuścić do zajścia jej na manowce. Należy współdziałać w rozwija-

niu wszystkich zawartych w dziecku możliwości i dlatego rozwój uczuć estetycznych musi się stać przedmiotem pieczy wychowawcy. Zresztą skierowanie zainteresowań dziecka ku uczuciom idealnym jest dużą pomocą w dziele wychowania moralnego. Literatura, będąc odtworzeniem pewnych zjawisk życiowych, dąży zarazem do syntetycznego ich ujęcia. Utalentowany autor nietylko odtwarza zjawiska życiowe, tak jak one się odbijają w pryzmacie jego pojęć i uczuć, lecz naogół dąży w swych utworach do zajęcia ogólnego, głębszego stosunku do tych zjawisk. Literatura piękna więc z jednej strony uczy bezpośredniego ujęcia życia, równoważąc tym sposobem abstrakcyjne ujmowanie go w kategorjach myślenia naukowego, z drugiej nakłania myśl do zajęcia syntetycznego stanowiska w stosunku do zmiennej fali życia. Oczywiście ten ostatni wpływ literatury pięknej działać może u dziecka tylko w najgłębszych warstwach jego podświadomości, przygotowując grunt na przyszłość. Takie oto korzyści, widzi nowoczesna pedagogika w dobrej lekturze. Nie należy też lekceważyć dawno ustalonej zasady pedagogicznej, że zła książka może wywrzeć ujemny wpływ na dziecko. Trzeba również zdać sobie sprawę, że jeśli wychowawcy nie ujmą w swoje ręce kierownictwa lekturą dziecięcą, jeśli nie dostarczą dziecku odpowiednich a zarazem interesujących książek, dziecko chcąc zaspokoić swój głód czytania, zwróci stę do brukowej literatury [1]).

Kierownictwo lekturą, jak każda czynność pedagogiczna, wymaga ustalenia pewnych zasad, na których ma się wspierać. W niniejszym raczej orjentacyjnym artykule nie miejsce na szerokie traktowanie tej sprawy; dlatego zostaną tu podane tylko podstawowe postulaty, tyczące kierownictwa lekturą. Podzielić je można na postulaty, dotyczące: 1) estetycznej strony zagadnienia, 2) wychowawczej, 3) psychologicznej. Zastrzec jednak należy, że ścisłe rozgraniczenie różnych dziedzin, spotykających się w tem zagadnieniu nie jest możliwe.

Książka dla dzieci powinna być dziełem talentu — oto zasadniczy postulat przy wyborze lektury. Niewolno do niej dopuszczać książek, które nie odpowiadają wymaganiom artystycznym i to bez względu na ich wartość pedagogiczną. Od dzieciństwa bowiem chcemy rozwijać poczucie piękna, stworzyć przyzwyczajenie do dobrej książki; uchroni to dziecko w przyszłości od zamiłowania do romansów kryminalnych i wszelkiego rodzaju wytworów grafomanji.

Naogół dziś zdajemy sobie sprawę ze szkodliwości lektury kryminalnej, ale lekceważymy złe wpływy utworów, będących płodami nie prawdziwego talentu, lecz manji pisarskiej. Co do pierwszych ustaliła się już opinja: wiemy, że sugestja czynów niemo-

---

[1]) W naszych obecnych warunkach dzieci ze szkół powszechnych na wsi zareagują jeszcze w inny sposób; nieprzyzwyczajone od dzieciństwa do książki, staną się w niedługim czasie po skończeniu szkoły w znacznej części powtórnymi analfabetami.

ralnych opisywanych w tych utworach działa demoralizująco na czytelnika o niewyrobionych zasadach życiowych. Istnieje jednak szereg utworów, które choć nie zawierają w treści nic demoralizującego, wpływają ujemnie na rozwój kultury duchowej. Oczywiście, pojedynczy utwór tego rodzaju może nie wywrzeć żadnego wpływu, lecz przyzwyczajenie do takiej lektury obniża kulturę duchową czytelnika. Prawdziwy talent w zakresie sobie odpowiadającym obejmuje szerokie horyzonty, nie ma i mieć nie powinien ciasnoty w ujęciu zjawiska, posiada dar ukazywania rzeczy pod oryginalnym, swoistym, a zarazem artystycznym kątem widzenia. Dla tego ujęcie danego zjawiska przez prawdziwy talent, choćby nawet nie oznaczało się głębiej, nie może być banalne ani pospolite. Obcując z wielkim duchem, (wielkim — bo takim jest zawsze prawdziwy talent przynajmniej w zakresie swej artystycznej działalności) czytelnik nabiera też przyzwyczajenia do szerokiego, swobodnego poglądu na świat.

Wymaganie artystyczności odnosi się głównie do lektury belletrystycznej. Ale i książki popularno-naukowe muszą być napisane z talentem, aby mogły być włączone do lektury dziecięcej. Jasny styl, interesujący tok opowiadania, przejrzystość układu, odpowiednio dobrana forma — oto czego wymagamy od książki popularno-naukowej.

Postulat pierwszy, chociaż dotyczy estetycznej strony zagadnienia, wkracza w dziedzinę wychowawczą. Do niej należą następujące postulaty.

Książka dla dziecka nie może zawierać opisów czynów niemoralnych, które zwracałyby myśl dziecka w niepożądanym kierunku. Do lektury dziecka nie wolno dopuszczać utworów, obrażających uczucia religijne i ideały narodowe. Odrzucić należy książki, które pobudzają popęd erotyczny (oczywiście, trzeba się tu wystrzegać zbytniej pruderji). Wreszcie ze względu na to, że ogólny stan nerwów obecnego pokolenia budzi szczególną obawę o system nerwowy dzieci, które z natury swej odznaczają się większą wrażliwością, trzeba z lektury dziecka usunąć książki, drażniące nerwy. Należy dodać jeszcze, że książki popularno-naukowe muszą być wolne od błędów i niejasności w rozumowaniu, aby nie przyzwyczajały dzieci do mętnego sposobu myślenia.

Wymagania nasze idą jednak nietylko w kierunku negatywnym — ochrony dzieci przed złem, ale i w kierunku pozytywnym: chcemy, aby książka wywierała na dziecko wpływ dodatni, aby była bezosobowym jego wychowawcą. Nie należy jednak ciasno ujmować tego postulatu, bo gotowiśmy wrócić do moralizatorskich powiastek z niedawnej przeszłości. Książka już tem samem, że jest dziełem talentu może wpłynąć na rozwój kultury duchowej, choćby treść jej była błaha. Lecz oczywiście w wyborze lektury dla dzieci będziemy uwzględniać przedewszystkiem utwory, których wartość estetyczna łączy się z wartością myśli, uczuć lub czynów opisanych. Wszak mimo hasła (dziś już zresztą przebrzmiałego) „sztuka dla sztuki“ — zawsze wyżej cenione były

utwory o głębokiej treści, niż tylko piękne. Bo duch ludzki znajduje rozkosz nietylko w pięknie formy, koncepcji, budowy utworu, lecz i w pięknie treści. Należy więc i w dzieciach budzić ten kult dla głębokiej treści, która niejednokrotnie wywrze bezpośredni wpływ wychowawczy.

Dalsze postulaty dotyczą strony psychologicznej lektury. Dusza dziecka odznacza się specjalnemi cechami. Konieczna jest znajomość tych cech przy wyborze książek. Nadto należy pamiętać, że dusza dziecka jest w ciągłym rozwoju i dlatego pewne utwory tak dla swej treści rzeczowej, jak i dla zawartych w nich idei nie mogą być przez dziecko ocenione, póki w duszy jego nie rozwiną się odpowiednie funkcje psychiczne. Stąd konieczność dostosywywania książek do wieku dziecka i to nietyle do wieku faktycznego, jak do wieku ogólnego rozwoju duchowego. Do powyższych postulatów należy jednak dodać pewne uzupełniające rozważania i ostrzeżenia. Łatwo jest bowiem zrobić jeden krok za dużo w uwzględnianiu zainteresowań i upodobań dziecka, krok, który doprowadzić może do szkodliwego schlebiania gustom dzieci. Wszak nie schlebiać tym gustom należy, lecz wyzyskiwać je i kierować niemi. W przeciwnym razie dojść możemy do tego, że chłopców karmić będziemy wyłącznie literaturą, podsycającą wrodzoną już chłopcom brutalność, a dziewczynki utworami sentymentalnemi, bo to bardziej odpowiada ich usposobieniu i gustom. Tak lecz równocześnie lektura taka może wpłynąć na rozwój tych niepożądanych cech charakteru.

Należy jeszcze poruszyć kwestję, która łączy się z poprzednio poruszonemi zagadnieniami psychologicznemi, a równocześnie wkracza poniekąd w sferę zagadnień społecznych. Jest to trudna do rozwiązania sprawa lektury dla dzieci, pochodzących z różnych sfer i środowisk, u nas tembardziej trudna, że różnice kulturalne poszczególnych warstw narodu są dotychczas olbrzymie. Wysuwa to jednak właśnie konieczność zasypania tej przepaści duchowej, dzielącej różne warstwy. Wychowanie młodzieży na jednakiej literaturze może się stać ważnym czynnikiem w tym procesie tworzenia jednolitego narodu. Nie należy jednak zapominać, że rzeczy bliskie dziecku są dla niego zrozumialsze, a tem samem bardziej zajmujące. Również trzeba jasno spojrzeć w oczy faktowi, że warstwy mniej kulturalne, wznosząc się do wyższego poziomu, przyswajają sobie przedewszystkiem czysto zewnętrzne cechy kultury, co często bywa połączone z obniżeniem poziomu etycznego danych osobników. Czy więc dzieci sfer ludowych, zapoznając się za pośrednictwem książek ze środowiskiem sfer kulturalniejszych, nie zostaną pociągnięte tylko zewnętrzną formą tego życia, a zapoznają inne wartości kryjące się w danej książce? Czyżby z tego wynikało, że potrzebna jest inna literatura dla dzieci ze sfer inteligencji, a inna dla dzieci ludu? Nie. Sprzeciwiałoby się to postulatowi wychowania młodzieży całego narodu w jednakowej atmosferze duchowej oraz zacieśniałoby zanadto horyzonty myśli do wąskiego koła zainteresowań własnego środowiska. Zresztą względy

czysto praktyczne wskazują, że ani możliwe ani potrzebne jest to ograniczenie: bo 1° niema tak wiele książek wartościowych, których treść, tocząca się wśród środowiska kulturalnego czasów obecnych, mogłaby odnosić ten niepożądany skutek etyczny, wspomniany powyżej; 2° również niewiele znajdzie się utworów wartościowych, opisujących środowisko dziecka wiejskiego, (bo wszak to dziecko przedewszystkiem należy mieć na uwadze, mówiąc o najniższej kulturalnej warstwie).

Wszystkie te rozważania doprowadzają do następującego postulatu: dla dzieci wszelkich sfer i obydwóch płci powinien być dokonany jednakowy wybór książek: z tego zaś kompleksu wybranych książek wychowawca dobiera dla każdego wychowanka te książki, które w danej chwili są dla niego najodpowiedniejsze. Tu więcej niż w jakiejkolwiek innej dziedzinie konieczna jest indywidualizacja. Wychowawca, powinien kierować lekturą stosownie do rozwoju dziecka, jego zainteresowań chwilowych lub stałych, do cech charakteru, usposobienia. Musi też zwrócić uwagę na środowisko z którego dziecko pochodzi, na ilość pojęć i na kapitał etyczny, który wynosi z domowego otoczenia, i stosować rozumną indywidualizację; z jednej strony więc uwzględniać będzie te zastrzeżenia, o których wspominano wyżej, z drugiej strony powinien uważać, aby nie zacieśniać horyzontu dziecka, a nadto pamiętać musi, że są książki, które znać powinno każde dziecko bez względu na płeć, sferę, zainteresowania, usposobienia i. t. d. (np. Robinzon Kruzoe, W Pustyni i w puszczy, O Krasnoludkach i sierotce Marysi i, t. p. dla młodszych dzieci; Trylogja, Pan Tadeusz i. t. p. dla starszych).

Wybór lektury dokonywany przez poszczególnego wychowawcę dla swych wychowanków musi być oparty na wynikach gruntownej pracy szeregu pedagogów, obeznanych z krytyką literacką, psychologów a niejednokrotnie specjalistów w poszczególnych gałęziach wiedzy. Zadaniem ich będzie krytyka dzieł przeznaczonych dla dzieci oraz wybór lektury. Praca ta musi się opierać na wynikach badań psychologji dziecka w ogóle, a w szczególności na badaniach, dotyczących upodobań literackich dzieci. U nas, niestety, prace te były dotychczas zaledwie zapoczątkowane. W okresie przedwojennym pojawiały się krytyki i katalogi książek dla dzieci i młodzieży, pojawiały się i próby syntetycznego ujęcia zagadnienia jak np. dziełko Karpowicza i Szycówny p. t. „Nasza literatura dla młodzieży".

Wojna odwróciła na razie uwagę od lektury dziecka. W ostatnich czasach ruch w tym kierunku się rozpoczął. W czasopiśmie „Przegląd Warszawski", teraz już niewydawanym ukazywały się krytyki książek dla dzieci. (Tygodnik dla dzieci „Płomyk" wydał katalog książek dla dzieci.) Od paru lat istnieje powołana przez Ministerstwo W. R. i O. P „Komisja do oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej„, która w „Bibliografji Pedagogicznej" podaje szereg krytyk i ocen, obowiązujących nauczycielstwo przy wyborze książek dla dzieci. To jednak sprawy

nie wyczerpuje i nie powinno wyczerpywać. Prócz urzędowych ocen konieczna jest krytyka literatury dla dzieci, traktowana również poważnie, jak krytyka dzieł dla dorosłych; powinny się ścierać zdania, urabiać opinja. Będzie to podstawą dla dokonania należytego wyboru lektury dla dzieci.

Niniejszy artykuł ma być wstępem do szeregu krytyk z belletrystyki dziecięcej. Należy mieć nadzieję, że zapoczątkowanie tego działu w „Ruchu Pedagogicznym" będzie bodźcem do rowoju krytyki książek dla dzieci.

Marja Potworowska-Dmochowska.

System daltoński w szkole powszechnej.

(Ciąg dalszy).

II.

Po omówieniu genezy systemu daltońskiego rozważyć należy podstawy teoretyczne tej koncepcji, jej założenia filozoficzne i jej cechy istotne. Wspomniałem już, że rozwinięcie pomysłu przekształcenia dawnej szkoły na „szkołę laboratoryjną" nastąpiło dopiero pod wpływem systemu pedagogicznego Marji Montessori, z którym Hel. Parkhurst zaznajomiła się bezpośrednio we Wloszech. Nadto silne piętno na ukształtowanie się systemu daltońskiego, zarówno jak i innych systemów w szkołach amerykańskich (n. p. metody Winnetki, metody projektów), wywarła filozofja pragmatyczna *James'a* i *Dewey'a*, tudzież psychologja dziecka, której wspaniały rozwój zaznacza się właśnie w Ameryce.

System wychowania każdej epoki zgodny być musi z jej potrzebami i jej poziomem kulturalnym. Era współczesna wymaga, aby nietylko jednostki nieliczne odznaczały się inicjatywą, pomysłowością, zdolnością do pracy produktywnej, ale aby i ogół obywateli umiał sobie w życiu radzić samodzielnie i miał wyrobione poczucie odpowiedzialności. Z punktu widzenia filozofji pragmatycznej istotę człowieka stanowi aktywność, zdolność do działania i tworzenia, i dzięki tym właściwościom może on opanować świat przyrody, zużytkować jej siły dla doskonalenia życia.

Według zasady pragmatyzmu powinniśmy „dla osiągnięcia doskonałej jasności w myślach naszych o przedmiocie jedynie rozważać, jaki możliwy praktyczny skutek pociąga za sobą ten przedmiot i jakich wrażeń możemy się od niego spodziewać, jakie powinniśmy przygotować reakcje. Nasze wyobrażenie o tych skutkach, czy to bezpośrednich, czy odległych, stanowi dla nas całokształt naszego pojęcia o przedmiocie, o ile pojęcie to ma wogóle jakieś pozytywne znaczenie". Pragmatyzm odrzuca więc wszystko, co nie może sprostać próbie wyciągnięcia realnej konse-

kwencji. Ten sposób myślenia „zmierza ku konkretności i ścisłości, ku faktom i ku potędze“ [1]).

Życie współczesne, tak bardzo skomplikowane, nasuwa każdemu człowiekowi niemało trudności, stawia przed nim niełatwe zagadnienia i zadania, które musi rozwiązywać samodzielnie i wykonywać podjęte zadania jak najlepiej. Za jakość wykonania jednostka przyjąć musi pełną odpowiedzialność. Ewolucja stosunków społecznych zmierza też do zapewnienia każdemu człowiekowi swobody wyboru pracy, odpowiadającej jego uzdolnieniom i zdobytym w szkole i wychowaniu doświadczeniom. Do takiego życia społecznego powinna przygotowywać nowoczesna szkoła.

Zdaniem Heleny Parkhurst już w szkole elementarnej kierować się możemy w pracy wychowawczej wymaganiami, jakie stawia życie współczesne. Możemy bowiem stwierdzić nawet u dzieci ośmio- czy dziesięcioletnich takie właściwości duchowe, jak zamiłowanie do pracy samodzielnej, zdolność rozwiązywania postawionych im zagadnień, wykonywania pracy drogą własnego wysiłku. Właściwa metoda nauczania może też wcześnie obudzić w dziecku poczucie odpowiedzialności w związku z podjętemi zadaniami. Dziecko pragnie wreszcie swobody ruchu i swobody w wyborze pracy, zgodnie z jego zainteresowaniami i specjalnemi uzdolnieniami.

System daltoński zmierza do stworzenia kooperacji, harmonijnego zespołu pracowników, złożonego z dzieci i nauczycieli, biorąc jako punkt wyjścia życie domowe dziecka. W domu porusza się dziecko swobodnie, przechodzi z jednego miejsca do drugiego niekrępowane, bawi się i pracuje. Należy więc i w szkole pozostawić dziecku jak najwięcej swobody ruchu i możności wyboru pracy. Nie obawiajmy się, by dziecko, nawet 8 czy 9-letnie, nadużyło danej mu wolności. Skoro tylko obudzą się w niem odpowiednie zainteresowania, odda się z zapałem pracy i nauce i niezawodnie cały czas w szkole spędzi z korzyścią dla rozwoju swej osobowości. W takiej atmosferze budzi się w dziecku wrodzone poczucie obowiązku i pragnienie dokonania pewnych prac i zadań. Dla osiągnięcia postawionych sobie celów potrafi ono także szukać odpowiednich środków i sposobów. Im więcej zaufania okazujemy uczniom, tem chętniej oddają się pracy i z tem większym zapałem i sumiennością starają się wywiązać z powierzonych im zadań i obowiązków.

Podstawą systemu daltońskiego jest zasada pracy indywidualnej i metoda laboratoryjna. W dawnej szkole stosowano nauczanie masowe, jednostką była klasa, złożona z 40 lub więcej uczniów. Wszystkim stawiała szkoła mniej więcej tesame wymagania z zakresu każdego przedmiotu. System daltoński uwzględnia uzdolnienia, zainteresowania i tempo pracy każ-

---

[1]) *W. James*. Pragmatyzm. Przełożył W. M. Kozłowski. Warszawa 1911. *Th. Flournoy*. Filozofja W. James'a. Warszawa 1923.

dego ucznia. Zdajemy sobie sprawę, że jedno dziecko męczy się i nuży prędzej, inne wolniej, że jedno potrafi przez czas dłuższy pracować ze skupioną uwagą, u innego już po krótkim czasie uwaga słabnie. Przy daltońskiej metodzie laboratoryjnej może uczeń regulować swą pracę, skoro się czuje zmęczony, przerywa ją i po odpowiednim odpoczynku znowu podejmuje przerwaną pracę. Dawna metoda tego stanu rzeczy nie uwzględniała, wymagając od wszystkich uczniów stale napiętej uwagi, co jak wiemy z doświadczenia, nie zawsze jest możliwe. Uczniowie zmęczeni lub niezainteresowani danym przedmiotem lub tematem radzą sobie w dawnej szkole znanemi sposobami — poprostu nie uważają lub zajmują się czem innem. Przy systemie daltońskim byłoby to zbyteczne.

Obok pracy indywidualnej uwzględnia też system daltoński nauczanie zbiorowe, szczególnie w niektórych przedmiotach, tudzież uczenie się w mniejszych grupach, przyczem ujawnia się wzajemna pomoc młodzieży.

Szkoła musi tedy stworzyć takie warunki, aby uczniowie mieli możność pełnego rozwoju swych uzdolnień, co leży nietylko w interesie jednostki, ale i dobra całej ludzkości. Postęp ludzkości — mówi jeden ze współczesnych pedagogów amerykańskich *Whasburne* — zależy od najpełniejszego rozwoju specjalnych właściwości każdego dziecka, tak aby ono przez to odchylenie od zwykłej istniejącej normy przyczyniło się do ewolucji i postępu. Postęp ludzkości zależy tedy od rozwoju dziecka, tak jak znów jego własny rozwój uwarunkowany jest postępem całej ludzkości. Twórczyni systemu daltońskiego przypomina też, że w naturze dziecka tkwi głębokie poczucie godności osobistej i pragnienie wolności. Słuszne jest więc zdanie *Emersona*, że odrodzenie szkoły i tajemnica wychowania polega na poszanowaniu ucznia.

Uznanie wolności dziecka, uwzględnienie jego samodzielności, budzenie poczucia odpowiedzialności i zmysłu społecznego — oto kamienie węgielne pedagogiki Heleny Parkhurst.

III.

Wychowanie, zgodne z powyższemi założeniami filozoficznemi i zasadami psychologicznemi, odbywa się w szkole, która usuwa dawny system klasowy, a w jego miejsce wprowadza pracownie i metodę laboratoryjną. W szkołach daltońskich niema klas; istnieją tu pracownie-laboratorja dla poszczególnych przedmiotów. Jeśli szkoła mieści się w dużym budynku, gdzie jest dostateczna ilość sal naukowych, każdemu przedmiotowi wyznaczona jest osobna sala; jeśli zaś pracujemy według metody laboratoryjnej w szkole niżej zorganizowanej, rozporządzającej niewielką liczbą ubikacyj, wtedy przeznaczamy jedną salę, jako pracownię dla dwu lub więcej przedmiotów. Każdemu przedmiotowi wyznaczamy specjalne godziny,

w których dzieci mogą się nim zajmować; w jednej sali mieszczą się wówczas różne pracownie.

Przy dostatecznej zaś liczbie sal mamy w szkole daltońskiej osobno: pracownię przyrodniczą, geograficzną, historyczną, literacką, matematyczną i t. d. Wszystkie pracownie zaopatrzone są w potrzebne pomoce naukowe i w odpowiednią bibljotekę. W sali geograficznej znajdują się tedy mapy, globusy, przyrządy, obrazy, plany, wykresy i t. p., w sali historycznej zgromadzone są książki, szkice, mapy historyczne, tablice chronologiczne, sztychy i inne środki naukowe. W sali literackiej umieszczone są dzieła znakomitych pisarzy, z których uczniowie korzystają bezpośrednio, albowiem podręczniki kompilatorskie, wypisy i książki do czytania, zawierające wyjątki z różnych autorów są według słów Hel. Parkhurst „skazane na wygnanie bez litości". Znajdują się tu także portrety wybitnych pisarzy i poetów, obrazy rodzajowe i nastrojowe (artystyczne wykonane kopje dzieł wielkich mistrzów). W szafach i na półkach umieszczone są specjalnie opracowane słowniki i encyklopedje, bogato ilustrowane, z których uczniowie samodzielnie korzystają podczas pracy z zakresu różnych przedmiotów. Widzimy więc pod względem urządzenia zupełną zmianę w porównaniu z dawną szkołą. Zamiast ponurych nieraz izb szkolnych o wyglądzie szablonowym, z poustawianemi w dwu czy trzech rzędach ławkami, z katedrą dla nauczyciela, rozkładem godzin i t. p. mamy w szkole daltońskiej urządzenie pracowni. Ławki nie krępują swobody ruchów dzieci zajętych pracą; zazwyczaj są odpowiednie stoliki i krzesełka. W dawnej szkole pomoce naukowe, zamknięte szczelnie, spoczywały w szafach i posługiwał się niemi właściwie nauczyciel, pokazując je dzieciom tylko zdala, aby ich nie uszkodziły i nie zniszczyły, bacząc też, aby w chwili pokazywania nie ucierpiała karność. Metoda laboratoryjna w szkole daltońskiej usuwa te obawy. Pomoce naukowe stoją otworem w pracowniach i są do dyspozycji dzieci, zajętych rozwiązywaniem postawionych im zadań; podobnie korzystają też uczniowie w miarę potrzeby z książek i dzieł, ze słowników i encyklopedyj. Poczucie odpowiedzialności dzieci i ich zmysł społeczny sprawiają, że można im powierzyć pieczę nad pomocami naukowemi w pracowniach — oczywista przy ciągłym współudziale nauczyciela. Urządzenie takie stwarza warunki, w których uczeń może uczyć się i pracować samodzielnie. Metoda laboratoryjna usuwa nauczanie na plan dalszy, a w jego miejsce wprowadza uczenie się, samokształcenie. Wskutek takiej organizacji pracy nastąpiły zasadnicze zmiany w programach naukowych, stosowanych w szkołach daltońskich. Nauczyciele-specjaliści układają program ze swego przedmiotu na cały rok, dzielą materjał naukowy na miesiące i tygodnie. Uwzględniając indywidualność uczniów i ich rozwój umysłowy, opracowują nauczyciele-specjaliści program minimalny, średni i maksymalny w zakresie każdego przedmiotu. Dzięki temu może każdy uczeń osiągnąć cel, jaki stawia szkoła w zakresie

poszczególnych przedmiotów. Uczeń słabszy w jakimś przedmiocie nie pozostaje w nim w tyle, ponieważ obiera sobie zadania według programu minimalnego, podczas gdy znowu przedmiot, do którego ma wybitne uzdolnienie, opracowuje według programu maksymalnego. To zróżniczkowanie programów ze względu na zdolności uczniów i ich zainteresowania ma na celu umożliwić im pracę z zachowaniem właściwego każdemu uczniowi tempa. W ten sposób usuwa się zarazem przeciążenie młodzieży, co jest jedną z najbardziej ujemnych stron i zasadniczych wad dawnej szkoły. Indywidualizacja programów umożliwia też normalną pracę tej młodzieży, która z powodu choroby lub z innych przyczyn była przez czas dłuższy nieobecna w szkole.

W ramach programów rocznych i zadań, rozłożonych na miesiące, a dla młodszych dzieci na tygodnie, pozostawia się uczniom zupełną swobodę. Od ucznia zależy, którym przedmiotem zajmie się wpierw, a którym potem, od niego też zależy oznaczenie czasu, jaki chce poświęcić danemu przedmiotowi. Nauczyciel udziela wprawdzie rad i wskazówek, w szczególności młodszym uczniom, ale nie krępuje ich i nie narzuca im bezwzględnie swej woli. Zazwyczaj dzieci obierają początkowo te przedmioty i zadania, które je najbardziej interesują i tym najwięcej poświęcają czasu. W toku pracy uświadamiają sobie swoje zdolności i zamiłowanie, przekonują się, że przedmioty interesujące wymagają z reguły mniej wysiłku i czasu, podczas gdy przedmioty dla nich niemiłe, nieinteresujące pochłaniają więcej czasu i trudu. Równocześnie zdają sobie sprawę, że wyznaczony na tydzień, czy miesiąc program musi być ze wszystkich działów w oznaczonym terminie wykonany i to ich skłania do odpowiedniego rozłożenia sobie czasu. *H. Rowid.*

(C. d. n).

Pedagogika w Radjo.

(Prelekcje pedagogiczne „Polskiego Radja").

Min. W. R. i O. P. podjęło chwalebną inicjatywę propagandy pedagogiki zapomocą radja, rozpoczynając 3 stycznia br. wykłady pedagogiczne dla nauczycielstwa przez stację warszawską. Wykłady te zyskałyby na znaczeniu, gdyby Ministerstwo równocześnie wpłynęło moralnie i materjalnie na zaopatrzenie szkół w odbiorniki radjowe. Stosunkowo mało bowiem nauczycielstwa z takich odbiorników korzysta, zwłaszcza po wsiach. Radjo — to środek olbrzymiego znaczenia dla samokształcenia nauczycielstwa, toteż i Rząd i zrzeszenia nauczycielskie powinny energicznie prowadzić propagandę radja wśród nauczycielstwa i przyjść mu w tym kierunku z pomocą materjalną.

Wygłoszone zostały dotychczas (22 lutego 1927) następujące wykłady: 1) Nacz. wydz. *Wł. Radwan:* Kształcenie czynnych nauczycieli szkół powszechnych, stan obecny i zamie-

rzenia na przyszłość; 2) prof. Dr. *B. Nawroczyński:* Nasza inteligencja i jej wychowanie; 3) b. podsekr. stanu *T. Łopuszański:* Szkoła jako zakład wychowawczy; 4) Dr *M. Grzegorzewska:* Znaczenie psychopatologji w kształceniu nauczycieli; 5) Dr *Kupczyński* „Szkolnictwo według Konstytucji marcowej"; 6) *St. Dobrowolski:* Stosunek szkoły do społeczeństwa; 7) Prof. Dr. *Józefa Joteyko:* Psychotechnika a szkoła; 8) *Z. Żukiewiczowa:* „Dziecko w wieku przedszkolnym".

Wysłuchawszy kilku z tych wykładów, podam tu ich myśli przewodnie. *Dr Nawroczyński* słusznie zaznaczył, że mimo piekącej troski o podniesienie mas ludowych przez organizację sieci szkół powszechnej i oświaty pozaszkolnej, równie ważną jest rzeczą kulturalne podniesienie inteligencji, jako tej warstwy, która „tworzy i rozprowadza kulturę duchową po całem społeczeństwie", z której wychodzą przywódcy społeczeństwa i demokracji i która stanowi o obliczu duchowem narodu i państwa. U inteligencji jednak w Polsce stwierdza prelegent „niepokojący bezwład woli", zacieśnienie horyzontów, luźny związek z życiem innych warstw społecznych, zamarcie ruchu umysłowego nawet wśród nauczycielstwa. Celem wychowania innego typu inteligencji żąda N. zapewnienia odpowiednio uzdolnionym wychowankom szkół powszechnych wstępu do szkół średnich, skrupulatniejszego przesiewania młodzieży w gimnazjach, podniesienia poziomu nauczania w szkołach średnich, uspołecznienia młodzieży, przeistoczenia gimnazjów w „prawdziwe ogniska wychowawcze" (drukow. w „Przegl. Ped." Nr. 4/5 br.)

T. Łopuszański stwierdza istniejącą jeszcze rozbieżność życia i szkoły oraz zbyt jednostronne kształcenie intelektu ucznia z uszczerbkiem dla wychowania. Współczesna pedagogika woluntarystyczna wymaga kształcenia woli, charakteru na równi z intelektem. Dziś, kiedy rodzina przestała być z powodu obecnych stosunków gospodarczych i społecznych ogniskiem wychowawczem, ciężar wychowania spada na szkołę, która się więc stać musi zakładem wychowawczym, jako narzędzie odrodzenia moralnego po wojnie światowej. Szkoła musi iść przed społeczeństwem. Społeczeństwu trzeba ludzi o silnym, społecznym charakterze — szkoła więc musi objąć całe życie i całą osobowość ucznia, fundując metody wychowania i nauczania na wynikach badań psychologicznych nad dzieckiem. W zrealizowaniu takiego postulatu są poważne trudności, które jednak musi się przezwyciężyć. Nowa szkoła bowiem, to proces dziejowy, nieunikniony i konieczny.

Dr Kupczyński wyjaśnił pokrótce ustępy Konstytucji marcowej, ustępy Konstytucji marcowej, odnoszące się do szkolnictwa, zwłaszcza art. 94, 103, 109, 112, 113 i 119 Konstytucji. Problemu stosunku szkoły do społeczeństwa dotknął, choć zanadto ogólnikowo, *Stanisł. Dobrowolski,* akcen-

tując brak harmonji między obu czynnikami wychowania i konieczność zbliżenia i współpracy. Pragnęlibyśmy konkretniejszych danych o tym stosunku i o istniejącej już tu i ówdzie współpracy (Koła Rodzicielskie, wspólnie przeprowadzone imprezy, wspólne instytucje, wyniki współdziałania wychowawczego, stosunek gmin i samorządów do szkół prywatnych i t. p.).

Niezwykle wartościowym i aktualnym wydaje mi się wykład prof. *Dra Joteyki.* Podkreśliła prelegentka znaczenie psychologji, a zwłaszcza psychotechniki dla współczesnego życia praktycznego, by przejść następnie do możliwości zastosowania psychotechniki w szkole. Chodzi bowiem o racjonalne pokierowanie dzieckiem wedle jego uzdolnień i zamiłowań do odpowiedniego dlań zawodu życiowego. Młodociani bowiem nie znają siebie i nie znają zawodu. Decyduje często tradycja, reakcja przeciw tradycji, utylitaryzm, moda, naśladownictwo. Problemat więc wyboru zawodu wymaga współpracy szkoły. Długoletnia obserwacja dziecka przez nauczycieli dostarczyć może odpowiedniego materjału dla poradni zawodowych, stojących pod kierunkiem fachowców-psychologów. Szkoła ma rozbudzać zamiłowanie do pracy zawodowej, poszanowanie dla każdego rodzaju pracy, uczucie wzajemnej zależności i solidarności w pracy ludzkiej. W szkole znaleźć więc winna miejsce poezja pracy, dzieła sztuki odnoszące się do pracy (Meunier, Rodin), opisy pracy różnych zawodów, może nawet nauka o zawodach! Nauczycielstwo powinno znać, a uczniom, opuszczającym szkołę powszechną czy średnią powinno się dawać do ręki broszury i dzieła, poświęcone różnym zawodom. Dla rodziców powinno się urządzać pogadanki informacyjne o życiu zawodowem i wyborze zawodu, w każdej większej szkole powinny być wykazy szkół zawodowych z warunkami i programem dla orjentacji nauczycielstwa i rodziców. Oby tylko Min. W. R. i O. P. pomyślało o realizowaniu tych nietrudnych zresztą do urzeczywistnienia postulatów. *Z. Żukiewiczowa* przedstawiła w popularnej formie życie dziecka w wieku lat 3—5, wychodząc z zasady Marji Montessori: „Od dziecka trzeba się uczyć metod wychowawczych"...

Nie omawiam innych prelekcyj, gdyż nie miałem możności ich wysłuchać.

Poziom wykładów — choć popularny — jest wysoki. Forma tylko szwankuje niekiedy: zauważyć bowiem się daje u niektórych prelegentów nużąca jednostajnośś dykcji, połykanie końcówek lub nawet całych słów na końcu zdań oraz skomplikowana ich budowa. Mikrofon wymaga modulacji głosu, bardzo wyraźnego wymawiania słów i jasnego stylu zwięzłych zdań. Prelegenci, piszący swe prelekcje do odczytania ich przed mikrofonem, muszą zważać na radjofoniczność wykładów.

I Ministerstwo i nauczycielstwo powinny pomyśleć o wydatniejszem jeszcze zużytkowaniu radja dla celów szkoły i oświaty.

Dr. Michał Friedländer.

Przegląd francuskiej prasy pedagogicznej.

„Revue Pédagogique“ sierpień-grudzień 1926 r.

Na tak częste w naszem społeczeństwie lekceważenie wartości czasu, zwraca uwagę artykuł zatytułowany „7 heures ³/₄ pour 8 heures“. Atakuje on „kwadrans akademicki“, powszechnie przyjęty, tak w pracy zawodowej, jak w życiu towarzyskiem. Przytacza przykłady wybitnych osobistości, uczonych i mężów stanu, którzy czy to wskutek przepracowania, czy też roztargnienia, stale spóźniają się na wszelkie odczyty, konferencje, posiedzenia, obiady itp. Oblicza, ile stąd marnuje się cennego czasu, ile przepada godzin, dni, lat... jak dotkliwie na zebranych w porę oddziaływa spóźnianie się współuczestników, jak zakłóca bieg prac wspólnie podjętych. Uwagi te i do szkoły zastosować można. Autor artykułu przestrzega nauczycieli przed tak częstą w szkołach stratą minut na początku i końcu lekcji, a także stratą pierwszych godzin po wakacjach i ostatnich przed wakacjami. Idzie tu o podniesienie produkcyjności życia tak jednostek jak i społeczeństwa. Przypominają się słowa modlitwy Rammerracha, umieszczone w przedmowie do polskiego wydania cennej książki Emerzona „Dwanaście zasad wydajności“ — „O Panie, cóż uczyniłem z temi sześciuset tysiącami godzin życia, które dałeś mi na tym świecie, zrodzonym ze słońca?“

Inżynier a jednocześnie profesor, A. Lamouche, w głęboko ujętym artykule[1]), porusza zagadnienie, czem jest nauka i w jaki sposób wprowadzać młodzież w jej niezmierzone dziedziny? Z własnych doświadczeń, a także na podstawie opinji słuchaczy różnych zakładów naukowych[2]), dochodzi on do przeświadczenia, że szkoły dzisiejsze dają wprawdzie znaczny zasób wiedzy, ale wiedza to bezładna, chaotyczna, brak w niej jedności, brak podstawowych pojęć, które w różnych układach i stosunkach odnaleźć można zawsze i wszędzie, w pozornie różnych, a w rzeczywistości pokrewnych sobie dziedzinach ludzkiego poznania. Nauczanie współczesne ujmuje często wiedzę w określone, stałe, jakoby martwe formuły — podczas gdy wiedza ta jest czemś wiecznie żywem, zmiennem, twórczem, dynamicznem. Wiedza ma zaspakajać nieskończone i odnawiające się ciągle potrzeby umysłowe człowieka, a jednocześnie budować podwaliny jego działalności w świecie zewnętrznym, wcielać się w wynalazki, w technikę, w życie, doskonalić je i ułatwiać. Współczesne metody naukowe zdążają, nietylko jak dawniej, „do opanowania myśli“[3]), ale także do opanowywania i kierowania życiem“[4]) — celem ich

---

[1]) „La Science: son rôle, sa méthode, son enseignement“.

[2]) List otwarty 240 słuchaczy Sorbony i innych zakładów do ministra oświaty.

[3]) Uczeni XVII wieku z Port-Royal.

[4]) Marszałek Foch.

jest zarówno rozwój inteligencji, jak i wpływ na urabianie i kształtowanie stosunków życiowych.

Zreformowany w 1920 roku program szkół normalnych, wprowadza w trzecim roku nauczania geografję regjonalną, możliwie w najgłębszem i samodzielnem ujęciu. Nauczyciel geografji, Andrzej Ferré, w obszernym artykule podaje wyniki kilkoletnich doświadczeń w tej dziedzinie[1]). Stwierdza, że przeprowadzenie takiego kursu wymaga niepowszednich wysiłków, zarówno ze strony nauczyciela jak i uczniów — obejść się tutaj nie może bez wycieczek, bez źródłowych badań i ilustracyj, bez znajomości terenu i literatury, odnośnej do lokalnych spraw i stosunków. Korzyści jednak są wielkie, nietylko umysłowe ale i moralne, boć dokładne poznanie własnej gminy, budzi zainteresowanie szersze, ogólnopaństwowe, budzi miłość ojczyzny, której gmina małą tylko stanowi cząsteczkę.

„Revue pédagogique" wiele uwagi poświęca sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych[2]), odnosi się krytycznie do szkół normalnych, odpowiadającym naszym seminarjom, żąda ich zniesienia. Przyszli nauczyciele kształcić się powinni w gimnazjach, a po ich ukończeniu dopiero przygotowywać fachowo do przyszłego zawodu, podobnie jak lekarze, prawnicy, inżynierowie itp. Od przeprowadzenia reformy tej zależy podniesienie poziomu szkoły powszechnej, a tem samem i kultury umysłowej w społeczeństwie. Dla poparcia swych żądań „Revue" przytacza głosy dochodzące doń z zagranicy. I tak w Belgji, czasopismo „l'Ecole moyenn" uważa szkoły normalne za „anachronizm", który rychło zniknąć powinien — nauczycielom narodu należy się możliwie najlepsze i najstaranniejsze wykształcenie. W Luksemburgu „Związek nauczycielski" żąda połączenia szkół normalnych ze średniemi. Przyszły nauczyciel, po ukończeniu studjów humanistycznych w gimnazjum i złożeniu egzaminu dojrzałości, przygotowywać się będzie do swego zawodu, na odpowiednim wydziale uniwersyteckim lub w specjalnym instytucie pedagogicznym. Następuje poczem roczna praktyka w szkole powszechnej, dwuletnie próbne nauczanie i ostateczny egzamin kwalifikacyjny.

„Revue pédagogique", w przeświadczeniu, że ruch spółdzielczy, to nie tylko środek na wiele nędz gospodarczych powojennej Europy, ale i droga do lepszego ustroju społecznego, ruchowi temu poświęca w każdym niemal numerze osobne artykuły. I tak inspektor szkolny Voiron zdaje sprawę z rozwoju spółdzielni uczniowskich w swoim okręgu, raduje się faktem, że w ciągu $1^1/_2$ roku powstało ich aż 91. Członkinie organizacyj tych w szkołach żeńskich przyjęły nazwę „Małych pszczółek" — wspólnym wysiłkiem zakupiły one kinematograf i radio, źródło nieskończonych wrażeń i przyjemności dla nich samych i oto-

---

[1]) „La géographie régionale à l'école normale".
[2]) I. Boucher „L'école unique et les écoles normales".

czenia. Inny artykuł opowiada o dodatnim wpływie spółdzielni na naukę geografji, historji, na nauki przyrodnicze i roboty ręczne. Inny jeszcze zwraca uwagę na korzyści estetyczne. Spółdzielnie uczniowskie dbają o ozdabianie sal szkolnych, zakupują reprodukcje dzieł wybitnych mistrzów, organizują koncerty, poranki artystyczne, przedstawienia teatralne, wprowadzają do szkoły pierwiastek piękna i sztuki.

Z dziedziny psychologji pedagogicznej zasługują na uwagę artykuły o „Honorze" i „Roztargnieniu". Ciekawym też jest opis jednej z najpiękniejszych na świecie i najlepiej zorganizowanych szkół powszechnych, jest nią w Szwecji, w Gothemburgu, tak zwana „Nordhemsskolan" — liczy ona 80 klas, w których uczy się 2300 dzieci.

W dziale „Z obcych czasopism" podaje „Revue" streszczenie artykułów pedagogów skandynawskich. I tak Joergensen porusza zagadnienie kształcenia charakterów — krytykuje on system niemiecki, dążący do całkowitego podporządkowania narodu władzy państwowej, mniema, że należałoby w młodzieży rozwijać osobowość ludzką, pracować nad uszlachetnianiem charakterów, a tem samem podnosić poziom kultury obywatelskiej w społeczeństwie. Artykuł Hermana Soederberga stwierdza konieczność zaprowadzenia w szkołach średnich nauki skoncentrowanej w poszczególnych cyklach — uczniowie wybieraliby sobie kierunek odpowiadający ich zdolnościom i upodobaniom. Inny artykuł charakteryzuje życie współczesne, niszczące indywidualność ludzką w zmechanizowanej pracy i w społecznych zespołach. Cierpimy na brak życia wewnętrznego, zatracamy to co najważniejsze, w pogoni za wrażeniami i ułudą.

Helena Witkowska.

„*Education*" — miesięcznik — październik - grudzień 1926 i styczeń 1927.

Numer październikowy i listopadowy poświęcony jest całkowicie sprawom szkoły jednolitej. Programowy i wyczerpujący artykuł pisze p. *M. Lacroix*, ujmując w nim wszystko prawie, co o jednolitej szkole we Francji napisano lub z trybuny publicznej powiedziano. Nie uwzględnia autor natomiast prac następujących: L. Brunschwig: „Un ministère de l'Education nationale (Paris, Plon 1922); Abel Faure: Enseignement et Réalité (Paris, Stock 1924) A et L. Franchet: Projet d'organisation du ministère de l'education nationale" (Paris, Typographie de l'école Estienne 1924) Comptes-rendus du Congrès de Grenoble (1925). Brakie zarzuca autorowi p. E. Delaunay w styczniowym „*Pour l'ère nouvelle*". Na 84 stronicach roztrząsa autor zagadnienie jednolitości szkoły ze stanowiska społecznego i pedagogicznego, rozstrząsa bezstronnie, bierze pod uwagę głosy zwolenników i przeciwników, strzeże się uogólnień, stara się być krytycznym lecz pozbawionym przesądów.

We Francji istnieje dotychczas dualizm szkolny t. j. istnieją

równoległe dwa typy szkół: szkoły powszechne (écoles primaires) i szkoły średnie (ècoles secondaires). Jedne są bezpłatne, drugie pobierają od uczniów opłatę, jedne są zarządzane przez inną władzę, drugie też mają swoją autonomję. Ten dualizm, ten bezład, jest dla opinji francuskiej, demokratycznej niepożądany. Domaga się ona równości wszystkich klas społecznych wobec wychowania i zatarcia „granic pieniężnych", w tej dziedzinie, a co za tem idzie bezpłatności na wszystkich stopniach nauczania. Dodać należy, że szkoły średnie przyjmują do klas przygotowawczych uczniów w wieku szkolnym, gdy mają obowiązek uczęszczania do szkół powszechnych, i że niektóre szkoly powszechne, są tak rozbudowane (od r. 1902), iż przygotowują uczniów do studjów uniwersyteckich.

Zwolennicy jednolitej szkoły domagają się bezpłatności szkoły na wszystkich jej stopniach, obowiązku szkolnego do lat 14 a nawet 16 u, podziału jednolitej szkoły na trzy stopnie. Pierwszy stopień obowiązywałby wszystkich, byłaby to we właściwem znaczeniu szkoła powszechna. Po jej ukończeniu składałby uczeń egzamin do szkoły drugiego stopnia. Drugi stopień nauczania dzieliłby się na trzy sekcje: 1) klasyczną, 2) nowożytną, 3) techniczną. Wszystkie trzy sekcje dawałyby atoli identyczne lub przynajmniej analogiczne wykształcenie ogólne. Po ukończeniu jednej ze sekcyj i zdania odpowiedniego egzaminu miałby uczeń prawo wstępu do szkół trzeciego stopnia, któreby się znowu dzieliły na pięć sekcyj: 1) sekcję zawodową, 2) sztuk pięknych, 3) urzędniczą (administracyjną) i techniczną, 4) studjum nauczycielskie, 5) licea i kolegja, trzyklasowe przygotowujące specjalnie do studjów uniwersyteckich. Po ukończeniu jednej z pięciu sekcyj składałby uczeń egzamin celem uzyskania dyplomu ukończenia 3-stopniowej szkoły.

Jednolita szkola w ten sposób pojęta umożliwi zdaniem autora, każdemu utalentowanemu dziecku osiągnięcie studjów możliwie najwyższych, bez względu na stan finansowy rodziny.

Reforma powinna atoli wziąć pod uwagę także i te dzieci, które kończą studja w 14 roku życia. Ci powinni uczęszczać do szkół dokształcających do 18 wzgl. 19 roku życia.

Z reformą tą połączona jest też reforma przygotowania nauczycieli. Opinja francuska domaga się, by nauczyciel szkoły powszechnej kończył szkołę średnią, a potem dopiero pobierał wykształcenie pedagogiczne i psychologiczne, podobnie jak to się dziś dzieje w niektórych krajach niemieckich i Szwajcarji.

W Polsce istnieją od lat ośmiu przeszło w Krakowie, Warszawie i we Lwowie studja nauczycielskie, t. zw. Państwowe Kursy Nauczycielskie, w których abiturjenci szkół średnich zdobywają wykształcenie psychologiczne i pedagogiczne, tudzież przygotowanie praktyczne do pracy w szkolnictwie powszechnem.

Na końcu artykułu przytacza autor bardzo bogatą bibljografję dotyczącą szkoly jednolitej oraz niepublikowane dotychczas dokumenty odnoszące się od tej sprawy. Artykul wart przestudjowania, szczególnie dla tych, którzy zajmują się dziś reformą

naszego szkolnictwa, pod względem jego organizacji. Dużo daje sama bibljografja.

W tym samym numerze zamieszcza p. Duthil dwa artykuliki: jeden poświęcony niektórym nowszym testom Kraellina, drugi zaś „Psychologji społecznej" Thouless'a, zaś w numerze grudniowym pisze autor na podstawie pracy Washburne'a o metodzie lektury literatury pięknej w szkole w Winnetce oraz o sposobie układania katalogów lektury dla dzieci. „Jeżeli będziemy mogli, po uprzedniem zbadaniu, wiedzieć, które książki młodzież najrozmaitszego wieku i rozmaitych klas najchętniej czyta i skoro ponadto zmierzymy zdolność dobrego czytania naszych dzieci, będziemy mieli w ręku dane, aby stworzyć w naukowy sposób, katalog lektur odpowiadających dzieciom. Celem poznania dobrego czytania dzieci, testował Washburn 36.750 dzieci na podstawie próby t. zw. „Stanford achivement Test". Aby dowiedzieć się, które książki dzieci najchętniej czytają, podał im Washburn następującą ankietę do wypełnienia:

1) Tytul książki,
2) nazwisko autora,
3) wydawca,
4) nazwisko dziecka , wiek , płeć
5) szkola , klasa , nauczyciel
6) jest to najlepsza książka, jaką kiedykolwiek czytałem,
7) jest to książka, która mi się podobała, interesująca,
8) niebardzo interesująca,
9) nie podobała mi się,
10) nie łatwa,
11) łatwa,
12) trochę za trudna,
13) bardzo trudna.

N. B. Napisz na tej kartce, co ci się najbardziej w tej książce podobało lub przyczyny, dla których książka ci się podobała.

Celem sprawdzenia sądu wydanego o rozmaitych książkach przez dzieci, a miał ich około 100.000, wyciągnął Washburn 300 kartek i poddał odnośne dzieci ponownej próbie. Dzieci zgodnie powtórzyły dawny sąd. Wiedział, iż może im wierzyć.

W ten sposób uzyskał Washburn listę książek nadających się do czytania dla młodzieży. Małe zastrzeżenia należy jednak zrobić. Lista ta może być bardzo cenna, jednakowoż coraz to nowe książki wychodzą, lista więc musiałaby ulegać ciągłym zmianom.

W każdym razie należałoby i u nas pomyśleć o zapytania młodzieży, które książki najbardziej się jej podobają, dając naturalnie do rąk tylko książki moralnie zdrowe[1]).

W numerze grudniowym p. Blanchetière podaje listę lektur dla młodzieży francuskiej w wieku od 15—19 lat, podzieloną wedle następujących działów: a) opowiadania, legendy i nowele.

---

[1]) Zob. art. Upodobania literackie dzieci *M. Potworowskiej-Dmochowskiej.*

Tu zaleca autor np. dla młodzieży 17—19 letniej nowele Sienkiewicza, „Trois Contes“ Flaubert'a, Kiplinga: „Opowiadania“, b) powieści współczesne i psychologiczne. Tu wylicza autor dla młodzieży 15—16 letniej niektóre dzieła Londona, Conrada, Rosny, Ed. About, dla 16—17 lat. Sand: Mare au diable, Petite Fadette, Balzaka: Eugenia Grandet, Bourget'a: Monika. A. France: Zbrodnię p. Sylwestra Bonnard, Conrada: Tajfuna, dla 17—18 lat literaturę nowszą np. H. de Montherlant, L. Bertrand, A. de Chateubriant i t. d. Dla młodzieży 18—19 lat dzieła Bourgeta Disciple, P. Margueritte'a: Ma grande, Barrès'a, Lavedan'a, Turgeniewa, Tołstoja i t. d. c) Powieść historyczna. Autor zaleca dla młodzieży 17—19 lat Ossendowskiego, Blasco Ibaneza, Barrès'a i t. p., d) poezja, dramat, e) literatura, f) historja, g) geografja, h) sztuki piękne, i) matematyka, fizyka, przyroda.

W tym samym numerze wzywa p. Pierre Bovet do zainicjowania korespondencji szkolnej między uczniami w rozmaitych państwach. Korespondencja taka istnieje już, a organizacja jej jest już dostatecznie opracowana. Kto się interesuje temi sprawami może się porozumieć z centralą korespondencji szkolnej międzynarodowej, przy Muzeum pedagogicznem w Paryżu (adres: Musée pédagogique. Paris 41 rue Gay-Lussac, M-r le directeur Ch. Garnier, inspecteur général de l'Instruction Publique). Numer styczniowy „Education“ poświęcony jest specjalnie wychowaniu artystycznemu w szkole.

P. de la Varende narzeka na macosze traktowanie wykształcenia artystycznego w szkole. Nauczyciel historji ledwie dotyka historji malarstwa, rzeźby i t. p., podając zaledwie czas, w którym niektórzy twórcy żyli. Nauczyciel rysunków, spychany na szary koniec, niema zwyczajnie żadnego wpływu na ukształtowanie duchowe młodzieży. A jednak w dzisiejszem społeczeństwie sztuka jest bardziej popularną aniżeli niegdyś. Większa ilość ludzi zajmuje się sprawami artystycznemi, sztuka stala się dostępną dla wszystkich. Zamiłowania artystyczne są właściwe nawet najbiedniejszemu gospodarstwu. I tam bowiem kwiat, mebel, obrazek lub drobiazg jaki, są miłym gościem. Mimo to jest zachęta do sztuk pięknych w szkole bardzo mała. Coprawda, kryje w sobie sztuka wiele niebezpieczeństw, a przedewszystkiem niebezpieczeństwo zbyt wczesnego rozbudzenia zmysłowości. Lecz i temu możnaby zaradzić, ucząc młodzież właściwego sposobu patrzenia na dzieła sztuki.

Opis „Giocondy“ Leonarda da Vinci, podany przez autora, należy do przepięknych kart francuskiej sztuki stylistycznej, a pod względem pedagogicznym może być uważany za „contre-oeuvre“ Goethego opisu „Wieczerzy Pańskiej“. Autor kończy artykul następującym obrazkiem: „W Rzymie istnieje jeden z najpiękniejszych obrazów na świecie: „Miłość niebiańska i Miłość ziemska“ Tycjana. Dwie kobiety siedzą nad grobem na tle krajobrazu cudownej łagodności... obie tak piękne, iż są do siebie podobne. Miłość niebiańska odziana w poważne szaty, zatopiona w marzenia spogląda z boską pogodą w dal; trzyma ona zamkniętą szka-

tułkę, tajemniczą, trwałą jak ona sama. Miłość ziemska, naga, wznosi płonący kaganiec i rozpościerając wspaniałe wdzięki ciała patrzy pełna gorącej melancholji. Jeżeli dojdziemy do tego, że młodzież wykształcona pod względem artystycznym, stanie jak Herkules na rozstajnych drogach, przed wyborem występku lub cnoty... możemy być pewni, że słuchając nawet głosu pokusy... nie zabłądzi w ciasnych uliczkach, nie zabruka swej duszy na zakrętach, lecz pozostanie zawsze na Akropolu, blisko bogów.

Ten punkt widzenia może zbyt pogański — otwiera jednak przed nami szerokie perspektywy.

P. *Paul Hugon* dzieli się w tym samym numerze doświadczeniami poczynionemi przy nauce śpiewu i lepienia w szkole powszechnej, wiejskiej, a p. *A. Julon* zachęca nauczycieli rysunków geometrycznych do czerpania wzorów dla rysunku z zabytków przeszłości, kościółków, zamków, kapliczek, znajdujących się w okolicy.

W tym samym numerze zamieszcza podpisany obszerną recenzję znakomitej pracy *Henryka Rowida p. t. „Szkoła Twórcza“* (Kraków 1926. Gebethner i Wolff). Kronika Skautowa, słownik pedagogiczny (do Santé), Wiadomości pedagogiczne, przegląd prasy i bibljografja kompletują każdy numer „Education“.

Do ciekawych wiadomości należy rozporządzenie prefekta departamentu Bas-Rhin dotyczące uczęszczania młodzieży do kina, wydane 30 lipca 1926 r. Brzmi ono:

1-o Dzieci poniżej 16 lat nie mogą uczęszczać na przedstawienia kinowe, nawet w towarzystwie starszych, o ile przedstawienia te nie są przeznaczone dla dzieci i młodzieży.

2-o Dzieciom poniżej lat 7-iu wstęp na przedstawienia kinematograficzne jest bezwzględnie wzbroniony.

Komisja, złożona z nauczycieli, przedstawicieli władz i instytucyj społecznych, orzekać będzie każdorazowo, który film nadaje się dla młodzieży.

Ciekawem jest zestawienie kosztów utrzymania na uniwersytecie Columbja w ciągu jednego roku:

	Poziom życiowy: niski	średni	wysoki
Koszta studjów . . (w dolarach)	325	325	325
Przybory szkolne	25	30	50
Pokój	135	185	215
Utrzymanie	325	380	535
Pranie bielizny	60	75	115
Nieprzewidziane wydatki	75	100	125
Razem (w dol.)	982	1022	1390

Licząc 1 dolar = 9 zł., 1022 dolarów = 9.198 zł. t. j. 766 zł. miesięcznie.

Nawet ministerjalna pensja nie wystarczyłaby na utrzymanie w uniwersytecie amerykańskim.

Edmund Semil.

CZASOPISMA POLSKIE.

Szkoła Specjalna. Ukazał się Nr 1 z 1926/7 r. kwartalnika „Szkoła Specjalna", poświęconego sprawom wychowania i nauczania anormalnych (głuchoniemych, ociemniałych, zaniedbanych moralnie i upośledzonych umysłowo), organu Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Redaktorem tego pisma jest *Dr M. Grzegorzewska.*

Na bogatą i interesującą treść tego zeszytu składają się następujące artykuły: *Dr M. Grzegorzewska* — Uwagi o strukturze psychicznej niewidomych od urodzenia; *Dr. T. Jaroszyński* — Z dziedziny badań nad dziećmi moralnie zaniedbanemi; *Dr J. Korczak* — Otwarte okno; *M. Wawrzynowski* — Program szkoły specjalnej dla upośledzonych umysłowo; *A. Stefanowicz-Moskiewiczowa* — Sprawozdanie z pracowni psychologicznej Instytutu Pedagogiki Specjalnej z 1925/6 r. Pozatem na treść zeszytu składają się materjały „z pracy nauczycielskiej" i „notatki historyczne" z rozwoju tego szkolnictwa oraz kronika krajowa i zagraniczna.

Roboty ręczne. Organ Sekcji Naucz. robót ręcznych Związku P. N. S. P. Warszawa. W styczniu 1927 wyszedł nowy kwartalnik, poświęcony zagadnieniu pracy ręcznej w szkole i wychowaniu. Czasopismo to wypełnia dotkliwą lukę w naszej publicystyce pedacogicznej. Zeszyt pierwszy przedstawia się nader dodatnio i zawiera treść następującą: Od Redakcji — Cel nauki robót ręcznych w szkołach ogólnokształcących (*Fr. Pększyc*) — Praca ręczna w szkole powsz. — Z ankiety o warunkach nauki robót ręcznych (*Mróz*) — Psychologiczne podstawy w dydaktyce robót ręcznych — Prace ręczne w szkole twórczej (*M. S.*) — Wskazówki praktyczne — Narzędzia do nauki robót ręcznych.

Adres Redakcji: Marszałkowska 123.

CZASOPISMA CZESKIE.

Vjestnik Pedagogicky, rocznik V (1927) Nr 1 zawiera treść następującą: Jednolita szkoła francuska (Dr J. Folprecht), Przemysłowe szkolnictwo uzupełniające (E. Szubert), O szkolnictwie duńskiem (V. Czižek), Z praktyki ręcznych robót wychowawczych na stopniu niższym i średnim (Vl. Mazalek), Co Komeński rozumiał przez Wielką Dydaktykę? (Joz. Henrich rozstrzyga ostatecznie, że Komeński miał na myśli dydaktykę ogólną czyli powszechną, za taką uważał zarówno czeskie jak i łacińskie opracowanie swego dzieła).

W dziale „Reformy szkolne" omawia przeróżne zmiany w szkolnem życiu. Z ważniejszych zdajemy sprawę: Nowe zakłady wychowawcze dla młodzieży ułomnej w Czechach są: krajowym funduszem świeżo wzniesiony zakład w Oporzanach pod Taborem dla 400 wychowanków z 3-klasową szkołą pomocniczą, przesiedlony do nowej budowy zakład dla głuchoniemych w Pradze-Radlicach, mający 10 klas i szkołę uzupełniającą. Nowożytną budowę dostał teraz również Instytut Jedliczków w Pradze dla ułomnych z wytwornie urządzoną szkołą. Zakład ma 200 wychowanków, a w zakresie wychowania artystycznego wprowadził najbardziej udałe próby i nowości pedagogiczne.

W Kralowem Poli pod Brnem w instytucie wychowawczym dla kalek otwarto oddział ortopedyczny z 20 łóżkami przy szpitalu dla 60 dzieci. Dzieci słabe kształcą się tu w rzemiosłach. Przy ustnej i usznej klinice w Brnie otwarła Czeska Zemska Pecze o młodzież na Moravie poradnię dla rodziców, mających dzieci głuchawe, głuche i wadliwie mówiące. Wedle obliczeń Morawa ma około 600 dzieci z ciężkim słuchem i prawie 300 młodzieży z wadliwą wymową.

Przy klinice ortopedycznej w Bratislawie prof. Chlumecky otworzył szkołę jednoklasową o 3 oddziałach wedle stopnia słabości dziecka. Nauka odbywa się też wedle warunków dziecka w klasie lub w pokoju szpitalnym. Uczywo normalne zostało tu zmniejszone o połowę. Nauka odbywa się w godzinach 8—9 i 11—12 z zastosowaniem bardzo szerokiego indywidualizowania.

W Pardubicach powstała Zahradni szkola i skupiła zaraz 213 dzieci ułomnych, w tej liczbie 48 dziatwy z pierwszych 3 klas szkoły pospolitej. Dla nich postawiono w ogrodzie wielki amerykański dom werandowy z 25 przenośnemi leżakami, oraz wszelkie urządzenia kąpielowe. Uczywo i tutaj zostało wydatnie zmniejszone, a zastosowano w szerokim zakresie ćwiczenia oddechowe, zabawy, wypoczynki itd. Część o zagadnieniach metodycznych i dydaktycznych zawiera przeważnie referaty z ruchu zagranicznego. Podobnie rubryka drobnych wiadomości. Obszerną jest Literatura czeska i zachodnioeuropejska. Cenną dla pedagogów jest Bibljografja artykułów o szkole i wychowaniu w prasie za ostatnie miesiące roku ubiegłego. W przeglądzie czasopism obcych zarejestrowany został „Ruch Pedagogiczny" polski wcale dobrze.

Nove Szkoly, czasopismo, poświęcone sprawom nowego wychowania. Redaktor Dr Otokar Chlup, prof. pedagogiki w uniw. Masaryka w Brnie. Nakładem Spolecznosti Novych Szkol v Brnie. 1926. Rocznik I, zesz. 2 zawiera artykuły następujące: Problem inteligencji (Henri Pieron z Paryża), W sprawie klasyfikowania młodzieży szkolnej (Ot. Chlup), Jak skoncentrować uczywo w szkole wydziałowej (Jan Wasserbauer), Rysunkowe wyrażanie się uczniów siódmego roku szkolnego (V. Moravec), Badania seksualne na międzynarodowym kongresie w Berlinie (Dr St. Velinsky).

Osobną rubrykę stanowi przegląd pomysłów i organizacyj nowych szkół za granicą republiki i w samej też Czechosłowacji. Do takich należą próby i doświadczenia wychowawcze Oestreicha, B. Otto, Międzynarodowa szkoła w Genewie i t. p. „Założyciele tej szkoły wierzyli, że międzynarodowe myślenie musi wyjść z ram narodowego, do niego się stosując, a nigdy mu nie przeszkadzając". Wyjmijmy stąd mały cytat:

„We właściwem nauczaniu są pokojowe i międzynarodowe dążenia popierane przedewszystkiem wspólnem wychowywaniem dzieci różnych narodowości. Na pierwszym stopniu szło przedewszystkiem tylko o to, aby te dzieci żyły wspólnie i pracowały i wytwarzały tak atmosferę międzynarodową. Potem szło o wzbudzenie świadomości własnej narodowości i sympatji dla narodu innego. Na stopniu najwyższym a więc i w szkole średniej jest już właściwe wychowanie międzynarodowe. Studjują np. geograficznie i historycznie państwa, należące do Ligi Narodów i poświęcają każdą pierwszą godzinę zagadnieniom politycznym, kulturalnym lub gospodarczym, krótko mówiąc, szkoła żyje w wydarzeniach współczesnych. W innych przedmiotach, wierząc z Ferrièrem, w naturalny rozwój inteligencji dziecka, zostawiali nauczyciele dzieciom możność pracy i uczenia się indywidualnego z uwzględnieniem wiadomości, z jakiemi przyszli z innych zakładów do tej niedawno założonej szkoły. Jeśli weźmiemy pod uwagę jeszcze ścisłą współpracę z nauczycielem i zdrowotne warunki bez zastrzeżeń, albowiem nauka się odbywa jużto w samej Genewie, już to w siedzibie wiejskiej, to uznamy za bardzo ciekawą rzecz przypatrywać się i nadal działalności tej szkoły, w której jej założyciele widzieli drogę do zbliżenia narodów wiodącą przez wzajemne poznanie się, stosunki i pracę wspólną".

Mgr.

Kronika pedagogiczna.

Sekcja Kształcenia Nauczycieli Zarządu Głównego Związku P. S. N. Zarząd Główny Sekcji K. N. w okresie od września 1926 r. do marca 1927 r. odbył 5 posiedzeń, na których między innemi postanowiono:

a) nadesłane odpowiedzi na ankietę w sprawie kształcenia nauczycieli podzielić między Członków Zarządu Sekcji do opracowania w ramach schematu przyjętego przez Zarząd,

b) zorganizować Koło Warszawskie S. K. N., tudzież odczyty na tematy: 1) „Stosunek programów szkół powszechnych i średnich", 2) „Kształcenie nauczycieli zagranicą".

Postanowiono zwołać w okresie świąt Wielkiej Nocy, dnia 23 i 24 kwietnia, Zjazd historyków, zorganizować Kursy Wakacyjne w Wejherowie i Zakopanem. W programie uchwalono uwzględnić następujące cykle: 1) cykl psychologiczno-pedagogiczny, 2) cykl socjologiczny. Opracowano następujący program Kursów Wakacyjnych: Dział szkolny: a) Ustrój szkolnictwa, b) Pragmatyka nauczycielska u nas i zagranicą, c) Ze współczesnych zagadnień psychologicznych, d) Rola nauczyciela w organizacji pracy naukowej, e) Bibljografja pedagogiczna, f) Nowe szkoły, g) Pedagogika polityczna. Dział prawno-ustrojowy: a) Zmiany konstytucyjne, b) Wolności obywatelskie i ich gwarancje, c) Stosunki ekonomiczne, d) Radjotechnika, e) Naukowa organizacja pracy, f) Zagadnienia literackie. Ustalono opłatę za Kurs 75—80 zł. przy ilości słuchaczy 100.

Praca w Kołach Sekcji Kształcenia Nauczycieli: W dniu 1 marca 1927 r. Sekcja K, N. liczy 19 Kół; ogółem członków 356. Praca w Kołach przedstawia się jak następuje: Koła w Krotoszynie, Siennicy, Sandomierzu i Łowiczu nadesłały uwagi i uzupełnienia do projektowanej ankiety w sprawie czytelnictwa wśród nauczycielstwa szkół powszechnych; Koło we Lwowie rozpatrywało na posiedzeniach program języka polskiego i nadesłało w tej sprawie poprawki i uwagi; Koło w Sandomierzu zainicjowało powstanie Muzeum Podręczników Szkolnych, statut którego zamieszczany.

Statut Bibljoteki (Muzeum) Podręczników Szkolnych Sekcji Kształcenia Nauczycieli:

1) Przy Sekcji Kształcenia Nauczycieli powstało Muzeum-bibljoteka podręczników szkolnych.

2) Zadaniem jest gromadzenie podręczników różnych przedmiotów i różnych czasów oraz terytorjów.

3) Muzeum-bibljoteka Podr. Szk. ma służyć dla pracowników naukowych w tej dziedzinie oraz nauczycielstwa.

4) Zarząd Muzeum Bibl. złożony jest z 5 osób. w tem jedna winna być członkiem Zarządu Oddziału, 2 członkami Sekcji Kszt. Naucz. i 2 kooptowani.

5) Zarządzający Muzeum Bibl. nosi tytuł Kierownika Bibljoteki i reprezentuje samodzielnie Muzeum nazewnątrz, podpisuje korespondencję.

6) Kierownik łącznie z Sekretarzem bibljoteki prowadzi kronikę bibljoteki, w której notuje stopniowy rozwój. Zarząd Muzeum dba o rozwój, czuwa nad stanem i całokształtem zbioru, gromadzi i popularyzuje wśród sfer nauczycielskich i społeczeństwa za pośrednictwem prasy oraz urządza wystawy z poszczególnych działów

7) Zarząd układa podręczny regulamin, który przedstawia do zatwierdzenia Sekcji Kształcenia Nauczycieli

8) Muzeum posiada stempel z napisem: Muzeum-Bibljoteka Podręczników Szkolnych przy Sekcji Kształcenia Nauczycieli, Zw. Pol. Naucz. Szkół Powszechnych w Sandomierzu.

9) Zarząd bibljoteki przyjmuje depozyty podręczników zabytkowych.

10) Pozatem bibljoteka może otrzymywać darowizny i zapisy oraz ofiary dobrowolne.

11) Przez pierwsze trzy lata Zarząd bibljoteki zdaje sprawozdania Zarządowi Sekcji Kształcenia Nauczycieli co pół roku, a mianowicie w czerwcu i grudniu, w latach następnych raz na rok. Zarząd Sekcji przedstawia sprawozdanie Zarządowi Oddziału na zasadach ustalonych dla tej Sekcji.

12) Lokal, wewnętrzne urządzenie i t. p. Muzeum-Bibljot. finansuje Zarząd Oddziału Powiatowego.

Zarząd Gł. podaje do wiadomości Członków, że na ostatniem posiedzeniu powołał do życia Komisję Polonistyczną pod przewodnictwem kol. J. Saloniego, która utworzyła trzy referaty: a) języka polskiego, b) literatury, c) metodyki nauczania języka w seminarjach nauczycielskich i zamierza wydawać „Prace Polonistyczne".

Zwracamy się z prośbą o współpracę w tym kierunku, która polegałaby na opracowaniu przez Kolegów Polonistów tematów w zakresie każdego z wymienionych referatów i przesłaniu opracowanych wraz z protokółem po dyskusji w Kole. W najbliższym czasie Komisja opracuje szereg tematów i prześle je Kołom.

Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie. B. I. E. (Bureau International d'Education) w swojem ostatniem sprawozdaniu jesiennem, dającem przegląd dotychczasowych prac, zapowiedziało na ten rok dwa interesujące zjazdy — na wiosnę w Pradze (koło Wielkanocy) i w sierpniu od 3—15 w Locarno. Praski, urządzany przy współudziale esperantystów czechosłowackich ma dotyczyć „Pokoju poprzez szkołę". Locarneński, starannie, jak widać z programu, przygotowany, będzie poświęcony zagadnieniu „Jak należy rozumieć wolność w wychowaniu?".

„Naszym celem jest odkrycie zasad, na których opiera się sztuka posiadania wolności zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela" — powiada program. Z właściwie pojętej i praktykowanej wolności ma wyrosnąć szlachetna międzynarodowość, będąca raczej istotnem braterstwem, niż sztucznem odbarwianiem się narodowem. Stąd wypłynąć ma także, albo raczej przedewszystkiem — wyzwolenie dziecka, wychowanego przez wyzwolonego nauczyciela. Pojęcie wolności — to ta olbrzymia i bogata skala, to takie dążności krańcowe — jak Europejczycy i Amerykanie. To też wymiana zdań nieobojętnych, ale popartych gorącem pragnieniem i czystym idealizmem, stanowi już olbrzymi krok w przyszłość. Z obrazem cudnego jeziora w oczach i gór, otaczających ten uroczy zakątek, nastrojeni dobrą muzyką, poprzedzającą każdą konferencję, będą zasiadali codzień ludzie różnych krajów i różnych języków i obradowali nad tem, jak wyhodować na świecie wolność! Odczyty wygłaszać będą nie tak, jak na poprzednich kongresach mówcy z każdego kraju po jednym przedstawicielu, lecz zgóry zaproszeni przez Międzynarodową Ligę Wychowania najkompetentniejsi znawcy poruszanych zagadnień, jak np. Dr. A Adler, autor Psych. Indywid.; Piotr Bovet, p. Uniw. Gen., dyr. Instytutu J. J. Rousseau i Biura Międzynarodowego Wychowania i przewodniczący Kongresu; O. Decroly, dyr. szkoły dla życia i przez życie; dyr. szkoły Fcusham Geights; prof. G. Lombardo-Radice, radny l'Educatione Nazionale; Dr. E. Rotten, redaktorka „Das Werdende Zeitalter"; p. Luzzuziaga; dyr. Revista de Pedagogia de Madrid itd.

Ostatni Kongres zajmował się zorganizowaniem korespondencji międzyszkolnej, tudzież kontrolą i reformą podręczników do historji. Wystawy, poświęcone obu tym sprawom, miały ogromne powodzenie. Najbliższa przyszłość ma przynieść obfity materjał zawarty w odpowiedziach na ankietę, rozesłaną przez Międzynarodowe Biuro Wychowania, a dotyczącą patrjotyzmu, Polska zwróciła się do B. I. E., polecając rozważaniom tej instytucji bolączkę naszego życia szkolnego — materjał szkolny. Chodzi tu mianowicie o opracowanie katalogu analitycznego, zawierającego materjał wybrany i o urządzenie wystawy z demonstracjami praktycznemi i omówieniami. Międzynarodowe Biuro Wychowania postanowiło współpracować z amerykańskimi wychowawcami, stowarzyszonymi w The Open Road i organizującemi podróże pedagogiczne, a także z Międzynarodową Unją Pomocy Dzieciom. Jeśli dodamy do tego wszystkiego olbrzymią korespondencję, jaką prowadzi ta „liga narodów", działająca w imię najdoskonalszego budowania życia od podstaw — to będziemy mieli prawie zupełny jej obraz. Należy do niego dodać jeszcze, że jesienią 1926 r. B. I. E. miało 106 korespondentów w 38 krajach, 119 członków w 31 krajach, z czego 16 zbiorowych. Oczywiście, najbardziej pożądani są członkowie zbiorowi, t. zn. stowarzyszenia i instytucje, jako będące wyrazem całych grup ludzkich i szeroko promieniujące.

Pierwszy Walny Zjazd Sekcji Wychowania fizycznego i higjeny szkolnej przy T-wie N. S. W. oobył się w Poznaniu w marcu b. r. z następującym programem: Ćwiczenia cielesne w przedszkolu *(M. Germanówna)*.— Możliwości zastosowania metody Bukha w szkole i armji polskiej *(W. Sikorski)*. — Podjęcie idei Jordanowskiej jako zadanie Sekcji *(Z. Wyrobek)*.— Typy sprawności fizycznej *(Dr Z. Stojanowski)*. — 35-lecie systemu Linga w Polsce *(Prof. Dr E. Piasecki)*. — Organizacja wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego w szkołach, w łączności z najnowszą ustawą *(Prof. T. Dręgiewicz)*. — Nauczanie higjeny w gimnazjach. — Oprócz referatów odbył się szereg lekcyj pokazowych z zakresu wychowania fiz. na różnych stopniach szkoły.

Uniwersytet w Nancy organizuje kurs wakacyjny dla cudzoziemców od 7 lipca do 1 października b r. Program kursu obejmuje: a) konferencje z zakresu literatury, historji i cywilizacji Francji współczesnej; b) ćwiczenia z zakresu artykulacji, dykcji, kompozycji i t. p. Uczestnicy otrzymają z końcem kursu „dyplom studjów francuskich". Komitet specjalny zapewni uczestnikom nawiązanie stosunków towarzyskich z rodzinami francuskiemi, korzystanie z koncertów i przedstawień teatru miejskiego, zajmie się też zorganizowaniem wycieczek w malownicze okolice Nancy, w góry Wogezy i na pobojowiska wojny światowej.

Zgłoszenia przyjmuje i udziela informacyj: l'Office de Renseignements de l'Untversité Nancy 15 Place Carnot.

Centralny Instytut Wychowania w Berlinie (Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht, Berlin W. 35, Podstamer Str. 120) urządza w lipcu i sierpniu r. b. szereg kursów dla cudzoziemców, a mianowicie: 1 Kurs gimnasyczny obejmujący wykłady i ćwiczenia według różnych systemów w czasie od 23 czerwca do 6 lipca; 2) Kurs fonetyczny w tymsamym terminie; Kurs robót ręcznych od 13 do 27 lipca; 4) Kurs rysunków od 10 lipca do 24 sierpnia; 5) Kurs metodyczny w związku z wykładami o współczesnych prądach pedagogicznych. Opłata za poszczególny kurs wynosi 30 do 40 M. W sprawie informacyj zwracać się należy pod adresem podanym w nagłówku.

Konkurs.

Starostwo Krajowe Pomorskie ogłasza konkurs na posadę dyrektora Krajowego Zakładu dla Głuchoniemych w Wejherowie.

Pobory w myśl art. 57 ust. 1 i następnych artykułów ustawy z dnia 9. X. 23. o uposażeniu funkcjonarjuszów państwowych i wojska oraz odwołalny 15% dodatek samorządowy. Mieszkanie służbowe.

Kandydaci winni przedstawić:

1) metrykę urodzenia,

2) poświadczenie obywatelstwa polskiego,

3) uwierzytelnione odpisy świadectw złożenia egzaminu kwalikacyjnego dla szkół głuchoniemych oraz złożenia egzaminu dyrektorskiego,

4) curriculum vitae,

5) świadectwo moralności, wystawione przez państwową władzę policyjną.

Wnioski z podaniem referencyj należy wnosić do dnia 1 maja 1927 r. do Starostwa Krajowego Pomorskiego w Toruniu, ul. Mostowa 13.

Prenumerata roczna . . . . 8 zł „ półroczna . . . 4 zł Cena oddzielnego zeszytu 1 zł 50 gr	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego" w Krakowie, Rynek główny 29, II piętro.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć str. 30 zł; w tekście: cała strona 80 zł, pół strony 50 zł, ćwierć strony 25 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko.**

Drukarnia „Szkolnicy", Kraków, ulica Grzegórzecka 30.

Rok XIV. (XVI). Kwiecień 1927. Nr 4.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI: KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI: KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Projekt zmiany ustroju szkół Liceum Krzemienieckiego.[1]

Problem reformy ustroju szkolnictwa w Polsce, podobnie jak zagranicą, od kilku lat staje się zagadnieniem coraz żywotniejszem i aktualniejszem. Żądania reformy wypełniają czasopisma naukowe, pojawiają się liczne osobne publikacje w tej sprawie, toczy się dyskusja w łonie zrzeszeń, towarzystw i na zjazdach nauczycielskich, ścierają się poglądy w prasie codziennej.

Jesteśmy obecnie w stadjum może najostrzejszego napięcia i najgorętszej walki o zasadę ustroju szkolnictwa, a osią sporu stała się sprawa t. zw. „jednolitości szkoły". Zasadniczy warunek jednolitości w sensie popularnym, to obowiązująca wszystkich siedmioletnia szkoła powszechna, która stanowi pierwszy stopień wykształcenia i daje podbudowę dla szkół stopnia drugiego, szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych.

Nie ulega wątpliwości, że zwycięży zasada, iż rozbudowana szkoła powszechna stanowić będzie podbudowę szkół średnich wszystkich typów, przyczem czas nauki w szkołach średnich ulegnie odpowiedniemu skróceniu. Takie jedynie rozwiązanie jest możliwe, jako zgodne z demokratycznym duchem czasu, z poglądem na potrzebę wyższego poziomu wykształcenia powszechnego i odpowiada głębiej pojętemu interesowi państwa i jego obywateli. Takiemu też poglądowi dało wyraz miejscowe nasze koło T. N. S. W. na posiedzeniu w listopadzie ubiegłego roku, na którem zapadła następująca rezolucja:

„Koło T. N. S. W. w Krzemieńcu, nie zwalczając zasady pięcioklasowego gimnazjum i 7-mioletniej szkoły powszechnej, jako podbudowy, wyraża przekonanie, że reforma winna być przeprowadzona powoli i stopniowo przez szereg lat w miarę

[1]) Referat na posiedzeniu Koła Tow. T. N. S. W. w dniu 3 marca 1927 r.

przystosowania szkół powszechnych do planów szkół gimnazjalnych i pozyskania dostatecznej liczby sił wyżej kwalifikowanych, niż dają dzisiejsze seminarja".

Taka była rezolucja miejscowego Koła.

A oto enuncjacja Pana Ministra Oświaty Dra Dobruckiego, wygłoszona w komisji skarbowo-budżetowej Senału z dnia 27-go stycznia bieżącego roku:

„Wytworzyła się opinja w Ministerstwie, że szkoła 7-mio klasowa powinna być fundamentem, na którym dalsze szkolnictwo ma być budowane. Błędne są wiadomości, jakoby ktokolwiek zamierzał przekształcenia tego dokonać w sposób rewolucyjny i jednem pociągnięciem pióra złączyć szkołę tę ze szkołą średnią. Zgodnie ustalono, że ta rozbudowa i to złączenie szkoły powszechnej ze szkolnictwem średniem dokonać się ma w szeregu lat w całem państwie, lecz w miarę rozwoju z jednej strony szkoły powszechnej, a z drugiej odpowiedniego przygotowania materjału nauczycielskiego".

Niema wątpliwości, że reforma w powyższym duchu byłaby się w Polsce już poważnie zaznaczyła, gdyby nie specjalne trudności, jak brak sił nauczycielskich, brak budynków szkolnych, a co najważniejsza, brak środków finansowych w budżecie Państwa. Jeśli względy powyższe są hamulcem szybszej zmiany ustroju szkolnictwa, to znów z drugiej strony niewątpliwie byłoby dobrze i dla sprawy korzystnie reformę tak ważną, zmieniającą zupełnie strukturę dotychczasową, oprzeć na wynikach prób i doświadczeń, zdobytych na pewnem węższem terytorjum, czy w pewnych zakładach naukowych, mających po temu odpowiednie warunki.

Zagranica wyprzedziła nas pod tym względem. We wszystkich niemal państwach europejskich i w Stanach Zjednoczonych Ameryki są już dziś liczne zakłady, w których się stosuje nowe, zupełnie różne od dotychczasowych, zasady wychowawcze, zgodnie ze zmienionemi warunkami życia, stosunkami socjologicznemi i wynikami współczesnej pedagogiki. Nie chodzi tam o zewnętrzny ustrój szkoły, lecz o jej treść i ducha, mającego być wyrazem tej głębokiej ewolucji, która idzie w kierunku demokratyzacji społeczeństw i przejawów ich życia, a budzi cześć dla pracy, jako jedynego źródła wszelkich wartości materjalnych i duchowych.

Z ducha dążeń epoki powstają liczne szkoły zagranicą o różnych nazwach: Szkoła nowa (Francja), Szkoła życia (Belgja), Szkoła pracy (Austrja i Niemcy), Szkoła daltońska (Stany Zjednoczone [1]).

Na powszechną realizację szkoły twórczej o różnych nazwach, będącej raczej wyrazem pragnień i tęsknoty za inną szkołą,

---

[1]) U nas zaledwie zaczątki takich szkół: w Łodzi „Miejska szkoła pracy" pod kierunkiem pedagoga Romualda Petrykowskiego, a w Warszawie „szkoła powszechna Szlenkiera" pod kierownictwem dyrektora Przanowskiego. Nowy prąd wychowawczy ze stanowiska zasadniczego rozwija gruntownie dzieło Dra Rowida p. t. „*Szkoła twórcza*", Kraków 1926.

odmienną od obecnej, jest jeszcze wszędzie za wcześnie, a u nas tem bardziej. Nie jesteśmy na to przygotowani. Samo pojęcie szkoły twórczej dopiero się urabia i krystalizuje. Ale co u nas konieczne i pilne — to otwieranie szkół doświadczalnych dla wypróbowania i naukowej oceny wartości nowego ustroju, nowych metod i nowych idei wychowawczych.

To też nic dziwnego, że w tym sporze, który się dziś u nas toczy o zrąb szkolnictwa narodowego, nawoływania o szkoły doświadczalne, o eksperyment naukowy są coraz silniejsze. Przytoczę tu dwa głosy: jeden z czasopisma pedagogicznego, a drugi z prasy codziennej.

Henryk Rowid w „Uwagach w sprawie ustroju szkolnictwa", pisze: „Opracowanie i przygotowanie projektu reformy ustroju szkolnictwa przez fachową Komisję jest dopiero pierwszem stadjum na drodze realizacji szkoły jednolitej. Dalszą fazą musi być wypróbowanie projektowanej reformy w tych miejscowościach, gdzie są korzystne warunki„ (Ruch Pedagogiczny 1926 Nr. 8 str. 234). Podobne żądanie wypowiada *Jan Mazur* w uwagach o „Podstawach wychowania w szkole", zamieszczonych w numerze 53 „Epoki" z dnia 23 lutego b. r. Stwierdziwszy ogromny ruch i postęp w dziedzinie szkolnictwa i mnogości doświadczalnych zakładów wychowawczych zagranicą, tak kończy: „A my z jakimże aparatem i materjałem doświadczenia przystępujemy u siebie do przeprowadzenia reformy szkolnictwa, kiedy nawet nie otworzyliśmy zapowiedzianych i ustawowo przewidzianych szkół doświadczalnych! A jeżeli gdzie, to u nas przedewszystkiem problemat wychowawczy staje się postulatem kategorycznym".

Zaznaczyłem powyżej, że naczelnym postulatem zamierzonej u nas reformy jest hasło „unifikacji" szkoły. Unifikację, która dziś jest osią sporu, można rozumieć dwojako: 1) jako rozpowszechnienie i udostępnienie szkoły, nadto dostosowanie planów i programów naukowych do siebie różnych stopni szkół tak, żeby każdy niższy stopień organizacyjny szkoły mógł opierać się na wyższym, niejako automatycznie. 2) Dobór według skłonności i upodobań, selekcja według stopnia uzdolnień, by mieć możność wydobycia z każdego ucznia maximum jego rozwoju fizycznego i duchowego, maximum sprawności i zdolności do pracy (tak rozumie „unifikację" Prof. *Nawroczyński*, który się domaga uwzględnienia równości uzdolnień młodzieży).

U nas rozumie się unifikację w tym pierwszym sensie. Unifikacja w rozumieniu powszechnem, brana raczej zewnętrznie, da się ująć w 2 głównych tezach: 1) Szkoła powszechna siedmioletnia, obowiązująca wszystkich bez wyjątku od lat 7 do 14, ma pozostawać w ścisłym stosunku do szkoły średniej i stać się podbudową jej we wszystkich typach. 2) Szkoła średnia ogólnokształcąca ma być zredukowaną do lat 5 (od 14 do 19 roku życia), a obecny system kształcenia nauczycieli zmieniony. Te właśnie tezy są przedmiotem moich rozważań.

Zaznaczyłem w tytule referatu, że mam na oku tylko szkoły licealne, zdążać też będę do wyprowadzenia praktycznych wniosków w tym względzie. Jednak dla uwypuklenia rzeczy i uzasadnienia jej dotknę w krótkości sprawy zasadniczo, by uprzytomnić stan dzisiejszy i uwydatnić potrzebę zamierzonej reformy. Z natury rzeczy odpada tu szkolnictwo wyższe.

I. Obowiązkowa siedmioletnia szkoła powszechna i stosunek jej do szkół średnich.

Kwestja, iloletnią ma być szkoła powszechna, obowiązująca wszystkich, jako minimum, już dziś w Polsce nie istnieje. Dekret Naczelnika Państwa o obowiązku szkolnym z r. 1919 (Nr. 147) określa, że nauka w zakresie szkoły powszechnej jest obowiązkowa i trwa conajmniej lat siedm (od 7 do 14 roku życia). Dekret ten jest zrealizowaniem naczelnego postulatu pierwszego sejmu nauczycielskiego w Warszawie z r. 1919. Stanowi on duży krok naprzód w porównaniu ze stosunkami przedwojennemi, ze szkółkami ludowemi, przeważnie jednoklasowemi, podnosi powagę i znaczenie szkoły powszechnej, w której wychowuje się cały naród, daje wyraz idei demokratyzacji społecznej, jest czynnikiem państwowo-twórczym, bo uznaje potrzebę wyższego wykształcenia ogółu obywateli i kładzie silny fundament pod gmach wyższej kultury powszechnej narodu. Wprawdzie realizacja tej ustawy potrwa jeszcze lat sporo, ale droga wytknięta, postęp widoczny, a czas przebycia całej drogi zależny przedewszystkiem od zasobów finansowych Państwa. Zasadniczo jednak sprawa załatwiona.

Otwarta jest natomiast dotąd sprawa stosunku szkoły powszechnej do szkoły średniej. Unormuje ją niewątpliwie zapowiedziana ustawa, która ma objąć całokształt ustroju naszego szkolnictwa.

Z pośród sfer nauczycielstwa, podzielonego na dwa przeciwne obozy, jedni żądają w imię jednolitości szkolnictwa ustawowej gwarancji, że szkoła powszechna w przeciwieństwie do dzisiejszego stanu rzeczy w całej swojej konstrukcji będzie podbudową szkoły średniej wszelkich typów, drudzy natomiast bronią utartej praktyki, opartej na tradycji, że tylko 4-ry niższe klasy szkoły powszechnej mogą stanowić w zasadzie fundament szkoły średniej. Spór ten napozór teoretyczny, sięga głębiej w dotychczasowy ustrój szkoły średniej. Jeśli zwycięży zasada pierwsza, a nie można w to wątpić, to dzisiejsze 8-mioklasowe szkoły średnie ulegną odpowiedniej redukcji.

Oto krótki rys historyczny tej kwestji:

Sformułował ją jasno i dobitnie już I. Sejm nauczycielski w kwietniu 1919 roku. Przyjęto na nim zasadę, że pomiędzy szkołą powszechną a średnią istnieje ścisły związek; do pierwszej klasy 5-cioletniego gimnazjum przechodzi młodzież dopiero po ukończeniu 7-miu klas szkoły powszechnej. („O szkołę polską", cz. III. Warszawa 1919). To stanowisko pierwszego Sejmu na-

uczycielskiego nie straciło swej aktualności, owszem zyskało tylko na sile przez wszechstronne oświetlenie i uzasadnienie ze strony późniejszych zjazdów i najwybitniejszych znawców naszego szkolnictwa. Takie ujęcie rzeczy stwarza strukturę prostą i jednolitą, odznacza się przytem głębszą celowością i ekonomją sił społecznych, a nadto jest wykładnikiem dążeń doby dzisiejszej. A nowoczesna szkoła musi być wyrazem tych czynników i z niemi harmonizować. Prof. *Flor. Znaniecki* w „Szkicach z socjologji" dowodzi, że między działaniem sił społecznych a systemami wychowania i ustrojami szkolnictwa w danej epoce istnieje ścisły związek i zależność (*Ruch Pedagogiczny* 1924 i 1925). Jeden z przywódców dzisiejszego ruchu pedagogicznego prof. *Paweł Oestreich* stwierdza to samo: „Żadna reforma szkolna — mówi on — nie może liczyć na trwałość, jeśli opiera się na tradycji i z niej wychodzi, zamiast szukać kontaktu i współdziałania z życiem współczesności" („Reforma szkolna, społeczeństwo i kryzys kultury", *Ruch Pedag.* 1927, Nr. 1 str. 10). Temu twierdzeniu nikt nie może odmówić słuszności. Niema szkoły abstrakcyjnej, stojącej poza zagadnieniami współczesnego życia. Szkoła musi utrzymać kontakt z życiem, inaczej przestanie być czynnikiem twórczym.

Za jednolitym systemem szkół, zbudowanym na szkole powszechnej, wypowiadają się prof. Nawroczyński i Z. Gąsiorowski w swych referatach na kongres międzynarodowy w sierpniu 1924 roku (*„Przegląd Pedagogiczny"* r. 1924 Nr. I. i II.). W tym samym duchu wypowiada się Dr *M. Falski* (*„Materjały do projektu sieci szkół powszechnych"*, Warszawa 1925), takie również stanowisko zajmuje *Wł. Radwan* w książce, będącej wyrazem głębokiego przemyślenia, p. t. *„Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa Rzeczypospolitej Polskiej"*.

Niema więc wątpliwości, że jak już dziś w opinji, tak wkrótce i w ustawie sprawa będzie rozstrzygnięta na korzyść jednolitej szkoły trójstopniowej (Szkoła powszechna, średnie, wyższe), opartej na fundamencie szkoły powszechnej, tembardziej, że na tem stanowisku stoi Ministerstwo W. R. i Ośw. Publ.

Poważne zastrzeżenie budzi jednak żądanie, by „do szkół średnich ogólnokształcących mieli wstęp bez egzaminu wszyscy uczniowie, kończący szkołę powszechną". Zbyteczne dowodzić, że postulat ten obecnie jest nie życiowy i trudno wykonalny. Mamy dziś około 27000 szkół powszechnych, w tem 1870 szkół powszechnych 7-mioklasowych, co stanowi tylko 7% ogółu szkół. Szkół średnich natomiast jest: gimnazjów — 776, w tem 254 państwowych, 522 prywatnych i samorządowych, seminarjów około 200, w tem 110 państwowych, około 90 prywatnych. Razem gimnazjów i seminarjów 364 państwowych, około 612 prywatnych, ogółem: 976 gimnazjów i seminarjów. Gdyby wszyscy uczniowie szkół powszechnych dziś chcieli przejść do szkół średnich, Państwo musiałoby szkół tych mieć najmniej 1800, czyli powiększyć liczbę obecną o 1436 (gimnazjów i seminarjów). A ile za lat pięć, dziesięć?! A jaki byłby los tych

paru miljonów młodzieży! Szkoła, zamiast być dobrodziejstwem, stałaby się dla niej pułapką.

Z tego też względu nie zachodzi obawa, by kiedykolwiek Ministerstwo podobną zasadę przyjęło. Obecny Minister W. R. i O. P. Dr Dobrucki na Komisji Senatu z dnia 27 stycznia b. r. dał uspakajające oświadczenie: „Ustalono też zasadę selekcji, to znaczy, że przy przechodzeniu od jednego typu szkoły do drugiego dokonywać się ma pewnego doboru i wyboru młodzieży, żeby uniknąć hiperprodukcji inteligencji i skierować młodzież do szkolnictwa zawodowego". *(Przegląd Pedagogiczny* 1927 Nr. 8 str. 200).

Uznając w zasadzie słuszność stanowiska, że szkoła powszechna ma być stopniem do szkoły średniej, można mieć wątpliwość, czy całą 7-mioklasową szkołę powszechną należy brać za podbudowę szkoły średniej. Czy takie założenie nie zwęzi pojęcia powszechności, czy nie rodzi przekonania, że ona jest tylko wstępem do szkoły średniej i niczem więcej. W gruncie rzeczy, jak dziś tak i w przyszłości, tylko pewien odsetek młodzieży zdolniejszej może i powinien kształcić się w szkołach średnich. Większość musi poprzestać na szkole powszechnej i kursach dopełniających. Jeżeli tak jest, to 7-mioklasowa szkoła powszechna powinna dać swoim wychowankom pewne wiadomości potrzebne do życia obywatelskiego, jakąś syntezę wykształcenia elementarnego. Tę rolę podobnie, jak to jest i dzisiaj, może spełniać tylko klasa ostatnia, ale też wskutek tego stanowi ona zbyt małą wartość, jako cegła w podbudowie do szkoły średniej. Obserwacja oparta na doświadczeniu poucza, że młodzież po 6-ej klasie szkoły powszechnej jest bez porównania lepszym nabytkiem dla 3-ej klasy szkoły średniej lub kursów przygotowawczych dzisiejszych seminarjów nauczycielskich, niż młodzież po 7-ej klasie szkoły powszechnej, wstępująca do 4-ej klasy szkół średnich lub na I. kurs seminarjów.

Ostatnia klasa szkoły powszechnej, jako cząstka podbudowy byłaby w założeniu rozdwojona, miałaby do spełnienia dwa różne cele, kolidujące ze sobą. Możnaby wprawdzie tego uniknąć przez stworzenie 8-miu klas szkoły powszechnej, w której klasa 8-ma spełniałaby głównie tę rolę przygotowawczą do życia dla swoich wychowanków. Istnieją takie szkoły w wielu krajach zachodnich, może i u nas w przyszłości typ szkoły 7-mio klasowej powszechnej zostanie rozszerzony, ale na dzisiaj 7-klasowa szkoła powszechna to niewątpliwie maximum wysiłku i materjalnego i duchowego, na który się zdobyć możemy.

Uwzględniając to specjalne znaczenie ostatniej klasy w szkole 7-mioklasowej, mającej dać pewien całokształt elementarnego wychowania i wykształcenia, wyrażam przekonanie, że potrzebna a nawet konieczna jest korektura w nakreśleniu stosunku szkoły powszechnej do szkół średnich. Nie siedem klas szkoły powszechnej, lecz 6 klas szkoły 7-mioletniej powinno stanowić zasadniczą podbudowę szkoły.

średniej. Jest to, jak starałem się uzasadnić, i bardziej celowe, i łatwiejsze do urzeczywistnienia i logicznie wynika z najogólniejszego celu i roli szkoły powszechnej. Powinna ona dać idącemu w życie pewne konieczne wiadomości, zależnie od środowiska z dziedziny nauk obywateskich jak: ustrój gminy, powiatu, Państwa, zakres i kompetencja władz rządowych i samorządowych, wiadomości z życia gospodarczego, rzemieślniczego i przemysłowego, wymiany i produkcji bogactw naturalnych Polski, środków komunikacji, siły zbrojnej Państwa, zasad organizacji spółdzielczej i jej najzwyklejszych form, rachunków gospodarczych i t. p. [1]). W programie najwyższej klasy szkoły powszechnej dużą rolę powinny też odgrywać wycieczki i podróże krajoznawcze. Cały prawie zakres powyższych wiadomości, mających ogromne walory wychowawcze i kształcące dla tych, którzy na szkole powszechnej poprzestają, byłby przedwczesny dla tych, którzy przechodzą do szkół ogólnokształcących.

Odpowiednio do powyższej korektury drugi stopień w systemie szkolnym stanowić powinna szkoła średnia 6-cioletnia, do której przyjmuje się młodzież po sześciu klasach siedmioletniej szkoły powszechnej na podstawie egzaminu. Dopuszczalne jest również przechodzenie po 7-mej klasie szkoły powszechnej do 2 giej klasy szkoły średniej również na podstawie egzaminu, nie w drodze systemu jednak, lecz wyjątku. W wyniku powyższych przesłanek przychodzę do wniosku:

Pierwszy obowiązkowy stopień wykształcenia i wychowania stanowi 7-mioletnia szkoła powszechna, z której zasadniczo sześć klas pierwszych jest równocześnie podbudową do 6-cioklasowej szkoły średniej. Klasa 7-ma szkoły powszechnej powinna dawać ogółowi młodzieży, kończącej obowiązkowe wykształcenie szkolne, praktyczne wiadomości, potrzebne w życiu obywatelskiem, pewną syntezę wychowania i nauk elementarnych i z tego względu nie powinna zasadniczo stanowić integralnego jej ogniwa [2]).

---

[1]) Znakomity pedagog niemiecki, Kerschensteiner, uważa za pierwsze i najważniejsze zadanie szkoły powszechnej przygotowanie do życia („Pojęcie szkoły pracy" str. 15).

[2]) Artykuł dyr. *Stan. Paluchowskiego* umieszczamy jako materjał do dyskusji, w szczególności w tej jego części, która dotyczy stosunku szkoły powszechnej do średniej ogólnokształcącej. Znany postulat Związku P. N. S. P., że młodzież przechodzi do szkoły drugiego stopnia (średniej zawodowej i ogólnokształcącej 5-letniej) dopiero po skończeniu pełnej 7-kl. szkoły powszechnej musi być stopniowo realizowany. Klasa VII-ma szkoły powszechnej nie może być t. zw. „czapką", ale musi tworzyć organiczną część w całokształcie szkolnictwa. Zagadnienie to zostało omówione szerzej w artykule „Stosunek szkoły powszechnej do średniej" jeszcze w roczniku „Ruchu Ped." z r. 1921 Nr. 6—8 i pod tym względem stanowisko nasze nie uległo zmianie. Pozatem poglądy autora zgodne są z postulatami, uchwalonemi na ogólnopolskim Zjeździe Nauczycielskim w Warszawie w kwietniu 1919 r.

Dyr. Paluchowski daje cenny przyczynek do tak aktualnego dziś problemu, jak szkoła jednolita i zasadniczo broni tej idei. Głównie jednak zajmuje się reorganizacją Liceum Krzemienieckiego, mającego tak chlubną kartę w dziejach naszej myśli pedagogicznej i zmierza ostatecznie do przekształcenia Liceum na szkołę doświadczalną w duchu jednolitości. (Przyp. Red.).

II. Szkoła średnia i obecny system kształcenia nauczycieli.

Z kolei zajmę się szkołą średnią. Mamy w Polsce dwa rodzaje szkół średnich ogólnokształcących, t. j. gimnazja różnych typów i seminarja nauczycielskie. Co do gimnazjów, to nikt nie kwestjonuje ich celowości i potrzeby, są one powszechnie uznane za drugi stopień wychowania i wykształcenia w systemie jednolitej szkoły narodowej. Żądania reformy ich, tak u nas, jak i zagranicą, są natury formalnej i metodycznej. Co do formy, to w myśl dzisiejszych postulatów chodzi o zastąpienie pewnej ilości klas niższych wyższemi klasami szkoły powszechnej i odpowiednie skrócenie lat nauki (do lat 5 ewentualnie 6) tak jednak, że czas potrzebny do ukończenia szkoły powszechnej i średniej wynosi lat 12 (7+5, ew. 6+6). Żądania reformy metody sięgają wprawdzie głębiej w treść i ducha szkoły średniej tego typu, przenoszą punkt ciężkości na wychowanie młodzieży, kształcenie charakteru, zmianę psychiki wychowanków, wyrobienie samodzielności i inicjatywy, nie podważają jednak samej szkoły. Mogą się dokonać wewnątrz niej, w ramach planów szkolnych dzięki osobowości nauczyciela, uzdolnionego do pełnienia swego zawodu w duchu ideałów nowoczesnych.

Inaczej się ma rzecz z seminarjami nauczycielskiemi. Nie chodzi tu tylko o stronę formalną, t. j. o to, czy seminarja mają być pięcio- czy sześcioletnie, ani o zmianę metod dotychczasowych w ramach obowiązujących programów, lecz o to, czy obecne seminarja odpowiadają dzisiejszym celom wychowania narodowego, czy je należy utrzymać, czy przystąpić do ich likwidacji.

Wady dzisiejszych seminarjów nauczycielskich są nazbyt widoczne: 1. Seminarja są szkołą, która równocześnie ma spełnić dwojakie zadanie: a) dać wykształcenie ogólne w zakresie szkoły średniej i b) przygotowanie zawodowe. 2. Stąd nagromadzenie przedmiotów, nieznane w żadnej innej szkole (13 ogólnokształcących i 7 zawodowych, nie licząc praktyki pedagogicznej, lekcyj pokazowych, ćwiczeń próbnych i konferencyj pedagogicznych). Ta wielość i różnorodność przedmiotów wobec krótkiego okresu czasu stawia przed kandydatami zadanie, którego wykonać nie mogą, stwarza atmosferę niepokoju, sprowadza przeciążenie, i daje w rezultacie bardzo powierzchowne, niewystarczające wykształcenie w każdym kierunku.

3. W seminarjach wymaga się przedwczesnego naukowego traktowania teoretycznych i praktycznych zagadnień pedagogicznych na wysokim poziomie, zgodnie z obecnym stanem wiedzy i to przed osiągnięciem dojrzałości umysłowej (na kursie 4 i 5), w wieku, w którym takich zainteresowań, jak wnikanie w bardzo rozległy i skomplikowany świat duszy dziecka, młodzież jeszcze mieć nie może. Wyrabiają się one później, a pogłębienie ich, zrozumienie i odczucie wymaga poważnych studjów, opartych na doświadczeniu i autodydaktyce.

4. Seminarja kultywują zacieśnienie horyzontu przyszłego wychowawcy, który przez cały czas studjów obraca się w zakresie pojęć szkoły powszechnej. Do seminarjum przychodzi uczeń ze szkoły powszechnej, przez cały czas, a zwłaszcza na 2 ostatnich kursach, „nastawia się“ go konsekwentnie i bez wytchnienia (jakież to sztuczne i abstrakcyjne!) na ton szkoły powszechnej, a po skończeniu seminarjum ma jedyną drogę życia, t. j. szkołę powszechną.

4. Jest więc seminarjum szkołą, która stwarza „ulicę bez wyjścia“. Wstąpiwszy raz do niego w 14 roku życia, a więc w wieku, w którym trudno na serjo mówić o jakiemkolwiek zamiłowaniu do zawodu nauczycielskiego, kandydat, czy znajdzie do niego zamiłowanie i zainteresowanie, czy nie, może być tylko nauczycielem. Ile ten system wytwarza rzemieślników, ile jednostek zwichniętych i wykolejonych? Czy taki nauczyciel może spełnić te zadania, jakie dziś przed nim stawia chwila obecna? Czy może czynnie uczestniczyć w rozbudowie istniejącej kultury, czy może być jednostką twórczą w tym wyścigu cywilizacyjnym dzisiejszej doby?

Zacytuję znów słowa prof. *Znanieckiego:* „Nauczyciel dzisiejszy ma przed sobą zadanie bez porównania ważniejsze, niż polityk, prawodawca, reformator społeczny, finansista, przemysłowiec, niż ktokolwiek w obecnem społeczeństwie. On jest — a raczej powinien być — główną sprężyną jednej z najradykalniejszych przemian społecznych, jakie znają dzieje, wodzem pokojowej rewolucji kulturalnej. Na nim leży cała odpowiedzialność za przyszłość naszego świata“. (*Znaniecki:* „Szkice z socjologji wychowania“ *Ruch Pedag.* 1925 Nr. 1—2, str. 13). Do spełnienia takiego zadania konieczne jest nauczycielowi wyższe wykształcenie ogólne, niż dają dzisiejsze seminarja. Uznano to już w wielu państwach europejskich i w Stanach Zjednoczonych. Oto przykłady.

W Anglji przyszły nauczyciel otrzymuje zawodowe przygotowanie na dwuletniem studjum zawodowem po ukończeniu szkoły średniej. Obok tego istnieją tam przy uniwersytetach wydziały pedagiczne o trzech, czterech latach studjów. W Ameryce przy dużej różnorodności przeważa system, w którym szkoła średnia ogólnokształcąca stanowi podbudowę późniejszego dodatkowego wykształcenia zawodowego na kursach, kolegjach i w akademjach. W Niemczech artykuł 143 nowej konstytucji podważa istnienie seminarjów nauczycielskich. Z państw rzeszy niemieckiej najdalej postąpiła sprawa w Saksonji: tam likwidacja seminarjów będzie w zupełności ukończona już w roku 1928.

W Szwajcarji istnieje przy uniwersytecie w Zurychu roczne studjum pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych po uzyskaniu patentu dojrzałości w szkole średniej każdego typu, a w Genewie słynna szkoła pedagogiczna „Instytut Roussaeu'a“. Program tych studjów obejmuje wyłącznie przedmioty zawodowe: 1) teorję oraz 2) praktykę nauczycielską. W Austrji, która doko-

nala olbrzymiej pracy na polu reformy szkolnictwa, tak, że z całego świata zjeżdżają się tam na studja, od roku 1924 obowiązuje uchwała wiedeńskiej rady szkolnej, że ukończenie pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej jest podstawowym warunkiem przygotowania do zawodu nauczycielskiego. Dalsze studja odbywają się w szkołach wyższych.

W Czechosłowacji likwidacja seminarjów rozpoczęta. Komisja reformy szkolnictwa średniego postawiła zasadę, że przyszli nauczyciele mają odbywać swe studja zawodowe w akademjach pedagogicznych po ukończeniu szkoły średniej i egzaminu dojrzałości. Studja w tych akademjach trwają przynajmniej 2 semestry, a składają się z części teoretycznej (filozofja, psychologja i pedagogika z dydaktyką) i części praktycznej w szkole ćwiczeń. Po zadawalającej conajmniej rocznej służbie ma jeszcze nauczyciel złożyć egzamin kwalifikacyjny, który go uprawnia do uzyskania stabilizacji w charakterze nauczyciela. Projekt ustawy opracował Instytut Komeńskiego w Pradze w roku 1926 (Ruch Pedag. 1926 str. 119—120).

Wszędzie, jak widzimy, istotnym wynikiem reformy jest oddzielenie wykształcenia ogólnego od przysposobienia zawodowego, które przypada na koniec studjów, t. j. po egzaminie dojrzałości w szkole średniej. I u nas wprawdzie również zrobiono pierwsze kroki w tym duchu. Już w roku 1919 utworzono w Krakowie, a następnie w Warszawie i Lwowie *„Państwowe Kursy Nauczycielskie"*, dwuletnie dla tych, którzy ukończyli najmniej 6 klas gimnazjalnych, a roczne dla maturzystów gimnazjalnych. Powstanie tych kursów wywołały względy praktyczne (dostarczenie nauczycieli), to też dawny system kształcenia nauczycieli w seminarjach nie został niemi naruszony.

Wszędzie więc ustala się przekonanie, że: 1) seminarja dzisiejsze w zmienionych warunkach powojennych nie mogą spełnić swego naczelnego zadania, t. j. dać światłych nauczycieli i wychowawców całego narodu nawet w zakresie pierwszego stopnia powszechności; 2) seminarja z powodu swojej dwoistości charakteru, jednoczącej równocześnie szkołę ogólnokształcącą ze szkołą zawodową mają oblicze niejasne, niezdecydowane, zawierają w założeniu swojem pierwiastki, które się zjednoczyć i pogodzić nie dadzą, brak im więc jednolitej podstawy wychowawczej, która jest głównym postulatem nowoczesnej pedagogiki.

Tych niedomagań nie usuną żadne reformy, dotyczące czy to ilości godzin nauczania poszczególnych przedmiotów, czy zakresu, czy metody, bo błąd tkwi w istocie rzeczy.

Należy i to dodać, że seminarjum — to szkoła w opinji szerokich warstw zdeklasowana. Utrwaliło się przekonanie, że to szkoła mniej wartościowa, bo daje tylko jedno wyjście w życiu, godna chyba młodzieży włościańskiej, lub wykolejeńców innych szkół średnich. Skutek ten, że omijają ją jednostki zdolniejsze. To piętno stanowości dowodnie też świadczy o tem, że obecne seminarja to typ przejściowy, który spełnił już swą rolę i ska-

zany jest na zagladę. I słusznie! Formy przeżyte ustąpić winny nowym, zdolnym do życia; jest to nieodmienne prawo ewolucji, na tem polega postęp. Już Sejm Nauczycielski w Warszawie w roku 1919 domagał się, aby kształcenie nauczycieli obejmowało dwa okresy: a) kształcenia ogólnego w szkole średniej, b) zawodowego w szkole pedagogicznej.

Znawcy szkolnictwa i wybitni nasi pedagogowie *Falski, Radwan, Rowid*[1]) wypowiadają się za zerwaniem z dotychczasowym systemem kształcenia nauczycieli, jako przeżytkiem po minionej epoce przedwojennej, kiedy to urabiano szablonowo nauczyciela „ludowego", a nie wychowywano nauczyciela szkoły powszechnej. Żeby nauczyciel mógł sprostać dzisiejszym zadaniom, które przed nim stawia życie, żeby mógł pracować twórczo nie tylko jako wychowawca na terenie szkoły powszechnej, ale i w instytucjach oświaty pozaszkolnej, jako jeden z najważniejszych motorów i krzewicieli kultury duchowej, etycznej i artystycznej u podstaw narodu, to jego przygotowanie musi ulec gruntownej zmianie, musi się przedewszystkiem znacznie pogłębić! Jest to konieczność życiowa.

Wynik tej części mojego referatu ujmuję w ten sposób: 1) dzisiejsze seminarja nauczycielskie są przeżytkiem, mają wady zasadnicze, których żadne reformy nie usuną, 2) są szkołą, która nie daje i nie może dać wystarczającego wykształcenia ogólnego i przygotowania do zawodu, 3) jako typ szkoły, która nie spełna swego zadania, powinny być seminarja nauczycielskie stopniowo likwidowane, a przyszłych nauczycieli powinno obowiązywać ukończenie szkoły średniej ogólnokształcącej, następnie dodatkowe, najmniej roczne przysposobienie zawodowe. (Pożądane byłoby **2-letnie,** ale to na później — dziś roczne jest wykonalne i narazie jest wielkim krokiem naprzód). Sprawa dojrzała już na tyle, żeby rozpocząć ją przynajmniej jako eksperyment naukowy tam, gdzie są po temu odpowiednie warunki[2]).

Pozostaje mi jeszcze dotknąć jednej szkoły średniej, wchodzącej w skład naukowych zakładów Liceum Krzemienieckiego. Mam na myśli szkołę Rolniczą w Białokrynicy. Nasuwają się co do niej podobne uwagi, jak przy seminarjum nauczycielskiem. Jest to szkoła średnia w założeniu zawodowa, której cechą ujemną — podobnie jak w seminarjach nauczycielskich, chociaż w mniejszym stopniu — jest dwoistość z powodu paralelizmu przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych. To niewątpliwie wada. Należy tu przyjąć również zasadę oddzielenia wykształcenia ogólnego od zawodowego. Wprowadzenie jednak do programu przedmiotów ogólnokształcących okazuje się dziś konieczne,

---

[1]) „Reforma przygotowania zawodowego nauczycieli w Czechach i w Polsce" w „Ruchu Pedagogicznym" r. 1926 Nr. 2. „Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych" (*Rocznik Pedagogiczny* 1926 r.).

[2]) W formie zakładów doświadczalnych można już dziś organizować dwuletnie Studja Pedagogiczne. (Przyp. Red.).

ze względu na różnorodne i w większości wypadków niedostateczne przygotowanie kandydatów. Są pośród nich sporadycznie i uczniowie z 8 mą klasą szkół średnich, ale dopuszczalne jest w zasadzie przyjmowanie uczniów po ukończeniu 7 klas szkoły powszechnej. Otóż ta wielka rozpiętość powoduje wielką nierówność poziomu wykształcenia uczniów i stąd potrzeba przedmiotów ogólnokształcących w szkole zawodowej. Wadę tę należy usunąć przez żądanie wyższego poziomu wykształcenia od wszystkich nowowstępujących kandydatów, a wtedy odpadnie potrzeba przedmiotów innych, jak zawodowe. Zasadą powinno być przyjmowanie do tej szkoły dopiero po ukończeniu szkoły średniej, a wtedy dwa lata studjów tylko w kierunku zawodowym da uczniom więcej pożytku, niż obecnie trzy lata.

* * *

Streszczając całość, wyprowadzam następujące wnioski praktyczne, dotyczące zmiany ustroju szkół licealnych w Krzemieńcu:

1. Obecną 4-roklasową szkołę ćwiczeń przy tutejszem seminarjum zamienia się na szkołę powszechną 7-mioletnią dla dzieci od lat 7-miu do 14. Ta siedmioletnia szkoła powszechna, uwzględniając najnowsze prądy i dążności wychowawcze, byłaby równocześnie znakomitym terenem doświadczalnym dla kandydatów stanu nauczycielskiego. (Dzieci poniżej lat 7-miu od 5-go roku życia mogą pobierać wychowanie w przedszkolu licealnem.) Sześć klas szkoły powszechnej stanowi podbudowę szkół średnich ogólnokształcących, warunkiem przejścia do nich egzamin wstępny. Klasa 7-ma, jako synteza wykształcenia powszechnego, uwzględnia szerzej, niż się to dzieje dzisiaj, wiadomości potrzebne do życia obywatelskiego.

2. Dzisiejsze 8-mioklasowe gimnazjum im. T. Czackiego o typie matematyczno-przyrodniczym redukuje się do klas 6-ciu z tem, że program klasy I-szej będzie odpowiadał programowi obecnemu dla klasy III, a wiek młodzieży lat 13—19.

3. Dzisiejsze 5 cioletnie seminarjum nauczycielskie zamienia się na 6 cioletnią szkołę średnią ogólnokształcącą typu filologicznego pod nazwą; „Kolegjum im. Juljusza Słowackiego". Specyficzną cechą tego kolegjum winno być wysokie postawienie nauki języków obcych, a przynajmniej jednego (francuskiego) do tego stopnia, żeby abiturjent władał nim w mowie i piśmie.

4. Państwową Średnią Szkołę Rolniczą w Białokrynicy zamienia się na Studjum Rolnicze dwuletnie. Jest to szkoła zawodowa, w której przedmiotami nauki będą teorja i praktyka jedynie przedmiotów zawodowych. Wstęp na to Studjum daje świadectwo dojrzałości ze szkół średnich ogólnokształcących.

5. Dla abitujentów szkół średnich ogólnokształcących wszystkich typów, którzy nie idą do szkół uniwersyteckich i poprzestając na wykształceniu średniem, pragną się poświęcić zawodowi nauczycielskiemu, lub innym zawodom życiowym, tworzą się kursy jednoroczne. Narazie przewidziane: a) Jednoroczny kurs

pedagogiczny dla kandydatów stanu nauczycielskiego, obejmujący teorję i praktykę pedagogiczną w siedmioklasowej szkole powszechnej. b) Jednoroczny kurs urzędniczo-administracyjny, dający znów nadbudowę nad wykształceniem średniem. Celem tego kursu wychowanie i przygotowanie pracowników w różnorodnych działach pracy państwowej autonomicznej i prywatnej, dla których wykształcenie uniwersyteckie nie jest konieczne [1]). Program nauk tego kursu uwzględnia ustawodawstwo i administrację, naukę ekonomji politycznej, buchalterję i t. p.

6. Młodzież, która ukończy szkołę średnią, ma wstęp do szkół wyższych pod ogólnie obowiązującemi warunkami.

Niniejszy plan zmiany ustroju szkół licealnych ma następujące zalety: a) Czyni zadość postulatowi jedności szkolnictwa o trzech stopniach, ściśle i konsekwentnie ze sobą spojonych, tak, że każdy wyższy stopień opiera się na niższym, jak na fundamencie, b) uwzględniając potrzeby, życia daje celową nadbudowę nad obu stopniami niższemi i unika tem samem „ulic bez wyjścia", w których się błąkają liczne szeregi wykolejeńców, c) stawia wykształcenie i przygotowanie do zawodu nauczycielskiego na odmiennych zasadach i wyższym poziomie w duchu nowoczesnych potrzeb i według zasad dzisiejszej dydaktyki, d) uwzględnia potrzebę specjalizacji, postulat nakazany względami natury państwowej, e) inicjuje stworzenie eksperymentu naukowego w środowisku na to już dziś przygotowanem, mającem po temu może najlepsze warunki w Polsce, a nadto chlubną tradycję w doświadczalnych poczynaniach pedagogicznych, f) jest wyrazem powszechnie uznanej zasady, że problem ustroju szkolnictwa i wzajemnego ustosunkowania szkoły powszechnej do średniej, jako też zagadnienie kształcenia nauczycieli, może być rozwiązane drogą gruntownych rzeczowych studjów.

* * *

Projekt powyższy rozważony i przedyskutowany na licznem bardzo zebraniu nauczycielstwa wszystkich szkół powszechnych i średnich w Krzemieńcu w obecności Wizytatora Liceum Krzemienieckiego i inspektora miejscowego, został jednomyślnie przyjęty w dniu 2-go marca 1927 r. Uchwalono przedłożyć go Ministerstwu do rozwagi i aprobaty, jako jeden z głosów nauczycielstwa, wolającego o eksperyment naukowy i to eksperyment poważny, jeśli się uwzględni kilka zakładów naukowych różnych typów w tej samej instytucji, pod jednolitym nadzorem i kierownictwem na miejscu.

Stwierdzając potrzebę doświadczeń, należy zaznaczyć wkońcu, że na taki eksperyment Liceum Krzemienieckie ze swemi zakła-

---

[1]) O potrzebie kursów świadczy to, że przy Wydziale Nauk Politycznych i Społecznych w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie zostało utworzone Studjum Samorządowe dla pracowników samorządów miejskich, powiatowych i gminnych. Nauka trwa 5 miesięcy. (Przegląd Pedagogiczny rok 1927 Nr. 4 str. 108).

dami naukowemi wybornie się nadaje. Do tej roli jest przygotowane i temu zadaniu odpowie. Organizacja działu administracyjnego instytucji dokonana, podstawy materjalne zapewnione, ciągły postęp i rozwój w tym kierunku widoczny. Gmachy szkolne uporządkowane, pojemność ich rozszerzona, gabinety dobrze zapoczątkowane, zbiory naukowe wzrastają, bibljoteka przedstawia się coraz poważniej, rozbudowa gmachów szkolnych już w roku bieżącym ma się rozpocząć. Niezależność materjalna, dająca dużą swobodę inicjatywy, nadto pewne świadczenia ze strony instytucji, przyczynią się niewątpliwie do pozyskania wybitnych sił nauczycielskich. Obszerne internaty pozwalają na wypróbowanie i rozwinięcie metod wychowawczych w szerszym zakresie.

Istniejące w Liceum szkoły zawodowe (rolnicza, stolarska), własny warsztat ślusarski, pracownia krawiecka i szewska, wreszcie przedsiębiorstwa przemysłowe i gospodarcze (własna elekrownia, tartaki, młyny), znajdą również zużytkowanie w całokształcie nauczania i wychowania młodzieży na terenie Liceum. Należy też zaznaczyć, że idea pewnej odrębności i pomysł eksperymentu naukowego odpowiada i tradycji historycznej Zakładu i intencji jego Wskrzesiciela, wyrażonej w Rozkazie Naczelnego Wodza, i faktycznej potrzebie dzisiejszej doby.

W momencie przełomowym, w którym ścierają się poglądy i krystalizują zasady tak ważnych reform w zakresie szkolnictwa narodowego, Liceum powinno w pracy wziąć udział czynny. Sprzyja temu swoisty ustrój instytucji i finansowa jej niezależność, co ma tę dobrą stronę, że realizacja projektu w niczem nie obciąży ani budżetu Ministerstwa, ani finansów Państwa.

Stanisław Paluchowski (Krzemieniec).

System daltoński w szkole powszechnej.

(Ciąg dalszy).

IV.

Program naukowy układają nauczyciele-specjaliści w postaci tematów, z a d a ń *(assignments)* czyli planów pracy. W tym celu dzieli nauczyciel całoroczny materjał naukowy na dziesięć części, odpowiadających dziesięciu miesiącom nauki. Nadto materjał miesięczny dzieli jeszcze ze względu na młodsze dzieci — na 4 tygodnie. Tematy zadań podane są w formie pisemnej, a zawsze jasnej, przystępnej i ujmującej. Celem takiego formułowania tematów jest nietylko umożliwienie uczniowi zrozumienia istoty rzeczy, ale też obudzenie w nim ochoty i zapału do pracy. Oprócz potrzebnych wyjaśnień i wskazówek oznacza też nauczyciel czas, jaki mniejwięcej potrzebny będzie na wykonanie danego zadania. Uczeń na podstawie subjektywnej oceny swych sił i zdolności wybiera sobie tematy z poszczególnych przedmiotów według programu minimalnego, średniego lub maksymalnego.

W ten sposób system daltoński umożliwia każdemu uczniowi

zastosowanie odpowiedniej szybkości pracy i odpowiedniej metody. Z początku natrafia dziecko na trudności, w szczególności wtedy, gdy było przyzwyczajone do zależności od nauczyciela. Dlatego też radzi się uczniowi, by sobie zrazu obierał zadania według programu minimalnego, ułożone na podstawie doświadczeń i ustalające normy, które średnio rozwinięte dziecko z łatwością osiągnąć może.

Może najwięcej wysiłku i czasu pochłania nauczycielom w szkole daltońskiej układanie tematów (assignments) dla uczniów. Nauczycielowi zabiera ta praca każdą wolną godzinę, nieraz całe wieczory i dni świąteczne. Gruntowna znajomość danego przedmiotu, orjentowanie się w literaturze naukowej, wniknięcie w psychikę dziecka i umiejętność dydaktyczna, uwzględnienie ekonomji czasu — oto czynniki, od których zależy dobre ułożenie zadań. Temat musi być tak sformułowany, aby uczeń jasno zdawał sobie sprawę, jakiej pracy wymaga się od niego w ciągu określonego czasu. Od należytego ułożenia tematów zależy, zdaniem Hel. Parkhurst, w znacznej mierze wynik pracy i nauki w szkole daltońskiej. To też nauczyciele, którzy wprowadzili metodę laboratoryjną, pracują ustawicznie nad udoskonaleniem tematów, nad ich systematycznem ułożeniem tak, aby wszystkie istotne zagadnienia w zakresie poszczególnych przedmiotów były uwzględnione.

W ostatnich czasach pedagogowie angielscy ogłaszają drukiem zbiory tematów w zakresie historji, geografji, przyrody, języka angielskiego, matematyki i innych przedmiotów.

Cały program, przeznaczony dla danego stopnia szkoły, opracowany jest, jak wspomniałem w postaci zagadnień. Niedawno ogłosił zbiór takich zagadnień dyrektor szkoły elementarnej w Londynie, *A. J. Lynch* (Individual Work Assignments) dla czterech lat nauki; każdemu przedmiotowi poświęcone są cztery tomiki, i każdy z nich zawiera program całoroczny. (Zob. art. „System daltoński w szkolach elementarnych“ Ruch Ped. nr. 8. r. 1926). W miarę prób i doświadczeń pojawiać się będą nowe zbiory zagadnień; ostatnio wydał *Lynch* obszerne dzieło „Individual Work and the Dalton Plan“, które w znacznej mierze ułatwi nauczycielstwu pracę na podstawie metody laboratoryjnej.

Temat (assignment) zawiera następujące części: 1) krótki wstęp, mający na celu zachęcenie ucznia do wyznaczonej mu pracy i sformułowanie zagadnienia; 2) wskazanie uczniowi, co ma być opracowane pisemnie, co zapomocą rysunku, wykresu, szkicu, co ma sobie przyswoić ustnie i wyuczyć się na pamięć (poemat, prawidło, pieśń i t. p.); 3) określenie czasu, kiedy zagadnienia z danego przedmiotu omawiane będą wspólnie z nauczycielem-specjalistą celem przygotowania uczniów do ich opracowania; 4) wskazanie literatury, odpowiednich źródeł i książek, w których uczeń szukać będzie potrzebnych mu materjałów, przyczem nauczyciel często zaznacza odnośne rozdziały a nawet stro-

nice książki; 5) podanie obrazów, map, wogóle pomocy naukowych, z których uczeń korzystać powinien podczas swej pracy; 6) wskazanie czasu, jak długo zadana praca trwać mniej więcej powinna i ewentualne uwzględnienie pracy, wykonanej w związku z zadanym tematem z dziedziny pokrewnych przedmiotów. Skoro uczeń n. p. przy opracowaniu zagadnienia z geografji musial wykonać pewne szkice i rysunki, lub pewne obliczenia, wtedy uwzględnia mu się też godziny pracy z rysunków lub matematyki i t. p. Pomiędzy specjalistami musi istnieć ciągłe porozumienie. Zanim tematy zostaną ogłoszone uczniom, omawiają je wszyscy nauczyciele wspólnie na konferencjach, przyczem zasada koncentracji może być wyzyskana w całej rozciągłości. W zagadnieniu, ułożonem przez nauczyciela historji, mogą się znaleźć kwestje, dotyczące języka, literatury, geografji, rysunku i t. p. Konferencja dąży do wzajemnego ustosunkowania przedmiotów, do zachowania między niemi odpowiedniej równowagi.

Dla ilustracji przytoczymy tutaj temat z geografji (assignments), jaki otrzymali 10-letni' uczniowie szkoły powszechnej (West-green School w Londynie), prowadzonej według systemu daltońskiego pod kierownictwem *A. J. Lynch'a*. Temat ten przypadał na ostatni miesiąc roku szkolnego, i jak zwykle praca podzielona była na cztery okresy tygodniowe. Przedmiotem opracowania były „Wyspy brytyjskie", jako dalszy ciąg nauki całorocznej. Zadanie brzmi następująco:

I okres. „Będziemy się w dalszym ciągu zajmowali badaniem naszych wysp ojczystych, przyczem zwrócimy przedewszystkiem uwagę na pszenicę. Wiecie dobrze, że chleb jest najważniejszym środkiem żywności w naszym kraju. Starajcie się więc dowiedzieć, gdzie się udaje pszenica, dlaczego się udaje w danej okolicy i w jakiej ilości. Pamiętajcie, że pszenica wymaga trzech rzeczy, aby się dobrze udała: a) dobrej i suchej gleby, b) dużo słońca, aby ziarno dojrzało i c) glinki. Zanotujcie to sobie w waszych zeszytach.

Popatrzcie tedy na waszą mapę, na której macie oznaczoną ilość opadów, wyszukajcie najpierw suche okolice naszej wyspy i oznaczcie je. Karta ciepłoty wskaże wam, że okolice te są zarazem najbardziej nasłonecznione. Zdarza się też, że tam właśnie przeważa glinka,. Pomoże wam tu mapa geologiczna. Tak więc w części południowo-zachodniej wysp brytyjskich mamy krainę pszenicy. W książce p. t. „Krainy chleba" przeczytacie sobie z zajęciem o wyspach brytyjskich (str. 3 do 10) i dowiecie się też, że mieszkańcy miasta Luton, leżącego w środku tego obszaru, zajmują się wyplataniem różnych przedmiotów ze słomy. (wypracowanie to liczy się jako pracę dwudniową).

Narysujcie też mapę, którą znajdziecie na str. 9 w książce p. t. „Wyspy brytyjskie" albo na str. 41 w dziele „Drogi handlowe"; wskażą wam one okolice, w których się udaje pszenica. Oznaczcie miasta: Luton, Norwich, Lincoln i inne, gdzie wyrabiają narzędzia rolnicze. (Praca dwudniowa).

Na jedno musicie jeszcze zwrócić uwagę, że ilość pszenicy w naszej ojczyźnie stanowi zaledwie $^1/_5$ tego, ile nam potrzeba rocznie; ilość ta wystarcza więc naszej ludności tylko na niespełna $2^1/_2$ miesiąca. To też dużo pszenicy sprowadza Anglja z innych krajów: z Ameryki, Australji, Indyj i t. d.

Spróbujcie odpowiedzieć na pytanie: Dlaczego tak mało pszenicy udaje się w Irlandji i Szkocji? (praca jednodniowa).

II okres. Dowiedzieliśmy się pewnych rzeczy o ważnym środku żywności, wytwarzanym w naszym kraju. Teraz zwróćcie znów uwagę na inny środek żywności, którego nam dostarcza otaczające nasz kraj morze, t. j. na ryby. Przypatrzcie się ławicy Dogge w środku Morza Północnego, gdzie miejsce jest szczególnie płytkie. Tu jest siedziba miljonów jadalnych ryb różnych gatunków. Z polowu żyje tu tysiące ludzi. Zdziwicie się niemało, gdy wam wspomnę, że nasz kraj spożywa rocznie 1 miljon ton ryb. Zapewne chętnie byście się chcieli dowiedzieć czegoś więcej o różnych sposobach łowienia ryb, i co się z niemi po połowie dzieje. Znajdziecie o tem na str. 55—59 „Brytyjskich Wysp". Zaznaczcie na waszych mapach wszystkie porty rybackie. (Praca jednodniowa).

Wyszukajcie na mapie gospodarczej nazwy różnych ryb, żyjących w pobliżu naszych wybrzeży, zanotujcie je na waszych mapach, gdzie są zaznaczone miasta. (1 dzień pracy).

Narysujcie obrazek, przedstawiający połów ryb. (Zob. w książce „Wyspy Brytyjskie" str. 56 i 57). (2 dni pracy).

III okres. Nie zaprzestaniemy się uczyć o naszym kraju, dopóki nie zwrócimy uwagi na rzecz, której naród nasz zawdzięcza większą część swych bogactw, t. j. na węgiel.

Musicie sobie najpierw dokładnie wyobrazić, jakie ogromne mamy zapasy węgla. Wyrysujcie więc mapę i zaznaczcie na niej pola węglowe. Znajdziecie je na mapie gospodarczej: Northumberland, Yorkshire, Derbyshire, Lancshire i t. d. (2 dni pracy).

Przypomnijcie sobie przy tej sposobności, że w pobliżu węgla znajduje się zazwyczaj żelazo. Dzięki temu, że wydobywamy te kopaliny, mamy w okolicach górniczych różne gałęzie przemysłu: bawełniany w Lancashire, wełniany w Yorkshire, żelazny w Northumberland i t. p. Znajdziecie o tym przedmiocie ciekawy rozdział w książce „Wyspy Brytyjskie" str. 39—46. (2 dni pracy).

W związku z naszem badaniem okolic, gdzie wydobywamy węgiel i żelazo, zwróćmy uwagę na zaludnienie. Przypatrzcie się mapie, gdzie jest oznaczona gęstość zaludnienia. Porównajcie z okolicami rolniczemi, gdzie uprawiają pszenicę. Jaką zauważyliście różnicę? Czy potraficie wskazać przyczyny? (1 dzień pracy).

IV okres. Ostatni okres poświęcimy naszym kolejom. Na mapie widzicie, że w naszym kraju jest dużo torów kolejowych. Przypatrzcie się ważniejszym linjom kolejowym w Anglji, Szkocji i Irlandji i zaznaczcie sobie najważniejsze miasto, przez które biegnie kolej. (1 dzień pracy).

Przeczytajcie sobie o tem na str. 141—154 „Brytyjskich Wysp". Zobaczycie kierunki torów kolejowych, jak omijają wyżyny i wiją się dolinami. zmierzając ku nizinom. (2 dni pracy). Narysujcie mapę i oznaczcie na niej najlepszą drogę: z Londynu do Dublina, z Londynu do Cork, z Londynu do Erynburga i z Londynu do Glasgowa. (2 dni pracy) [1]).

Zagadnienia winny być tak ułożone, aby nie nasuwały uczniowi zbyt wielu trudności w ich rozwiązywaniu, aby nie przewyższały sił dziecka. Oczywista nauczyciel, wciąż obecny wśród dzieci w pracowni, służy im radą i wskazówkami, wyjaśnia i zachęca, szczególniej w początkach, gdy muszą się łamać z trudnościami. Stosunek nauczyciela, do uczniów serdeczny, ustawiczna jego gotowość do pomocy, żywe zainteresowanie, jakie okazuje ich wysilkom i pracy, wytwarza atmosferę zaufania i wzajemnej życzliwości, rozwija się życie społeczne w pracowni, powstaje kooperacja oparta na wspólnych zainteresowaniach i dążeniach.

Do takiej pracy muszą być nauczyciele dobrze przygotowani, inteligentni, którzy przedmiot swój opanowali jak najlepiej. O powodzeniu decydują jednak bardziej inne czynniki, a mianowicie zapał do pracy w duchu nowej metody, wiara w jej skuteczności głębokie wniknięcie w istotę systemu Daltońskiego. Wtedy i nauczyciel przeciętny osiągnąć potrafi trwałe rezultaty.

V.

Jak już wspomniałem, uczniowie otrzymują zagadnienia w formie pisemnej lub szkicu. Z wyznaczonym tematem zwracają się uczniowie danego stopnia do nauczyciela—specjalisty, który im udziela rad i wskazówek. Codziennie rano od godz. 8—8·15 odbywa się więc wspólne omawianie tematu; czas ten poświęcony jest organizacji pracy uczniów i kontroli. Nauczyciel stwierdza, jak daleko każde z dzieci postąpiło w opracowaniu poszczególnych części swego zadania, jakie ma trudności i czego nie rozumie dokładnie, a co już należycie opanowało. Uczniowie proszą o wyjaśnienia, przedstawiają zagadnienia jakie im się nasunęły w toku pracy. Po takiem omówieniu udają się do laboratorjum i zabierają się do pracy.

W pracy tej każdy z uczniów kontroluje też samego siebie, zdaje sobie sprawę, jak daleko postąpił w rozwiązywaniu zagadnienia. Mając poczucie odpowiedzialności, stara się wywiązać jak najlepiej z przyjętego na siebie obowiązku. W niektórych szkołach amerykańskich, gdzie ma zastosowanie metoda laboratoryjna, wprowadzono nawet rodzaj umowy, „kontraktu", który każdy uczeń podpisuje w chwili otrzymania tematu: „Ja *N. N.*, uczeń stopnia *x* obowiązuję się wykonać zadanie w oznaczonym czasie. Data i podpis." W szkołach angielskich tego tak charakterystycznego dla stosunków amerykańskich zwyczaju nie wprowadzono.

---

[1]) M. Steinhaus Hel. Parkhursts Dalton Plan. Langensabia 1925.

Zadania ze wszystkich przedmiotów ma każdy z uczniów wykonać w ciągu jednego miesiąca szkolnego, liczącego 20 dni (tydzień szkolny w St. Zjednoczonych i w Anglji ma 5 dni) i stąd jeden dzień szkolny przyjmuje się jako jednostkę mierniczą, jako pracę jednego dnia. Na ten okres przeznacza się pewną ilość pracy, której podołać może dziecko średnio uzdolnione, co zostało wypróbowane na podstawie doświadczenia.

Czas potrzebny na opracowanie wyznaczonego zadania z poszczególnych przedmiotów określony jest, jak widzieliśmy — jako 1. 2. i t. d. dni pracy. Pracę swą z jednego przedmiotu może skończyć wcześniej, aniżeli ma podane i wówczas pozostaje mu więcej czasu na przedmiot dla niego trudniejszy. Zanim otrzyma następną serję tematów, musi wpierw przedstawić nauczycielom wszystkie zadania przeznaczone na dany miesiąc. Skoro n. p. uczeń w piątym dniu miesiąca, ukończył 20 jednostek swego zadania z zakresu przyrody, musi wpierw wykończyć zadania z innych przedmiotów, nim dozwolone mu będzie podjąć następne tematy z przyrody. Jeśli zaś wykona wszystkie zadania przed upływem oznaczonych 20 dni, może natychmiast podjąć następne zadania. Zazwyczaj czas pozostały poświęca uczeń swoim ulubionym przedmiotom, do których ma specjalne uzdolnienie. Tak więc dzieci mają możność regulowania sobie czasu pracy, co ma się rozumieć zgodne jest z zasadą ekonomji.

Przed rozpoczęciem pracy otrzymuje każdy uczeń „kartę zadań", swą „indywidualną tabelę" („the pupilis contract graph"), w której notuje wykonane zadania z poszczególnych przedmiotów. Karta ucznia, podzielona na 4 części (4 tygodnie) zawiera odpowiednie rubryki, [1]) w których naznaczone są przedmioty, co umożliwia właśnie uczniowi kontrolowanie wyników swej pracy. U góry tabeli wypisuje uczeń swe nazwisko i imię, mieszkanie, nazwę szkoły, grupy do której według wieku należy, wreszcie liczbę tematu. Po prawej stronie tabeli znajduje się rubryka, w której notuje datę rozpoczęcia i skończenia pracy, tudzież swoje absencje. Nauczyciel wyjaśnia dzieciom sposób użycia tabeli tak, że sobie doskonale radzą i rozumieją jej przeznaczenie. Skoro uczeń wykona część pracy, odpowiadającą jednostce mierniczej, zaznacza to w odpowiedniej rubryce linijką pionową. To mu znakomicie ułatwia przegląd wykonanych zadań, orjentuje się doskonale, jakie mu jeszcze przedmioty pozostały do opracowania.

Wyobraźmy sobie, że uczeń Z. zabrał się do swej pracy miesięcznej dnia 8 września. W dniu tym udał się do pracowni historycznej, gdzie spędził dwie godziny. W tym czasie wykonał pracę z historji, przeznaczoną na 3 dni i wykreśla w swej tabeli linijkę pionową wzdłuż trzech podziałek, w rubryce „historja" i „tydzień pierwszy". Tak więc w pierwszym dniu wykonał zadanie

---

[1]) Wzór tej karty znajduje się w num. 9 Ruchu Ped. r. 1926 (art. Dr. J. Młodowskiej. System Daltoński).

z historji, odpowiadające trzem jednostkom mierniczym. Tego samego dnia udał się następnie n. p. do pracowni przyrodniczej, gdzie w ciągu dwu godzin wykonał pracę z przyrody, przeznaczoną n. p. na 1 dzień i znowu w podobny sposób zaznacza w odpowiedniej rubryce swej tabeli. Jeśli uczeń drugiego dnia, 9 września, spędził znowu 3 godziny w pracowni przyrodniczej i wykonał w tym czasie pracę oznaczoną w temacie, jako 4-dniową, znowu wykreśla w odnośnej rubryce linijką wzdłuż czterech podziałek i t. d. Po skończonej pracy zaznacza również wynik w tabeli nauczyciela-specjalisty. Oprócz „kart uczniowskich" wprowadzono też tabele nauczycielskie. Każdy nauczyciel-specjalista ma swoją tabelę (Instruktor's Laboratory graph) dla każdej klasy, względnie grupy uczniów. Tabela ta podzielona jest na tyle rubryk, ilu jest uczniów w klasie zazwyczaj na 30 do 35. Istnieje tyle tabel, ile jest grup uczniowskich i przedmiotów. Wyobraźmy sobie, że w szkole daltońskiej znajduje się 7 grup uczniów w wieku od 8 do 14 lat i każda grupa uczy się 10 przedmiotów, a więc w szkole tej nauczyciele-specjaliści mają 70 tabel. Na każdej tabeli zaznaczona jest u góry grupa uczniów (klasa), przedmiot, nazwisko nauczyciela, poczem następuje spis uczniów. Cała tabela podzielona jest również na 4 części, odpowiadające 4 tygodniom pracy szkolnej, a każda znów rubryka tygodniowa podzielona jest na 5 części (dni). Uczeń wyszukuje w tabeli nauczycielskiej swoje nazwisko i zanim opuści daną pracownię, notuje tu, podobnie jak w swojej karcie, ilość wykonanej pracy, (wykres w kierunku poziomym).

Tabela nauczyciela-specjalisty.

Przedmiot:	Klasa: (Grupa)	Temat:	Podpis naucz.:

Nazwiska uczniów	Tydzień I.					Tydzień II.					Tydzień III.					Tydzień IV.				
	Dni					Dni					Dni					Dni				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.																				
2.																				
3.																				
4.																				
5.																				
6.																				
7.																				
8.																				
9.																				
10.																				
11.																				
12.																				
13.																				
14.																				
15. i t. d.																				

Tabela taka znakomicie ułatwia nauczycielowi możność zorjentowania się w postępach pracy uczniów w zakresie jego przedmiotu. Na str. 116 podajemy wzór tabeli nauczycielskiej.

Uczniowie oddają zadania opracowane pisemnie, które nauczyciel przegląda i następnie na specjalnie oznaczonych godzinach omawia dostrzeżone braki i błędy. Każdy z nauczycieli-specjalistów ogłasza na tablicy szkolnej, umieszczonej przy wejściu, godzinę, w której uczniowie danej grupy mają się zgromadzić celem omówienia zadanych tematów lub wykonanych prac. Dzieci odczytują po przybyciu do szkoły ogłoszenia i dowiadują się, gdzie się winni zebrać. Nauczyciel gromadzi n. p. tych uczniów, którzy ukończyli pracę miesięczną i mają otrzymać nowe tematy. Jeśli w jakiejś pracowni zbiorą się wszyscy uczniowie danego stopnia, wówczas nauczyciel umieszcza na dzwiach ogłoszenie, że pracownia o tej porze jest zamknięta i uczniowie innych grup, którzy właśnie mieli zamiar tu pracować, udają się do innego laboratorjum. Po upływie niedługiego czasu dzieci przyzwyczajają się do takiej organizacji pracy i tuż po przyjściu do szkoły przeglądnąwszy ogłoszenia, układają sobie według nich odpowiedni plan zajęć.

W szkole daltońskiej istnieje uczenie się indywidualne „wolne studjum" oraz wspólne nauczanie. Ilość godzin tygodniowych zajęć wynosi w angielskich szkołach powszechnych normalnie $27^1/_2$. W szkole dyr. Lynch'a (West green School), o której ogłosiła ciekawe sprawozdanie *Marja Steinhaus*. przypada $7^1/_2$ godziny na naukę religji, zbiorową naukę śpiewu, ćwiczenia gimnastyczne i przerwy. Pozostałych 20 godzin przypada na język angielski, literaturę. matematykę, geografję, historję i przyrodę, łącznie z rysunkami. Na naukę literatury, matematyki, geografji, historji i przyrody przeznacza się po jednej godzinie nauki ustnej w tygodniu, tak że 15 godzin, a więc więcej niż połowa czasu szkolnego poświęcona jest wolnemu uczeniu się. Rozkład zajęć tygodniowych przedstawia się w tej szkole następująco:

Od 9 — 9·30 notowanie frekwencji i nauka religji.
„ 9.30—10.30 wolna praca.
„ 10.30—10.40 przerwa.
„ 10.40—11 ćwiczenia gimnastyczne, śpiew albo rachunek pamięciowy.
„ 11 —12 wolna praca.
„ 12 — 2 pora obiadowa.
„ 2 — 3 omawianie zadań i wspólna nauka ustna w klasie.
„ 3 — 3.30 przerwa.
„ 3.10— 3.30 śpiew i ćwiczenia gimnastyczne.
„ 3.30— 4 30 wolna praca[1]).

W szkole Lynch'a wprowadzono system daltoński w klasach wyższych dla dzieci od 9 do 14 roku życia. młodsze uczą się

[1]) M. Steinhaus. H. J. w.

jeszcze według systemu klasowego. Zwiedzający szkołę tę stwierdzają niezwykle dodatnie wyniki pracy dzieci, które uczą się metodą laboratoryjną.

(c. d. n.) *H. Rowid.*

Metoda „projektów“[1].

Nauczyciele-teoretycy często spotykają się z pytaniem czy metoda „projektów“ jest czemś nowem, czy też nową jest tylko nazwa dla sposobu nauczania już dawno stosowanego. Może się wydać dziwnem twierdzenie, że obie te alternatywy są prawdziwe. Istotnie są w tej metodzie zupełnie nowe pierwiastki, które są produktem ewolucji, można jednak również udowodnić, że niektóre zasady tej metody były już dawniej stosowane w praktyce, a nawet omawiane teoretycznie.

W połowie XIX w. Thoreau, krytykując wychowanie tradycyjne, głosi idee, które są dzisiaj podstawą metody projektów. Oto jego słowa: „Zarzucacie mi, że każę młodzieży pracować rękoma zamiast głową. Wprawdzie nie myślę tego dosłownie, lecz sądzę, że nie powinno się jedynie b a w i ć przez życie lub tylko je s t u d j o w a ć, lecz prawdziwie je p r z e ż y w a ć. A w jakiż sposób może się młodzież lepiej przygotować do życia, jak nie przez bezpośrednie zetknięcie się z niem? Zdaje mi się, że to nawet lepiej wykształci umysł, niż matematyka. Gdybym np. chciał dać chłopcu pewne wiadomości z nauk przyrodniczych, nigdybym go nie posłał — jak to jest w zwyczaju — do pierwszego lepszego profesora, gdzieby się mógł wszystkiego nauczyć prócz sztuki życia, gdzieby oglądał świat przez teleskop lub mikroskop, a nigdy własnemi oczyma, gdzieby studjował chemję, a nie wiedział, jak się piecze chleb. — Który z chłopców więcejby skorzystał w przeciągu miesiąca, ten, który sobie sam sporządził scyzoryk z rudy, którą sam wydobył i przetopił, czy też ten, który przez cały miesiąc słuchał wykładów o metalurgji a wkońcu otrzymał scyzoryk od swego ojca? — Opuszczając kolegjum, dowiedziałem się ku mojemu zdziwieniu, że studjowałem przez cały czas żeglugę, podczas gdy po jednej wycieczce w porcie wiedziałbym na pewno o wiele więcej o tem“.

Hasła głoszone przez Thoreau, ażeby stworzyć pomost pomiędzy wiedzą a życiem, są najznamienniejszą cechą metody projektów, gdyż jednym z głównych jej celów jest s t w a r z a ć d l a u c z n i a s y t u a c j e n i e r ó ż n i ą c e s i ę o d t y c h, k t ó r e n a p o t k a p ó ź n i e j w ż y c i u i u m o ż l i w i ć m u z d o b y c i e t e c h n i k i, p o t r z e b n e j d o s p e ł n i a n i a k o n k r e t n y c h c z y n ó w.

Zanim metoda projektów weszła w dzisiejszéj formie do szkół elementarnych i średnich, stosowano podobne metody

---

[1]) *J. A. Stevenson.* The project Method of Teaching. Nowy York 1921. Str. 305.

w wyższych szkołach zawodowych, gdyż tam przedewszystkiem odczuto dotkliwie niedomagania dawnych sposobów nauczania.

Historja politechnik wykazuje, że pierwotnie kładły one przedewszystkiem wagę na gromadzenie abstrakcyjnej wiedzy i zupełnie nie starały się dać przyszłym inżynierom sposobność zastosowania nabytych wiadomości w życiu. Dopiero w r. 1824 zaczęto po raz pierwszy stosować w przybliżeniu metodę projektów na politechnice Rensseler w Ameryce, gdzie postarano się o to, aby uczniowie mogli praktykować w pobliskich fabrykach i warsztatach.

Taksamo przekonano się, że jakkolwiek medycy doskonale uznają teorję, są bezradni w życiu i wskutek tego zaczęto zakładać kliniki przy uniwersytetach. Również szkoły dla prawników i kupców starają się stwarzać dla swych uczniów nietylko sztuczne sytuacje imitujące życie, lecz zetknąć ich z niem bezpośrednio.

Chociaż metody stosowane w wyżej wymienionych szkołach zawodowych mają dużo wspólnego z metodą projektów, jednak nie można ich identyfikować z metodą stosowaną dzisiaj w szkołach elementarnych i średnich, gdyż nie spełniają wszystkich warunków stawianych przez tę metodę.

Według Stevensona[1]) metoda projektów polega na rozwiązywaniu zagadnień i spełnianiu zadań w takich warunkach, jakie napotyka się zazwyczaj w życiu.

I. Stworzenie dla nauki naturalnych warunków życiowych jest najwybitniejszą cechą tej metody i bez nich nie może ona istnieć.

Pozatem metoda ta stawia jeszcze trzy inne warunki, mianowicie:

II. Żąda rozwoju logicznego myślenia w miejsce dotychczasowej mechanicznej i pamięciowej nauki.

III. Żąda konkretnego czynu, a nie tylko gromadzenia wiadomości, jako celu samego w sobie.

IV. Żąda, aby uczeń z zagadnień wysnuwał zasady, nie zaś z zasad zagadnienia.

I. Naturalne warunki w nauczaniu.

Jeżeli uczeń w szkole rozwiązuje jakieś zagadnienia z tych samych pudełek i w takisam sposób jakby to zrobił poza szkołą, wtedy tłem tej pracy są naturalne warunki życiowe. Uczeń, który w szkole rolniczej bierze sobie za temat zadanie zbadania nasion zboża w tym celu, aby pomóc ojcu w gospodarstwie, pracuje w naturalnych warunkach i jest o wiele więcej zainteresowany, niż gdyby wykonywał tę samą pracę tylko po to, aby się przygotować do egzaminu. Analiza mąki dla użytku domowego jest również bardziej zajmująca niż tosamo doświadczenie prze-

---

[1]) J. A. Stevenson, profesor pedagogji w Instytucie Cornegiego w Pittsburgu.

prowadzone w laboratorjum, lecz bez celu, mającego łączność z życiem codziennem. Klasa, która bada stosunki zdrowotne w mieście w tym celu, aby je ulepszyć, pracuje nad zagadnieniem złączonem ściśle z życiem i więcej jest zainteresowana, niż gdyby się uczyła zasad higjeny z podręcznika.

Nauczyciele szkół rolniczych skarżą się, że praca uczniów na gruntach wynajmowanych przez szkołę nie wywołuje u nich prawdziwego i szczerego zainteresowania. A dzieje się to z tego powodu, że warunki pracy są tu sztuczne i uczeń nie ma tu tych naturalnych pobudek, które znajduje w pracy we własnym domu i na własnej ziemi. Przy stosowaniu projektów metody uczeń staje się więc na małą skalę rolnikiem czy kupcem, a ponieważ jest tak bardzo zainteresowany swoją pracą, mającą dla niego ważne znaczenie, pracuje z jaknajwiększym wysiłkiem.

II. Rozwój logicznego myślenia a metoda projektów.

W szkole tradycyjnej, gdzie chodziło przedewszystkiem o pamięciowe przyswojenie pewnej sumy wiadomości, odbierano uczniowi wszelką możność rozumowania przez to, że w podręcznikach podawano już ustalone fakty. Skutki tej metody były fatalne, a najlepiej ilustruje to przykład z życia podany przez pedagoga Manna.

„Zwiedzając niedawno szkoły, przyszedłem do jednej klasy na lekcję geografji. Nauczyciel pytał uczniów o nazwy części świata, oceanów, wysp, zatok i t. d., a uczniowie odpowiadali na pytania z nadzwyczajną dokładnością. Następnie zadał im wizytator kilka ogólnych pytań, odnoszących się do lekcji, a między innemi to, czy widzieli kiedyś tę ziemię, o której tyle czytali i wszyscy jednogłośnie oświadczyli, że jej nigdy nie widzieli".

Jak wskazuje przykład, już dość dawno zauważono braki metody pamięciowej i starano się zwrócić większą uwagę na rozwój rozumowania najpierw przez zadawanie pytań, pobudzających do myślenia, obecnie zaś przez stawianie uczniowi zagadnień, które sam musi rozwiązywać.

Człowiek zastanawia się w sytuacjach wątpliwych lub zagmatwanych, szuka wtedy związku między środkami a celem, rozmyśla i bada. Umysł jego jest wtedy czynny, a nie bierny i posługuje się metodą doświadczalną. Jak dalece metoda projektów wpływa na rozwój myślenia, wskazuje niżej podany przykład.

Uczeń podejmuje się zaprowadzić w domu elektryczne dzwonki. Układając sobie plan instalacji, zastanawia się nad potrzebnemi do tego materjałami, nad kosztami i nad pierwszemi czynnościami. Po spełnieniu tego zadania może się zdarzyć, że kilka dzwonków nie funkcjonuje i to zmusi ucznia do szukania przyczyny. Oglądnie więc jeszcze raz dokładnie całe urządzenie, przeczyta coś na ten temat i wreszcie znajdzie błąd. Znowu może się przekonać, że jakiś dzwonek raz naciśnięty ustawicznie dzwoni i wogóle może mu się nasunąć wiele innych kwestji, które skłonią

go do zadawania sobie pytań, do rozmyślań nad swemi metodami i zasadami i wreszcie do odpowiedniego ich stosowania.

To rozmyślanie przynosi uczniowi największą korzyść, które jest podyktowane jego własnym celem, a nie jakimś narzuconym, bo wtedy bez wątpienia najmądrzej będzie wybierał środki potrzebne do jego osiągnięcia i temu warunkowi stara się właśnie sprostać metoda projektów.

III. Czyn a metoda projektów.

Obecnie wszyscy pedagogowie zgadzają się z tem, że celem wychowania nie może być samo gromadzenie wiedzy, lecz praktyczne jej stosowanie w życiu. Ponieważ jednak opanowanie techniki potrzebnej do wykonania czynu jest taksamo trudne jak opanowanie teorji, musi się również i na technikę zwrócić specjalną uwagę w wychowaniu, bo nie można absolutnie opierać się na tem, że uczeń, który zna samą teorję, potrafi ją w życiu z powodzeniem zastosować.

Przypuśćmy, że dziewczynka nauczyła się w szkole gospodarczej zasad gotowania i że w pracowni potrafiła ugotować każdą potrawę z osobna. Skoro jednak przyjdzie do prawdziwego gospodarstwa i będzie musiała gotować na obiad kilka potraw równocześnie, a przytem jeszcze nakrywać do stołu, napewno znajdzie się w kolizji, gdyż nie będzie miała odpowiedniej wprawy i nie potrafi użyć swego czasu ekonomicznie.

(Dok. nast.) *H. K.*

Próba pomiarów dzieci szkolnych.

W jesieni 1926 r. na ćwiczeuiach uczenic seminarjum TSL. w Krakowie dokonano pomiarów antropometrycznych 32-ga dzieci ze szkół powszechnych. Wynik tych badań może posłużyć jako dodatkowa ilustracja do artykułu dra Rowida „Z zagadnień pedagogiki socjologicznej", (Ruch Ped. Nr. I. 1927), a zwłaszcza do rozważań, jaki wpływ wywierają warunki higjeniczne na rozwój fizyczny dziecka.

Pomiary robiono w „Ogniskach" Tow. Przyjaciół Dzieci na Zwierzyńcu, w Podgórzu i na Grzegórzkach. Wybrano do badania dzieci, które tego roku poczęły do „Ognisk" uczęszczać, a zatem dobór dzieci był przypadkowy, nie kierowano się ani lepszym lub gorszym wyglądem dzieci, ani sytuacją społeczną rodziców, były to wszystko dzieci, t. zw. zdrowe, uczęszczające stale do szkoły. Zbadano 21 dziewcząt i 13 chłopców w wieku od 6 do 13 lat. Dzieci te pochodziły wszystkie ze sfer niezamożnych, najlepiej sytuowane z nich to dzieci tramwajarzy (1), elektromonterów (1), pomocników handlowych (1), w gorszych warunkach żyją dzieci niższych funkcjonarjuszy państwowych i miejskich, czeladników i robotników fabrycznych (14), najgorsze

warunki materjalne ma grupa (17) dzieci wyrobników, wdów, wyrobnic i bezrobotnych.

Przypatrzmy się warunkom mieszkaniowym tych dzieci: przeciętnie wypada ponad 4 osoby na 1 izbę, a nie brak wypadków, że mieszka 5, 6, a nawet, w trzech wypadkach 9 osób w jednej ubikacji mieszkalnej. Na 32 badanych dzieci spi we własnem łóżku 1-na dziesięcioletnia dziewczynka (jedynaczka), wszystkie inne dzieci spią po dwoje razem, a czasem i we 3 osoby w jednem łóżku, lub na jednym sienniku na ziemi. Z dzieci tych 17% jada tylko 3 razy dziennie, a głównem ich pożywieniem jest t. zw. kawa z chlebem i ziemniaki. Wszystkie starsze dziewczynki mają poza nauką szkolną obowiązek pomagania w pracy domowej, bawią młodsze rodzeństwo, załatwiają zakupna, gotują jedzenie, myją naczynia, szorują i t. p. — wiele z nich skutkiem złych warunków mieszkaniowych, (zajęć współlokatorów), sypia za mało — 7 godzin. Czystość ich ciała i ubrania, a zwłaszcza bielizny pozostawia dużo do życzenia, 33% badanych dzieci było brudnych i zaniedbanych w ubraniu.

A teraz przyjrzyjmy się rozwojowi fizycznemu tych dzieci. Mierzono: wzrost, wagę ciała, szerokość ramion, obwód klatki piersiowej przy wdechu i wydechu (amplituda oddechowa) i siłę mięśni rąk. Pomiary porównywano z przeciętnemi uzyskanemi z pomiarów polskich (Jaros [1]), Mikłaszewski [2]) i częściowo z przeciętnemi francuskiemi [3]) (szerokość ramion). Na 32 zmierzonych dzieci posiadało:

	normalny(ą)		ponad normę		poniżej normy	
wzrost	38%	dzieci	37%	dzieci	25%	dzieci
wagę ciała	37·5%	„	31%	„	31·5%	„
szerokość ramion	37·5%	„	15·6%	„	46 9%	„
amplitudę oddech.	34·5%	„	12·5%	„	53%	„
siłę mięśni ręki praw.	19·8%	„	9·4%	„	71·8%	„
siłę mięśni ręki lew.	15·6%	„	15·6%	„	68·8%	„

Jak widzimy z powyżej załączonego zestawienia, wykazują pomiary bardzo zły rozwój fizyczny zbadanych dzieci. Zwłaszcza źle rozwinięta jest klatka piersiowa (szerokość ramion, amplituda oddechowa) i siła mięśni. U przeszło połowy naszych 32 dzieci występuje wyraźny niedorozwój fizyczny, uwstecznienie, które w kilku wypadkach dosięga aż czterech lat, t. zn., że dziecko 12-letnie posiada szerokość ramion lub amplitudę oddechową dziecka 8-mio letniego. Jeżeli zważymy, że porównywano pomiary dokonane na dzieciach krakowskich z pomiarami Jarosa (z roku 1911—12) dzieci szkoły fabrycznej w Zawierciu i z pomiarami Miklaszewskiego (1912 [4]) dzieci z warszawskich kolonij

---

[1]) Jaros: Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym. Kraków 1922. Nakł. Zw. Pol. Naucz. Szk. Pow.

[2]) Higjena szkolna 1921. Arct Warszawa. Rozdz. II. Życie fizyczne dziecka.

[3]) Binet: Pojęcia nowoczesne o dzieciach.

[4]) Miklaszewski. Rozwój cielesny proletarjatu Warszawy 1912.

letnich, to znaczy, z dziećmi pochodzącemi z podobnych środowisk, jak nasze, trudno zrozumieć, dlaczego garstka zbadanych dzieci krakowskich wykazuje tak zły stan rozwoju fizycznego. Da się to może częściowo wytłumaczyć tem, że pierwsze lata życia tych dzieci przypadły na ostatnie lata wojny, kiedy, jak wiemy, warunki życia rodziców tych dzieci były bardzo ciężkie, a dzieci żyły nietylko w równie niehigjenicznych warunkach mieszkaniowych jak obecnie, ale nadto były stale niewłaściwie a często niedostatecznie żywione. Wpływ złych warunków higjenicznych obecnego życia tych dzieci, jak: mieszkanie w suterenach, w przeludnionych izbach, mało snu, brak wyjazdów z miasta na wieś, niewłaściwe odżywianie, brak opieki lekarskiej, — na ich niedorozwój fizyczny, widać z porównania rozwoju tych dzieci z rozwojem 10 ga dzieci, pochodzących z rodzin zamożnych, dbających specjalnie o higjenę dziecka. Wśród tych 10 dzieci ani jedno nie wykazuje niższej niż normalna waga ciała, szerokości ramion, siły mięśniowej, amplitudy oddechowej — wyjątek stanowi tylko wzrost, który w 2 wypadkach jest poniżej normy, pozatem dzieci te wyprzedzają w rozwoju fizycznym „przeciętne dziecko" o rok, dwa, a niektóre wagą ciała i siłą rąk o trzy lata.

Oczywiście, że z pomiarów, dokonanych na tak małej liczbie dzieci, żadnych ogólnych wniosków wyciągać nie należy i nie można, jednak ten smutny obraz niedorozwoju fizycznego naszej gromadki dzieci tak mię uderzył, że dzielę się otrzymanemi wynikami pomiarów z czytelnikami Ruchu Pedagogicznego, myśląc, że może ta próba zachęci nauczycielstwo do przeprowadzenia pomiarów w naszych szkołach na szerszą skalę — a badania te staną się niewątpliwie pobudką, zarówno dla szkoły, jak i dla społeczeństwa całego, do intenzywniejszej jak dotąd pracy nad poprawą higjenicznych warunków życia wychowanków naszych szkół powszechnych. Pamiętajmy, że złe warunki życia dzieci posiadają zdecydowany wpływ nie tylko na stronę fizyczną, ale, jak to zgodnie stwierdzają wszyscy badacze, „niedorozwojowi fizycznemu towarzyszy z reguły niedorozwój umysłowy i zwyrodnienie moralne". (Binet). *Józefa Berggruen.*

Recenzje.

Dr Mieczysław Ziemnowicz: *„Problemy wychowania współczesnego"*, 1927, Warszawa-Kraków. Wydawnictwo J. Mortkowicza, XVI. — str. 284.

„Problemy wychowania współczesnego" nie są ani podręcznikiem pedagogicznym, ani systematycznym obrazem wszystkich współczesnych prądów i kierunków wychowania. Autor postawił sobie inne zadanie, z jednej strony bardziej szczegółowe, z drugiej bardziej zasadnicze: oto pod kątem widzenia polskich potrzeb wychowawczych, a specjalnie powszechnie uznawanej

u nas konieczności przebudowy szkolnictwa, postanowił rozpatrzeć pewną grupę współczesnych dążeń i eksperymentów pedagogicznych oraz ich założenia teoretyczne, ażeby na tej podstawie odpowiedzieć na pytanie: jaką powinna być dzisiejsza szkoła polska czyli jakim postulatom odpowiadać powinna jej organizacja oraz metody nauczania i wychowania, a to ze względu 1) na wyniki t. zw. podstawowych nauk teoretycznych, jakiemi dla pedagogiki są psychologja wzgl. pedologja, biologja i socjologja, 2) na głębokie przemiany, jakie w ostatnich czasach dokonały się w sferze ogólnych warunków ekonomicznych i społecznych oraz w sferze pojęć i dążeń etycznych, a wreszcie 3) ze względu na specjalne potrzeby państwa Polskiego.

Zagadnienie, jak widać, bardzo rozległe i implikujące w sobie niezmiernie wiele zagadnień szczegółowych, które rozwiązać można albo *ex desiderio*, jak to się u nas niestety w t. zw. publicystyce pedagogicznej bardzo często dzieje, albo zapomocą rozważań metodycznych t. j. naukowych. Nie tu miejsce na szczegółowe roztrząsania na temat specyficznej struktury myślenia pedagogicznego. Chcemy zaznaczyć tylko, że ścisłość formalna, jakoteż dokładność w uwzględnieniu podstaw faktycznych i teoretycznych stanowią najogólniejsze postulaty owego charakteru naukowego. Pod tym też względem, aczkolwiek nie wszystkie założenia i twierdzenia, względnie rozumowania autora posiadają dostateczny stopień ścisłości, książka *Ziemnowicza* wyróżnia się nader korzystnie. Widać to już z samego rozplanowania dzieła, dowodzącego, że autor postawione sobie zagadnienie staral się rozwiązać w sposób metodyczny.

I tak w Rozdz. I. stwierdza autor konieczność przebudowy szkoły („wczorajszej"), w Rozdz. II. wyjaśnia tę konieczność bliżej, konfrontując ową szkołę z wynikami badań socjologicznych, pedologicznych i psychologicznych, w Rozdz. III. sięga głębiej, zastanawiając się nad istotą wychowania (którą — dość jednostronnie zresztą — określa jako „funkcję społeczną"), w Rozdz. IV. przechodzi z rozważań nad teoretyczno-faktyczną istotą wychowania do rozważań nad jej strukturą teleologiczną, a więc do określenia celu wychowania, przyczem i tu dochodzi do ujęcia socjologicznego czyli t. zw. „ideału społecznego"; w Rozdz. V. precyzuje autor „ideał społeczny" w duchu państwowym względnie narodowo-państwowym (nie dość głęboko niestety wnikając w istotę państwowości), w Rozdz. VI. dochodzi autor konsekwentnie do „szkoły jako organu wychowania" państwowego (społecznego), w Rozdz. VII. rozpatruje zagadnienie ogólnych metod wychowania i nauczania na szerokiem tle biologiczno-psychologicznem, oświadczając się — zgodnie z większością dzisiejszych ideologów pedagogicznych — za „aktywnością", „spontaneizmem" i „pajdocentryzmem", t. j. za uwzględnieniem elementów czynnych (twórczych) u dziecka, w Rozdz. VIII. (najcenniejszym że względu na obfitość informacyj) referuje autor głośne typy współczesnych metod i szkół zreformowanych (szkoła pracy,

rosyjska szkoła pracy produktywnej, niemieckie szkoły doświadczalne, system mannheimski (base dei Bambini, metoda Decroly'ego, wreszcie Daltońską metodę laboratoryjną — i jej odmiany w Ameryce i Europie). Dopiero na tak rozległem i tak sumiennie podmalowanem podłożu faktów i teoryj wysuwa autor w dwu ostatnich rozdziałach IX. i X. własne konkluzje, okazując i w nich, jak w całem swem dziele, dużą oględność, ostrożność i szerokość poglądów, dalekich od zacietrzewienia w jakimkolwiek kierunku. Toteż, nie wdając się w szczegółowe objekcje, musimy konkluzjom tym, streszczającym się w postulacie „wychowania państwowo-obywatelskiego", przyznać słuszność, całą zaś książkę D-ra Ziemnowicza uznać za jeden z najcenniejszych nabytków naszej literatury naukowo-pedagogicznej. Złożyły się na nią duża wiedza, wyszkolenie metodyczne, doświadczenie praktyczne i duch prawdziwie obywatelski.

Z tych też względów książka D-ra Ziemnowicza zasługuje rzetelnie na to, by ją nauczycielstwo nasze poznało i — przemyślało.

Józef Mirski.

Paulina Trzeciakówna: *Nauczanie Przyrody* w klasie IV szk. pow. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela. Kraków, Szkolnica 1926.

Podręcznik ten, powstał, jako owoc doświadczeń własnych autorki, w chęci ułatwienia pracy osobom, uczącym przyrody w szkołach powszechnych. Stara się więc autorka wyczerpać w 66 lekcjach materjał objęty programem ministerjalnym i zastosować nowe metody uczenia. Nadto daje szczegółowy plan lekcyj i wskazówki, jak należy się przygotować do wykonania planu. Wskazówki o dostarczaniu, wyborze i sposobie użycia materjału w czasie lekcyj, to może najcenniejsza część pracy p Trzeciakówny, która pozwoli korzystać z jej wartościowych doświadczeń i odda niewątpliwie wielkie usługi mało doświadczonym nauczycielom. — Natomiast samo szczegółowe przeprowadzenie pogadanek może się w praktyce okazać bronią obosieczną i wprowadzić schemat w nauczanie, czego unikamy we wszelkich lekcjach, a już specjalnie unikać powinniśmy w nauczaniu przyrody. Głównym celem nauki przyrody to kształcenie spostrzegawczości dziecka. Uczeń powinien sam czynić odkrycia, nauczyciel ma tylko wytworzyć warunki sprzyjające samodzielnej pracy ucznia, t. j. dostarczyć materjału i kierować obserwacjami dzieci zapomocą pytań. Otóż właśnie tych pytań za dużo, za szczegółowo w pogadankach Naucz. Przyr. — Łatwo zrozumieć, że jest to wynikiem dobrej woli autorki, która chciała stworzyć wzorowe lekcje, opracowane do najdrobniejszych szczegółów, któreby można zastosować we wszelkich warunkach (dla dzieci zdolniejszych, mniej zdolnych, w szkołach wielkomiejskich i małomiejskich), daje więc wszelkie pytania, jakie przy danej lekcji mogą się nasunąć. Jeżeli jednak niedoświadczony nauczyciel (a dla takich podręcznik jest pisany) zechce ściśle naśladować wzory z podręcznika i stale będzie wszystkie te pytania dzie-

ciom żadawał bez względu na ich poziom przygotowania, to nie rozwinie w nich inicjatywy do samodzielnej obserwacji, nie da im pola do czynienia „odkryć“ i sam nie nauczy się „samodzielnie tworzyć“ swych lekcyj.

Chęć ścisłego dostosowania się do ministerjalnego programu wywołuje przeładowanie lekcyj materjałem. Zdaje mi się, że wyjątkowo zdolne dzieci 9—10-cio letnie zdołają sobie naprawdę przyswoić w czasie jednej lekcji tyle nowych pojęć, ile ich zawiera n. p. 45 lekcja (wiśnia, kwiat kołozalążniowy) lub pierwsza lekcja i inne. Samo wytłumaczenie czynności ciałek zieleni, o ile nie ma być czystym werbalizmem, wymagałoby kilku lekcyj.

Bardzo dobrze przeprowadzono we wszystkich pogadankach sprawdzenie i utrwalenie nabytych wiadomości. Rysunek wykonany na tablicy przez nauczyciela lub przez ucznia, czasem wspólnemi siłami, rysunki uczniów z dokładnemi podpisami w zeszytach przyrodniczych, tworzą dobre streszczenie lekcji. Liczne, oryginalne ryciny autorki dają bardzo dobre wzory, jak można wykonać przyrodnicze rysunki, bez wielkiego trudu i specjalnego talentu kredą na tablicy. Kilka tylko rysunków schematycznych (przekrój i rys. poprzeczny 43, przekr. podł. cebuli 4, 2, 6), wydają mi się na tym poziomie nauczania przedwczesne.

Uderza brak literatury przedmiotu. Autorka nie podaje ani jednego tytułu dzieł przyrodniczych lub metodycznych, któreby mogły służyć nauczycielowi do rozszerzenia zakresu wiadomości z tych dziedzin i pomogły do opracowania własnych planów lekcyj przyrody. *I. B.*

Przegląd czasopism polskich.

Ukazał się w druku drugi zeszyt kwartalnika p. t. *„Polskie Archiwum Psychologji“*, wychodzącego pod redakcją *prof. dr. J. Joteyko.* Treść numeru, zawierającego 108 stron druku jest następująca: *J. Joteyko.* Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologji i potrzeb społecznych (dokończenie), *Dr. M. Grzegorzewska.* Struktura czytania wzrokowego i dotykowego (dokończenie), *Prof. Dr. Stefan Błachowski.* Badania z zakresu rozwoju pamięci liczb i zdolności rachunkowych, *M. Wawrzynowski.* Laboratorjum psychologiczne prof. Ranschburgu w Budapeszcie, *Marja Kaczyńska.* Zagadnienia psychologiczno-wychowawcze na I. Powszechnym Kongresie Dziecka. Znajdujemy tu ponadto obszerny artykuł nad wyobrażeniami ejdetycznemi u dzieci i młodzieży (wraz z bibljografją przedmiotu), Sprawozdania z posiedzeń Koła Psychologicznego, notatkę o Pestalozzim i Kronikę.

Powodzenie, z jakiem spotkało się to wydawnictwo, jest najlepszem świadectwem uznania świata naukowego i nauczycielskiego, obecnie trudno sobie wyobrazić pedagoga, któryby się mógł obejść bez Archiwum. Prenumeratę w cenie 10 zł. rocznie przyjmuje Związek P. N. S. P., Marszałkowska 123.

Przegląd Pedagogiczny pod redakcją *Prof. Dra Wł. Tatarkiewicza.* Wydawany przez Warszawski Instytut Filozoficzny. Treść zeszytu III—IV (za rok 1926): Myśl przewodnia metodologji Fr. Bacona *(I. Kotarbiński).* — Mic-

kiewicza prawdy żywe (*A. Zieleńczyk*). — Geometrja logiki kategorjalnej (*B. Bornstein*). — Kilka uwag o uogólnianiu (*T. Czeżowski*). — Założenia logiki tradycyjnej (*K. Ajdukiewicz*). — W sprawie propedentyki filozofji (*St. Ossowski*). — Filozofja Porównawcza (*St. Schoyer*). — Sprawozdania.

Minerwa Polska. Kwartalnik poświęcony historji szkolnictwa i wychowania w Polsce pod red. *Prof. Dra Stan. Łempickiego*. Treść Nru 2 (r. 1927): Zarys historjografiji Uniwersytetu Bolońskiego (*H. Barger*). — Projekt ks. A. Sulkowskiego założenia w Rzymie konwiktu dla panien szlacheckich i szkoły „kunsztów" (*St. Truchim*). — Udział Staszica w Komitecie Nowosilcowa (*H. Orsza-Radlińska*). — Filozoficzne podłoże pedagogji Hoene-Wrońskiego (*St. Kolbuszowski*). — Notatki i materjały. — Recenzje. — Kronika. Bibljografja.

Życie Szkolne. Miesięcznik poświęcony Naucz. Konferencjom rejon. Wydawany przez Kom. Red. przy Związku P. N. S. P. we Włocławku. Treść Nr. 4 (kwiecień 1927): O nową szkołę (*Z. Goldówna*). — O atmosferze szkolnej (*Fr. Mittek*). — Prace słuchaczy Wyż. Kursu Naucz. w Toruniu. — Nauczanie języka polskiego w oddz. VII. (*H. Tabakówna*). — Przyczynek do estetyki pisma w szkole powsz. (*Wł. Horach*). — Sprawa wychowania nauczycieli z punktu widzenia pedagogji eksperymentalnej (*A. Fintowski*). — Udział nauczycieli w badaniach florystycznych na prowincji (*St. Bełżecki*). — Recenzje i sprawozdania.

Kronika pedagogiczna.

Wystawa Bibljoteki Wzorowej dla dzieci i młodzieży. W marcu 1927 r. otwarta była w Warszawie wystawa Bibljoteki Wzorowej dla dzieci i młodzieży urządzona staraniem Komitetu Propagandy Czytelnictwa. Wystawa miała za cel pokazanie nowoczesnych urządzeń bibljotekarskich z literaturą dla dzieci i młodzieży. Oprócz urządzeń bibljoteki wzorowej mieściły się również pomoce bibljoteczne, wykresy, fotografje, wzory druków oraz komplet dzieł traktujących o książce i bibljotece. Wystawa chciała spełnić swoje zadanie informatora w sprawach bibljotekarstwa, chciała, pokazując urządzenia wzorowe przyczynić się do postępu nowych bibljotek w tym zakresie, starała się również stać się czynnikiem propagandy dla uświadomienia potrzeby istnienia bibljotek dla dzieci i ich należytego zaopatrzenia.

Do „oglądania" nie znalazłoby się dużo, nie było żadnych luksusowych urządzeń, któreby nęciły oko. Hasłem było pokazać bibljotekę w dostępnych w obecnych czasach warunkach i to właśnie stanowiło jej wartość praktyczną. Że potrzeba ośrodka takich pokazów i informacji jest wielka, świadczy o tem stosunkowo znaczna ilość zwiedzających. Ile się przy tem wątpliwości rozstrzygnęło, ile udzieliło porad i wskazówek. Wyłania się z logiczną koniecznością sprawa stworzenia tego rodzaju placówki na stałe, stworzenie wzoru dla bibljotek nowopowstających.

Od dnia 24 lutego do 9-go marca r. b. odbyły się dwutygodniowe kursy bibljotekarstwa urządzene staraniem Komitetu Propagandy Czytelnictwa. Kursy te były przeznaczone dla nauczycieli i miały na celu zapoznanie ich w ogólnych zarysach z metodami pracy w bibljotekach szkolnych. Wykłady odbywały się w lokalu szkoły powszechnej przy ul. Chłodnej 11 w sali zaofiarowanej przez władze szkolne. Ogółem odbyło się 20 godzin wykładów oraz zwiedzania dwóch

bibljotek i drukarni. Należałoby podkreślić ogromne zainteresowanie się nauczycielstwa sprawami bibljotek; na kursa zapisało się 189 osób, i co ważniejsze — dotrwało do końca około 150 osób co jest dowodem należytego potraktowania materjału przez wykładców. Dwadzieścia godzin wykładowych mogły tylko zachęcić do głębszych studjów, wskazać źródła dla osób pragnących zapoznać się bliżej z tą dziedziną oraz zapoznać słuchaczy z ważniejszemi zagadnieniami pracy technicznej w bibljotekach, zagadnień czytelnictwa i polityki bibljotecznej.

Zapiski bibljograficzne.

Dr Feliks Kierski. Jan Henryk Pestalozzi. Nakładem „Naszej Księgarni Związku P. N. S. P. Warszawa 1927. 2 tomy Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych Nr. 7, 8.

Fr. W. Foerster. Chrystus a życie ludzkie. Przełożył *Józef Mirski.* Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1927.

Tadeusz Antoni Nik. Stan i potrzeby szkolnictwa w Polsce w chwili obecnej. Łódź 1927.

Jerzy Ustrowski. Żywa Szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1927.

St. S. Colvin i *W. Ch. Bagley.* Postępowanie człowieka. Kurs wstępny psychologji dla nauczycieli. Przełożyła *Iza Moszczeńska.* Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1927.

Dr L. Karpińska-Woyczyńska. Badanie dzieci umysłowo niedorozwiniętych ze szkół powszechnych w Łodzi.

— Sprawozdanie z działalności Pracowni Psychologicznej m. Łodzi za r. 1925. Wyd. Magistratu m. Łodzi 1926.

S. M. Studencki. O wartościowaniu w psychologji. Warszawa.

Komisja Pedagogiczna Min. W. R. i O. P. Fizyka i Chemja w szkole. Warszawa 1927. Skł. gł. Księgarnia — Atlas T. N. S. W.

J. Bornsteinowa. Jak urządzić bibljotekę szkolną i domową? Nakł. „Naszej Księgarni" Związku P. N. S. P. Warszawa 1927.

T. Lehr-Spławiński i *R. Kubiński.* Gramatyka języka polskiego. Podręcznik szkolny. Wyd. Zakładu Narod. im. Ossolińskich. Lwów.

J. Balicki i *St. Maykowski.* Kraj lat dziecinnych. Pierwszy rok nauki języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. Lwów 1926.

— Uwagi informacyjne do książki p. t. „Kraj lat dziecinnych". Wyd. Zakł. Nar. im. Ossolińskich. Lwów.

Współczesna Encyklopedja Polityczna

podręczny informator dla czytelników gazet

nowe wydanie Prof. Peretiatkowicza. cena 6 zł., Gebethner i wszystkie księgarnie.

Prenumerata roczna . . . . 8 zł
„ półroczna . . . 4 zł
Cena oddzielnego zeszytu 1 zł 50 gr

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego" w Krakowie, Rynek główny 29, II piętro.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć str. 30 zł; w tekście: cała strona 80 zł, pół strony 50 zł, ćwierć strony 25 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko.** Drukarnia „Szkolnicy", Kraków, ulica Grzegórzecka 30.

Rok XIV. (XVI). Maj 1927. Nr 5.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI: KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI: KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Sugestja i wychowanie.

Obserwacje i badania eksperymentalne czasów ostatnich wykazały z nadzwyczajną ścisłością, że dzieci mniej więcej do 12—14 roku życia [1]) ulegają w bardzo znacznym stopniu wszelkiego rodzaju wpływom sugestywnym. Chęci i dążenia dziecka, powiada prof. Ernst Meumann [2]), są uwarunkowane zarówno okolicznościami zewnętrznemi i sytuacjami, wśród których ono żyje, bawi się, pracuje, jak i ludźmi, którzy rozmyślnie lub mimowolnie wpływają na nie słowem, czynem, spojrzeniem, gestem i t. p. Bardzo ważną rolę w danym razie odgrywa pierwiastek wzruszeniowy, związany z powodzeniem lub niepowodzeniem w różnych wypadkach poszczególnych. Ten przemożny wpływ najrozmaitszych czynników na wolę dziecka doskonale uwypuklił Dr A. Bagiński w referacie, wygłoszonym na berlińskim Kongresie psychologji dziecka [3]):

„Dzieci chorują często lub odzyskują zdrowie, są smutne albo wesołe, bezwolne lub energiczne tylko dlatego, że znalazły

---

[1]) Oznaczenie czasu, od którego dziecko staje się podatne na wpływ sugestji jest nadzwyczaj trudne. J. M. Baldwin sądzi, że okres ten przypada na 4—6 tydzień życia, gdyż wtedy niemowlę zaczyna już ulegać sugestji snu. Patrz Mental Development in the Child and the Race. New-York 1895, rozd. VI. Bagiński przypuszcza znowu, że wpływ powyższy zaznacza się nieco później — około 6 miesiąca życia. W tym mianowicie czasie można już przyzwyczaić dziecko do czystości. Autor ten dodaje jednak, że działanie sugestji można uważać za niewątpliwe dopiero w końcu drugiego roku życia. Patrz „Verein für Kinderpsychologie zu Berlin". Diskussion. Zeitschrift für pädag. Psychologie u. Pathologie. Berlin 1901, str. 65. Sądzę, że Bagiński (podobnie jak Liébeault i inni) ma rację o ile chodzi o sugestje słowne, co się zaś tyczy innych — konkretnych, rzeczowych, to one zachodzą o dużo wcześniej.

[2]) E. Meumann. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Leipzig, 1916, wydanie drugie + I. str. 642—648.

[3]) Dr A. Bagiński. Ueber Suggestion bei Kindern. Vortrag, gehalten im Berliner Verein für Kinderpsychologie am 7 Dez. 1900. Tamże, str. 97—103.

się w innem otoczeniu, np. że je przewieziono z domu rodzicielskiego do szpitala i odwrotnie. Praca ich jest także w wysokim stopniu uzależniona od „ducha“ domu rodzicielskiego, szkoły i wpływu kolegów; zależy ona od bytności w klasie szkolnej, dozoru nauczyciela, jego usposobienia względem poszczególnych uczniów, charakteru pytań, jakie stawia i t. p. Nawet jednorazowy nietakt wychowawcy może mieć dla dziecka poważne następstwa“...

Meumann zaznacza w ciągu dalszym, że nauczyciel posiada wprost nieograniczoną władzę nad wolą swych uczniów i wskutek tego jego osobowość — podobnie jak osobowość każdego wychowawcy — wywiera ogromny wpływ na wyniki zabiegów wychowawczych, a nawet na całe życie późniejsze wychowanków.

Obserwacja młodego pokolenia nastręcza nam po prostu nieskończoną ilość przykładów sugestji jednostkowej i zbiorowej. W tem miejscu niech nam jednak wystarczą uwagi Meumanna i Bagińskiego, wskazujące doniosłe znaczenie czynnika powyższego w pedagogice. Możemy się nie zgodzić w tej materji z niektórymi badaczami, jak np. P. F. Thomasem [1]), że sztuka sugerowania jest pierwszą, jaką zdobyć powinien każdy nauczyciel. Musimy jednak uświadomić sobie jasno, czem jest sugestja i jakich należy się spodziewać od niej korzyści w dziele wychowania. Rozpatrzeniem tej sprawy zajmę się w pracy niniejszej. Podzielę ją na dwie części. W pierwszej podam niektóre daty historyczne, dotyczące rozwoju poglądów na sugestję i jej znaczenie w pedagogice i pedjatrji. Część drugą poświęcę analizie obecnego stanu rzeczy..

CZĘŚĆ PIERWSZA.

Rozwój poglądów.

Pod wyrazem „sugestja“ rozumie się często pewnego rodzaju wpływ, jaki wywiera osobowość silniejsza na indywidualność słabszą, mniej zorganizowaną, a więc w pierwszym rzędzie na dziecko. Wpływ powyższy bywa rozmyślny albo mimowolny i może zachodzić przy pomocy słowa, czynu, gestu, spojrzenia i t. p. Czynność lub wogóle przeżycia, powstające tą drogą, różnią się od innych, zwykłych procesów psychicznych. Posiadają mianowicie — jeżeli nawet są świadome — charakter mniej lub więcej automatyczny [2]).

Sugestja, jako zjawisko, jest równie starą jak ludzkość [3]), systematyczne jednak poszukiwania naukowe, podjęte w celu

---

[1]) P. Feliks Thomas. La suggestion, son role dans l'éducation. Wyd. 6-te 1919, Alcan, str. 143.

[2]) Dokladny rozbiór pojęcia sugestji i tak zw. wpływu podam w części drugiej pracy.

[3]) A. Forel robi słuszną uwagę, że sugestja i hipnotyzm filogenetycznie są nawet starsze od ludzkości, gdyż mają już miejsce w świecie zwierzęcym. Patrz jego Der Hypnotismus oder die Suggestion und die Psychotherapie. Stuttgart, 1919, wyd. 8—9, str. 78.

zrozumienia jej przyrody i znaczenia praktycznego, pochodzą dopiero z końca wieku XVIII. W tym mianowicie czasie obudził duże zainteresowanie tą sprawą lekarz wiedeński Fr. A. Mesmer, który przybył do Paryża w 1778 r. i rozpoczął tutaj leczenie na szeroką skalę magnetyzmem zwierzęcym, nazwanym później od jego imienia mesmeryzmem.

Mesmer uczył, że człowiek posiada zdolność specyficzną oddziaływania na innych ludzi, istoty zwierzęce, a nawet ciała martwe. Oddziaływanie takie zachodzi jakoby przy pośrednictwie płynu nieważkiego (fluidu), który przenika wszystkie istoty żywe i ciała przyrody martwej. Niektóre osoby, zdaniem jego, posiadają taką dużą ilość płynu powyższego, iż mogą część jego udzielić innym (za pomocą odpowiednich rękoczynów, zw. pasami, pociągami) i tym sposobem leczyć różne choroby, które z punktu widzenia Mesmera są następstwem nieprawidłowego rozmieszczenia fluidu w organizmie.

Nie mogę tutaj wnikać w spory, jakie wywołał Mesmer leczeniem magnetycznem i swoją teorją fluidu[1]). Zaznaczę tylko, że wskutek szczęśliwych kuracyj, przybywała do niego coraz to większa ilość chorych, ale jednocześnie zaostrzała się z dnia na dzień i walka przeciwko niemu[2]). Wskutek takiego stanu rzeczy rząd wyznaczył Komisję naukową (1784 r.) do zbadania sprawy powyższej. W skład jej weszli uczeni: Lavoisier (chemik), Jussien (botanik), Franklin (wynalazca piorunochronu), Bailly (astronom) i inni. Komisja orzekła, że wszystkie sukcesy Mesmera należy przypisywać nie jakiemuś wpływowi tajemniczemu, lecz wyobraźni, naśladownictwu, dotykaniu (t. zn. pociągom). W raporcie Bailly'ego była również wzmianka, że osoby, znajdujące się we śnie magnetycznym, są poddane woli magnetyzera, dzięki czemu on może wpływać na nie tym lub innym sposobem[3]).

Fakt, że magnetyzer może kierować według swej woli myślami, uczuciami i czynami osób zamagnetyzowanych (zahipnotyzowanych) był już stwierdzony przez ucznia Mesmera De Puységuira. W liście z dnia 8 maja 1784 r. adresowanym do Société

---

[1]) Hipoteza fluidu była znaną już dawniej. Teophrastus Paracelsus (1541) uczył np., że łącznikiem między ludźmi jest jakiś płyn nieważki pochodzenia astralnego. On jest źródłem siły magnetycznej, dzięki któremu osobnik zdrowy może wpływać uzdrawiająco na jednostki chore. Takie działanie organizmu zdrowego na chory nazwano później magnetyzmem zwierzęcym. W drugiej połowie wieku XVIII, duży rozgłos zyskał sobie leczeniem przez pociągi magnetyczne Graetrakes. Mesmer wielu rzeczy nauczył się od swego poprzednika księdza Gassnera, który także zauważył, że lepiej jest działać na chorego sobą samym, niż magnesem.

[2]) O rozmiarach tej walki można sądzić z faktu, że w ciągu jednego roku wyszło w Paryżu przeszło 200 broszur i manifestów przeciw i za Mesmerem.

[3]) Bailly powiada: *„tous sont soumis à celui qui magnètise*: ils ont beau être dans un assoupissement apparent, *sa voix, un regard, un signe les en retire*. On ne peut s'empêcher de reconnaître, à ces effets constants, une grande puissance, qui agite les malades, les maîtrise, et dont celui qui magnètise semble être le dépositaire" Des effets observés sur ler malades.. Cytow. według A. Gautiera Histoire de somnambulisme. Paris 1842 t. II. 244.

de Harmonie, pisze on o pewnym wieśniaku, chorym na zapalenie płuc, co następuje: gdym zauważył, że myśli jego przybierały charakter smutny, zatrzymywałem je, podsuwając inne weselsze. Nie potrzeba było na to żadnego wysiłku. Odrazu zaczął być wesołym — zdawało mu się, że strzela do celu, tańczy i t. p.[1])

Nie mniej ważnem odkryciem Puységura było to, że osobnik uśpiony przez niego mógł chodzić, rozmawiać, spełniać różne zlecenia,[2]) a co najważniejsze, że wpływ magnetyzera na jego wolę jest ograniczony, Nie podda się on mianowicie takiej sugestji, która jest niezgodną z jego uczuciami religijnemi, społecznemi, moralnością i t. d.[3])

Stwierdzenie czynnika woli w powstawaniu różnych objawów somnambulicznych było wydarzeniem bardzo ważnem i wpłynęło, rzecz oczywista, na pewne zmiany w praktyce wywoływania snu magnetycznego. Puységur w tej sprawie wypowiada się całkiem stanowczo, mówi bowiem, że do powstania zjawisk magnetycznych jest konieczna silna wola, koncentracja uwagi, wiara, chęć wyleczenia chorego[4]). Co się zaś tyczy fluidu, to dla niego jest rzeczą zupełnie obojętną, czy on istnieje lub nie, gdyż magnetyzm zwierzęcy jest działaniem myśli na pierwiastek życiowy organizmu.

Jeszcze silniej od Puységura podkreślił decydujący wpływ czynnika psychicznego na powstawanie zjawisk magnetycznych ksiądz portugalski Faria. Mniej więcej od 1814 r. uczył on, że źródła somnambulizmu nie należy szukać w jakimś płynie zagadkowym, lecz w usposobieniu, koncentracji osoby, podlegającej praktykom magnetycznym.[5]) Ksiądz Faria zaznaczał bardzo wyraźnie, że nie posiada żadnej władzy magnetycznej, że nie wywiera żadnego wpływu osobistego i że to, co wywołuje, pochodzi wyłącznie z samych pacjentów, z ich własnej organizacji. Działał on rozkazem i wmówieniem:

---

[1]) Patrz Gautier, dzieło cyt. II 251.

[2]) Było to więc odkrycie somnambulizmu sztucznego (1784 r.), nazwanego później przez Braida hipnozą (1842 r).

[3]) Ciekawą ilustracją tej sprawy jest następująca rozmowa Puységura z somnambuliczką: „Mais enfin si je voulais absolument vous faire ôter vos vêtements, qu'en résulterait-il?" Celle-ci repond: „Je me reveillerais, Monsieur; celui produirait chez moi le même effet que le coup que je me suis donné dans le côté, il y a quelques jours et j'en serais bien malade" Sage M. Le sommeil naturel et l'hypnose, Paris, 1904 str. 101,

[4]) W 1784 r. Puységur pisał: Il faut que le magnetiseur croie et veuille; ces deux conditions sont indispensables à l'acconmplissement de l'action magnetique. Il faut qu'il veuille portement, quie son attention ne soit pas distraite et qu'a ces actes de volonté se joigne l' intention se faire du bien et se guérir son malade" Cyt. wedlug Du Potetı, Traité complet de Magnétisme animal, wyd. 7-me, ALcan, str 352—353.

[5]) „En indiquant, dit l'abbé Faria, comme cause du sommeil lucide la concetration, que nous avons substituée au mot magnétisme, nous n'avons voulu que signaler ici la cause immédiate qui provoque le sommeil en général" (sommeil lucide znaczy najgłębszy sen magnetyczny) Du Polet, dzieło cyt. str. 314.

osobie, z którą robił doświadczenie, kazał siedzieć przez pewien czas spokojnie, wpatrywał się w nią nieruchomo, poczem stanowczym głosem mówił: „śpij". Jeżeli osobnik usypiał, różne objawy somnambuliczne można było wywołać też rozkazem. Faria stwierdził jednocześnie, że sen, wywołany tą drogą, może mieć różne odcienie t. j. stopnie głębokości[1]).

Naukę Faria przejął generał Noizet[2]), przyjaciel Dr Bertanda, twórcy pierwszej teorji sugestji. Noizet pierwszy położył nacisk na pokrewieństwo somnambulizmu sztucznego ze snem zwykłym (fizjologicznym), który to punkt widzenia rozwinął i starał się udowodnić nieco później Liébeault z Nancy. Ciekawem jest, że Noizet starał się także sprowadzić wszystkie objawy sugestji do bardziej podstawowego zjawiska psychologicznego, dzięki któremu każda idea dąży do wyrażenia się w czynie lub odpowiedniej zmianie psycho fizjologicznej. Wiemy jednak, iż często jest to tylko dążność, względnie zarodkowa reakcja ruchowa. Otóż w somnambuliźmie, według niego, wyobrażenie poddane realizuje się całkowicie dlatego, że świadomość posiada wtedy charakter monoideiczny, ułatwiający przejście idei w czyn.

Dr Bertrand uczył z kolei, że wszystkie objawy magnetyzmu, innemi słowy somnambulizmu sztucznego, posiadają taką samą przyrodę, jak zjawiska konwulsjonistów, opętanych, powstańców Ceweńskich i t. p. Wszystkie objawy stanów powyższych można sprowadzić do ekstazy. Różnią się one od pierwszych tylko tem, że powstają samorzutnie, a nie pod wpływem magnetyzerów. W istocie swej jedne i drugie są tylko spotęgowaniem, wyolbrzymieniem zwykłych procesów psychicznych. Dostatecznej ich przyczyny należy szukać w uwadze wyczekującej, wyobraźni, naśladownictwie, przekonaniu (wierze) i sympatji[3]).

Na poglądy Bertranda w sprawie omawianej miał także wpływ jeden z najgłębszych znawców ówczesnych somnambulizmu Dr Despine (d'Aix)[4]). Otóż, zdaje się, że Despine był pierwszym uczonym, który wypowiedział się pozytywnie w sprawie zastosowania hipnotyzmu do zagadnień wychowawczych (1840). Było to tembardziej możliwe, że już od 1823 roku znano zjawiska sugestji pohipnotycznej (Deleuze, Bertrand, Teste). Dzięki właśnie znajomości skutków sugestji pohipnotycznej, Aubin Gauthier, autor dzieła, o którem była już mowa[5]), zmienił w 1842 r. nieprzyjazne uczucie pewnej młodej dziewczyny względem swej matki na stosunek poprawny i życzliwy, a w trzy lata później

---

[1]) Ochorowicz, Psychologja i Medycyna. Warszawa, 1917. + II str. 130.

[2]) W 1818 r. Akademja Berlińska ogłosiła konkurs na dzieło o magnetyźmie zwierzęcym, Noizet i Bertrand postanowili wziąć udział w konkursie, lecz się spóźnili. Praca Bertranda-Traité du somnambulisme et des différentes modifications qu'il présente była wydrukowana w 1823 r., a Noizeta p. t. Mémoires sur le somnambulisme et le magnetisme animal, dopiero w 1854 r.

[3]) Patrz Du Potel, dzieło cyt. str. 318 i P. Janet, Les Médications psychologiques, Alcan, 1919, t. I., str. 142—143.

[4]) Despine, Le magnetisme aux eaux d'Aix, 1840

[5]) Patrz przypisek na str. 130.

Dr Teste [1]) pisał, że za pomocą sugestji można „regulować życie duchowe i fizyczne osób, które się usypia i tym sposobem pracować nad udoskonaleniem moralnem".

Od tej pory próby stosowania sugestji do potrzeb wychowawczych i wogóle moralno-społecznych stają się coraz to częstsze. W 1860 r. Durand de Gros — który starał się rozpowszechnić we Francji poglądy na istotę hipnotyzmu angielskiego lekarza Braida [2]) — utrzymywał nawet, że braidyzm daje nam podstawy do ortopedji umysłowej i moralnej, która pewnego dnia będzie zainaugurowaną w szkołach i domach poprawczych [3]),

Sprawa powyższa dojrzała jednak dopiero po 1880 r., w którym to czasie uformowały się już we Francji trzy szkoły: 1) Charcota i jego uczniów (P. Richet, Babiński i in.), 2) Karola Richeta (obie w Paryżu) i 3) Szkoła Nantejska, reprezentowana głównie przez Liébeaulta, Liégois i Bernheima. Szkoły te różniły się w swych poglądach na istotę i zakres stosowania sugestji. Różnice ważniejsze omówimy tutaj pokrótce.

1. Charcot, dyrektor kliniki w Salpêtriere, badał somnambulizm u histeryczek mniej więcej od 1878 r. Za najważniejsze cechy hipnozy uważał zjawiska somatyczne (t. zn. reakcje cielesne), gdyż one dawały mu możność wykluczenia symulacji. Zjawiska te mogą, jego zdaniem, powstawać i rozwijać się całkiem niezależnie od sugestji pod wpływem różnych czynników fizycznych, np. magnesu, metali i t. p. Innemi słowy, Charcot sądził, że same tylko wrażenia fizyczne mogą spowodować stan hipnotyczny. W nocie [4]) swej, przedstawionej na posiedzeniu Akademji Nauk w Paryżu (13 lutego 1882 r.) starał się on uzasadnić, że hipnotyzm w swej postaci doskonałej (hipnotyzm wielki) przedstawia trzy odrębne postaci, czyli fazy: letarg, katalepsję i somnambulizm. Każda z tych faz wyróżnia się specyficzną symptomatologją. Letarg jest snem najgłębszym. Pogrążony w nim robi wrażenie osoby martwej. Jest to jednak złudzenie, gdyż w tym stanie istnieje duża wrażliwość na pobudzenie mechaniczne (nadpobudliwość nerwowo-mięśniowa). Katalepsja różni się od letargu tem, że członki podniesione nie opadają, lecz zachowują przez czas mniej lub więcej długi nadaną im pozycję (flexi-

---

[1]) Teste, Magnétisme expliqué, 1845, str. 435. Cyt. według Janeta, L'Automatisme psychologique, wyd. 8-me 1922. Alcan, str. 246.

[2]) Braid (Neurypnology, London, 1843) uczył, że hipnotyzm (termin powyższy został przez niego wprowadzony; to samo dotyczy, jak sądzi Janet, i wyrazu: sugestja), powstaje dzięki czysto podmiotowym zmianom, osobnika hipnotyzowanego: usypia on wskutek odpowiednio nastrojonej wyobraźni. Hipoteza fluidu jest oczywiście zupełnie zbędna. Braid właściwie nie stworzył nic nowego, gdyż wszystkie jego „odkrycia" były już dawno opisane przez Puységura, Bertranda, Noizeta, Deleuze'a, Charpignona i wielu innych. On jest jednym z pierwszych badaczy, którzy objaśniali sugestję przez nadzwyczajną koncentrację uwagi, ale i w tej materji miał poprzedników w osobie Bertranda i Noizeta.

[3]) Patrz Bernheim, De la suggestion. Paris, Librairie scientifique, str. 187.

[4]) Charcot, Sur les divers états nerveux déterminés par l'hypnotisation chez les hystériques. Comptes rendus hebdomadaires des Séances de l'Academie des Sciences. Paris, 1882, t. XCIV.

bilitas cerea). Życie psychiczne rozbudza się i tutaj częściowo, lecz osobnik nie wykazuje prawie żadnej samodzielności, jest w ścisłem znaczeniu tego słowa automatem. Somnambulizm zbliża się najbardziej do jawy, lecz i tutaj pole wrażeń i wogóle świadomości jest znacznie zwężone.

Nauka Charcota o cechach somatycznych, przypisywanych fazom wymienionym, jak również o sposobach mechanicznego wywoływania każdej z tych faz (np. przez naciskanie gałek ocznych, pocieranie szczytu głowy, podnoszenie lub opuszczanie powiek i t. d.) była, jak się dowcipnie wyraził Ochorowicz, tautologją eksperymentalną, t. j. sztucznym wytworem samej metody badania.

Na usprawiedliwienie tego uczonego należy jednak dodać, że w późniejszych swych pracach[1]) zwrócił on także uwagę i na psychologiczną stronę sugestji, a mianowicie na fakt silnie podkreślany przez Richeta, że wyobrażenie lub grupa wyobrażeń, poddanych drogą sugestji, utrwalają się w umyśle w stanie izolowanym, na podobieństwo parazytów; że one są odgrodzone jakby od reszty procesów psychicznych, co ułatwia ich reakcje ruchowe[2]).

Zarówno Charcot, jak i jego uczniowie, uważali hipnozę za zjawisko patologiczne, potęgujące u osobnika istniejącą już skłonność do automatyzmu, dysocjacji[3]).

Zgodnie z tym poglądem zajęli oni względem prób stosowania sugestji do celów wychowawczych stanowisko negatywne.

2. Karol Richet[4]), w przeciwieństwie do Charcota, zwrócił głównie uwagę na stronę psychiczną somnambulizmu (sztucznego i samorzutnego). Badał on mianowicie i szczegółowo analizował powstające pod wpływem sugestji zmiany pamięci, uwagi, procesów kojarzenia, uczuć, popędów i t. p. Jednocześnie starał się on uzasadnić istnienie sugestji na jawie.

Najciekawsze bodaj odkrycia Richeta w dziedzinie omawianej dotyczyły tak zw. objektywacji typów.

Już przed nim Dr Azam[5]) stwierdził, że usposobienie jego pacjentki Felidy zmieniało się zależnie od tego, czy ona była w stanie normalnym, czy też w somnambuliźmie. W przypadku

---

[1]) Charcot, Leçons sur les maladies du système nerveux, t. III ces Oeuvres complètes. Paris 1887, str. 336, 337 i n.

[2]) Patrz o tem Noizeta, str. 133 pracy niniejszej.

[3]) Jeden z najwybitniejszych uczniów Charcota, Dr Babiński zmienił w następstwie swoje poglądy na tę, sprawę gdyż przynajmniej u dzieci, uważał dużą podatność na wpływy sugestji za naturalny objaw życia niedostatecznej organizacji życia psycho-nerwowego. patrz dzieło cyt. str. 102—103.

[4]) Systematyczne poszukiwania w tej dziedzinie rozpoczął Richet już w r. 1870 a w latach 1875—1883 drukował w Journal d'anatomie et de physiologie (Robina) i w Revue philosophique (Ribota) sprawozdanie ze swych obserwacyj. W 1884 r. wyszła jego praca L'homme et Intelligence, która jest jakby syntezą prac poprzednich o somnambuliźmie.

[5]) Dr Azam Hypnotisme et double conscience, Paris, 1893 Alcan str. 56—57.

pierwszym Felida była smutna, powolna, poważna, zamyślona, w drugim — stawała się bez żadnego powodu dostrzegalnego żywa, wesoła, lekkomyślna, zajęta nadmiernie swoją toaletą i różnemi błahostkami. Podobne modyfikacje charakteru zachodziły także u Amerykanki Mary Reynolds, którą opisał Mac Nish w swej słynnej pracy Philosophy of Sleep (1830)[1])

W stanie wtórnym (t. j. somnambulizmie) charakter Amerykanki zmieniał się całkowicie — z bojaźliwej, spokojnej, smutnej, powolnej, stawała się teraz wesoła, żywa, bardzo odważna, przedsiębiorcza i t. p.

Analogiczne modyfikacje, powstające u tych osób samorzutnie, umiano także wywoływać od czasów Puységura (przynajmniej częściowo) drogą sugestji w hipnozie.

Richet jednak poszedł dalej, wykazał mianowicie za pomocą całego szeregu eksperymentów, że osoby zahipnotyzowane „mówią. myślą, jednem słowem, żyją według typu, który im zasugestjonowano". Zamiast więc wyobrażać sobie tylko charakter, typ, poddany im w hipnozie. one go urzeczywistniają, objektywizują wszystkiemi rozporządzalnemi środkami ich umysłu. Żeby taka metamorfoza nastąpiła wystarczy osobnikowi poddać tonem stanowczym odnośną sugestję. Nawet pismo w tych wypadkach się zmienia. Tak np. pewnemu studentowi sugestjonowano kolejno, że jest chytrym, przebiegłym chłopem, potem że jest skąpcem, a w końcu starym człowiekiem. Kiedy postawa, głos i wogóle zachowanie się studenta odzwierciadlały osobowość poddaną, pismo jego podlegało jednocześnie zmianom równie wybitnym, jak i ta ostatnia[2]).

W innym przypadku dwie kobiety, A i B, uśpione przez Richeta, na skutek odpowiednich sugestyj, straciły zupełnie poczucie swej tożsamości. Można było zmienić tym sposobem ich wiek, płeć, stanowisko społeczne, narodowość, zawód, miejsce pobytu i t. d. W ich umyśle pozostał jakby tylko jeden fakt, obraz osoby, którą im zasugestjonowano. Pani M., osobie bardzo religijnej i powszechnie szanowanej, poddał on tą drogą sugestję chłopki, aktorki, generała, arcybiskupa Paryża, zakonnicy t t. p. Skutek był taki sam.

Badania Richeta wywołały żywe zainteresowanie w ówczesnych kołach filozoficznych. Pierwszy odezwał się Guyau, który w liście, adresowanym do redaktora Revue philosophique, Ribota (luty. 1883 r.) pisał, że rozkazy dane osobie uśpionej przez hipnotyzera, zdają się budzić w niej całkiem nowe dążności i instynkty. Są to instynkty sztuczne i istniejące w stanie zarodkowym. Duże wrażenie na Guyau zrobił eksperyment Richeta

---

[1]) Obserwacje o Mary Reynolds były ogłoszone w 1816 przez lekarzy Mitchella i Notta, In extenso ogłosił je dopiero syn Mitchella w 1889 r. patrz o tem P. Janeta, Les Nèvroses, Flammarion, 1919 str 256—259.

[2]) Charakter pisma, jak wiadomo, jest właściwy każdej z tych form osobowości, krótko mówiąc, „gesty" graficzne zmieniają się, podobnie jak wszelkie inne gesty.

(listopad, 1880, Revue phil.), dotyczący pewnej kobiety, która jadła dużo. Po zbudzeniu, kobieta owa nic nie pamiętała o sugestji, w ciągu jednak dni następnych zaczęła jeść coraz to więcej. Tym sposobem, powiada Guyau, możnaby zmienić stopniowo charakter osób hipnotyzowanych i somnambulizm sztuczny mógłby odegrać ważną rolę w higjenie moralnej ludzkości[1]).

W przypadku, gdyby eksperymenty Richeta znalazły potwierdzenie[2]), możnaby pójść dalej i spróbować, czy uda się drogą systematycznie powtarzanych sugestyj, zniszczyć ten lub ów instynkt naturalny, np. instynkt macierzyństwa i t. p. Wydaje się to możliwem dlatego, że wielu psychologów utożsamia instynkt z pamięcią, a wywoływanie w hipnozie amnezyj częściowych i ogólnych zostało właśnie stwierdzone przez Richeta. Bądź co bądź, fakty zaobserwowane przez Richeta, o ile są ścisłe, wskazują na nowe sposoby badania i być może dadzą nam w ręce nieznane dotychczas środki wpływania na wolę ludzką.

Poglądy swoje na znaczenie sugestji w wychowaniu Guyau rozszerzył i pogłębił w dziele Éducation et Hérédité, nad którem pracował osiem lat (1880—1888). Dziecko, powiada on, w chwili przyjścia na świat jest bardzo podobne do osoby zahipnotyzowanej: stwierdzamy w niem taki sam brak wyobrażeń (aideizm), a następnie takie same panowanie jednej tylko idei (monoideizm). Co więcej, wszystkie dzieci ulegają z łatwością hipnozie — są bardzo podatne na wpływy sugestji i autosugestji. Każde wrażenie, jakie otrzymują, posiada pierwiastek sugestywny. Pierwiastek ten, immanentny każdej percepcji, jest tem silniejszy, im świadomość osobnika jest bliższą stanu monoideicznego.

Sugestja, o ile się powtarza, staje się przyzwyczajeniem, które, być może, utrwali się na całe życie, o czem świadczy np. uczucie strachu w wieku późniejszym, zaszczepione jeszcze dziecku przez nieostrożną karmicielkę.

Wychowanie, według Guyau, jest właściwie tylko zespołem sugestyj racjonalnych i należycie skoordynowanych[3]). Ono powinno rozwinąć w dziecku — bądź za pomocą sugestyj bezpośrednich, bądź drogą określonych czynności, powtarzanych wielokrotnie (s. pośrednie) — pewną ilość przyzwyczajeń (popędów) trwałych, o charakterze odruchowym, dzięki którym

---

[1]) Guyau, list do redaktora Revue phil. zamieszczony w Éducation et Hérédite. Paris, Alcan, wyd 16-te, str. 231—235.

[2]) Guyau mówi bowiem: „Toutes ces hypothèses tentantes sont suspendues à la question de savoir si les observations de M. Richet ont été faites avec une suffisante rigueur scientifique. Tamże str. 235.

[3]) Guyau powiada: „l'éducation n'est autre chose... qu'un ensemble de suggestions coordonnées et raisonnées: on pressent dès lors l'efficacité qu'elle peut acquérir au point de vue à la fois psychologique et physiologique". Tamże, ustęp XV.

Sugestję z kolei określa on jako „la transformation par laquelle un organisme plus passif tend è se mettre à l'unisson avec un organisme plus actif; celui-ci domine l'autre et en vient à régler ses mouvements extérieurs, ses volontés, ses croyances intérieures. Tamże str. 11.

można osłabić lub spotęgować skłonności dziedziczne lub nabyte w ciągu życia jednostki. Skłonności dziedziczne, t. j. instynkty, są również tylko przyzwyczajeniami, nabytemi przez naszych przodków, które oni przekazali młodszemu pokoleniu, jako specyficzne dyspozycje wrodzone.

Tutaj jednak zachodzi pytanie, czy właściwości dziedziczne można zmienić drogą odpowiedniego wychowania. Poglądy uczonych w tej sprawie różnią się. Podług Locke'a, na stu ludzi, osiemdziesiąt dziewięć jest dobrych lub złych, pożytecznych albo szkodliwych tylko dzięki wychowaniu, jakie otrzymali — od niego zależy wielka różnica, jaką wśród nich widzimy. Helwetius też sądził, że wszystkie różnice pomiędzy ludźmi zależą tylko od wychowania, gdyż wszyscy podług niego rodzą się z jednakowemi uzdolnieniami. W czasach Guyau przerzucono się w drugą ostateczność, t. zn., że wielu uczonych utrzymywało, że wychowanie jest niezdolne zmodyfikować temperamentu i charakteru, jaki osobnik dziedziczy. Według nich można się urodzić zarówno złoczyńcą, jak poetą; cała przyszłość dziecka zawartą jest już niezmiennie w łonie matki...

W sprawie stosunku wychowania do dziedziczności Guyau polenizuje z Th. Ribotem, który w swej pracy doktorskiej p. t. „Dziedziczność psychologiczna" starał się sprowadzić wpływ wychowania do granic bardzo wąskich: nigdy nie jest on bezwzględny i działa skutecznie tylko na natury pośrednie. Jeżeli, powiada on [1]), wszystkie stopnie inteligencji ludzkiej ustawimy w ten sposób, że one będą tworzyły szereg prosty, zaczynający się od idjoty, a kończący — genjuszem, to na obydwuch końcach szeregu wpływ wychowania sprowadza się do minimum. Idjota nie ulega mu prawie zupełnie, wszystkie wysiłki i cuda poprostu cierpliwości kończą się tutaj nieznacznemi i szybko przemijającemi rezultatami. Inteligencje wyższe są również mało podatne na wpływ powyższy i w miarę tego jak się zbliżamy do genjusza, osiąga on stopniowo swoje minimum.

Stosunkowo największy wpływ wychowania zaznacza się w naturach pośrednich, które, nie będąc ani złemi ani dobremi, są w pewnym stopniu tem, co z nich zrobi przypadek.

Między poglądami na znaczenie dziedziczności z jednej strony, a wychowania — z drugiej, istniała, jak widzimy, pewnego rodzaju antynomja. Problemat był w rzeczywistości trudny do rostrzygnięcia i Guyau spróbował go rozwiązać na innej, niż dotychczas, płaszczyźnie. Dlaczego bowiem zapytuje on Ribota, wychowanie nie jest zdolne stworzyć nic nowego? Oczywiście, wyrazu „stworzyć" nie można używać tutaj w jego sensie bezwzględnym, gdyż, ściśle rzecz biorąc, dziedziczność też nic nie stwarza ona tylko utrwala, gromadzi pewne właściwości, które były zdobyte wychowaniem (w szerokiem tego słowa znaczeniu), przez

[1]) Ribot, L'Hérédité psychologique, Paris 1873. patrz H. polskie Bartoszewicza z II-go wyd. fr. str 267—272 i passim.

naszych przodków. Jeżeli gdzie, to przedewszystkiem w dziedzinie moralnej, o której Ribot nic nie mówi, doniosłość wychowania zdaje się widoczną. Trudno jest przecież powiedzieć, że się rodzimy cnotliwymi dzięki dziedziczności [1]).

Stwierdzając braki w dotychczasowych zapatrywaniach na przyrodę dziedziczności, Guyau sądzi, że nowoczesne odkrycia z dziedziny sugestji, mogą wyjaśnić w bardzo znacznym stopniu problemat wpływu wychowania na dziedziczność. Sugestja bowiem daje nam możność stwierdzić na faktach możliwość tworzenia w każdym momencie życia osobnika instynktów nowych, które są w stanie wprowadzić równowagę pomiędzy istniejącemi poprzednio dążnościami [2]). W istocie swej każda sugestja jest już instynktem zaczątkowym. (l'instinct à l'état naissant). Ponieważ znowu każdy instynkt jest zarodkiem uczucia potrzeby, a niekiedy nawet konieczności, staje się więc jasnem, że sugestja posiada charakter impulsu, woli pierwiastkowej, która się zagnieżdża w osobowości. Dzieje się to niezależnie od tego, czy ona jest „fizjologiczną", „neuropatyczną", czy też „psychologiczną", „normalną", gdyż pierwsza jest tylko wyolbrzymieniem, spotęgowaniem faktów, które mają miejsce pod postacią mniej rozwiniętą i w stanie normalnym [3]). Sugestje normalne (psychologiczne) zachodzą u osobników najbardziej zdrowych, dzięki czemu, o ile są odpowiednio zorganizowane i skoordynowane mogą tłumić lub potęgować skutki dziedziczności. Sugestja zatem jest czynnikiem modyfikującym dyspozycje dziedziczne i wskutek tego powinna odegrać w wychowaniu rolę pierwiastka twórczego.

Praktycznie sprawa powyższa sprowadza się do sztuki modyfikowania jednostki, zgodnie z wymogami społecznemi i moralnemi, poddając jej sugestje, że jest albo może być inną, niż jest. Wszystkie wysiłki wychowawców powinny zmierzać do następującego celu: przekonywać dziecko, że ono jest zdolne do dobrego i niezdolne do rzeczy złych, aby w niem wyrobić w rzeczy samej tę zdolność; perswadować mu, że posiada silną wolę, żeby ją mogło osiągnąć; wpajać w nie przekonanie, że jest wolne, panem siebie, aby idea swobody zrealizowała się sama przez się [4]). Nie jest to rzecz trudna do osiągnięcia, gdyż dzieci odznaczają się nadzwyczajną podatnością na wpływy sugestji. Wystarczy więc zapewnić je, że posiadają te lub inne zalety charakteru, a one będą się starały usprawiedliwić opinję naszą.

Wmawiać w nie uczucia złe, czynić im zarzuty niesprawiedliwe — znaczy wywoływać w nich te uczucia i dyspozycje. Słusznie powiedziano, że sztuka kierowania młodymi osobnikami polega

---

[1]) Guyau, dzieło cyt. str. 77.

[2]) Guyau, d. c. str. XV.

[3]) „Rien ne se passe.... dans le sommeil provoqué qui ne puisse se produire, à un degré plus ou moins rudimentaire, chez beaucoup de gens à l'état de veille; nou sommes tous susceptibles de suggestions, et même la vie sociale n' est pour ainsi dire qu'une balance de suggestions réciproques Tamże str. 9,

[4]) Guyau używa w tym przypadku wyrazów „convaincre". „persuader". utożsamiając ich skutki z działaniem sugestji.

przedewszystkiem na tem, aby odnosić się do nich zewnętrznie tak, jakby oni byli tem, czem chcielibyśmy ich widzieć. O ile jest rzeczą pożyteczną uświadamiać młodzieży jej skłonności dobre, o tyle — szkodliwą mówić o złych, gdy one jeszcze nie są takiemi. Człowiek, powiada Pascal, jest tak stworzony, że jeżeli go będziemy często przekonywali, iż jest głupcem — w końcu uwierzy; gdy sam w siebie zacznie to wmawiać — też uwierzy. Każdy bowiem prowadzi z samym sobą rozmowę wewnętrzną, którą należy kierować umiejętnie, skoro chcemy osiągnąć wyniki dodatnie.

Ten czynnik autosugestyjny zasługuje ze wszechmiar na naszą uwagę. Jest on w znacznym stopniu uwarunkowany wpływami środowiska, w którem żyjemy i posiada charakter o tyle widoczny, że najbardziej ekskluzywni zwolennicy dziedziczności, muszą się z nim liczyć. Dziedziczność z jednej strony, a inteligencja z drugiej, wpływają na siebie ustawicznie. Każdy z nas w ciągu życia zdobywa szereg przyzwyczajeń i nałogów, które przekaże swojemu potomstwu. On deprawuje lub umoralnia to potomstwo, tak jak sam został zdeprawowany lub umoralniony przez swoich przodków [1]).

(Dok. nast.) *A. Dryjski.*

System daltoński w szkole powszechnej.

(Ciąg dalszy).

W szkole Lynch'a — opowiada p. M. Steinhaus — uderza każdego niezwykle miły, a przytem poważny nastrój pracy, jaki tu panuje wśród młodzieży. Zwyczajnie wytwarzają się tu mniej lub więcej liczne zespoły pracowników, zajętych danem zagadnieniem — czasami tylko dwu uczniów, okazujących podobne zamiłowania i posiadających jednakowe tempo pracy, podejmuje wspólnie zadane tematy i nawzajem sobie pomagają. Grupy te są tak pochłonięte swą pracą, że prawie nie zwracają uwagi na przechodzących kolegów lub nauczycieli, a nawet zwiedzający goście nie odwracają ich od zajęć.

Podkreślić należy spokój w szkole i zachowanie się uczniów, którzy rozumieją, że pracującym nie należy przeszkadzać i że cisza w czasie nauki jest konieczną. Czy to biorąc z półek i szaf potrzebne książki, materjały i pomoce naukowe, czy też opuszczając daną pracownię lub wchodząc do niej, czynią to zawsze z myślą o pracujących kolegach i nauczycielach, i w tem zachowaniu przejawia się nie tylko głębszy zmysł społeczny, ale i pe-

---

[1]) Z późniejszych autorów, którzy bronili punktu widzenia Guyan, zasługuje na wzmiankę Walter Rose (Die hypnotische Erziehung der Kinder. Berlin 1848) i Carl Picht, o którym będzie jeszcze mowa.

wna wytworność form towarzyskich. Prostota, subtelność i skromność cechuje stosunek uczniów do nauczycieli i do gości, licznie zwiedzających szkołę elementarną Lynch'a. Ujawniają się te cechy zarówno w odpowiedziach dzieci, do których zwracają się zwiedzający, jak i w zapytaniach skierowanych do nauczycieli. Oczywista, nastrój taki, na który składa się duch pracy, swoboda i karność społeczna, wytwarza przedewszystkiem kierownik Lynch, który jest duszą szkoły i który swym talentem i zapałem przyczynia się do utrwalenia i ciągłego doskonalenia nowej metody nauczania.

Znakomite wyniki metody laboratoryjnej stwierdzają zwiedzający we wszystkich przedmiotach. Świadczą o nich znajdujące się w różnych pracowniach samodzielne prace i ćwiczenia dzieci, jak np. w sali geograficznej mapy, tabele, diagramy, rysunki, reliefy, świadczą o tem zbiory obrazków, fotografij i widoków różnych krajów, wreszcie liczne książki, zgromadzone wspólnemi siłami nauczycieli i uczniów. Nauczyciele i dzieci ofiarują własne książki, atlasy i różne pomoce naukowe do dyspozycji szkoły. W zeszytach uczniów znać usilną i umiejętną pracę; ich odpowiedzi pisemne, ilustrowane licznemi tabelkami, wykresami, rysunkami i t. p., przedstawione w sposób jasny i poprawny ujmują istotę zagadnienia. P. M. Steinhaus przytacza w swem sprawozdaniu kilka takich prac uczniowskich, np.: o tunelach i kolejach alpejskich wraz z przekrojem Alp, krzywe temperatury różnych krajów w lecie i w zimie, rysunek przedstawiający Kirgiza w jego stroju oryginalnym i rysunek jego namiotu, mapki Francji i geograficzne położenie Paryża, mapki Europy zachodniej i wschodniej wraz z głównemi arterjami komunikacyjnemi, przekrój Niagary, wykresy uwidaczniające wywóz wełny angielskiej i innych surowców w ostatniem 50-leciu i t. d. Oczywista prace te kontroluje sumiennie nauczyciel, o czem świadczą jego uwagi i zapiski. Podobnie opracowany materjał zawierają zeszyty przyrodnicze, historyczne, literackie i inne, a wszystkie zagadnienia bywają ujmowane w związku z życiem i jego potrzebami.

Taką metodę pracy utrudnia jeszcze w pewnej mierze brak dostatecznej ilości książek, dzieł, encyklopedyj i słowników, przystosowanych do poziomu umysłowego dzieci. Mimo to nauczyciele wyrażają swe głębokie zadowolenie, że nie są związani przez cały rok z jednym i tymsamym podręcznikiem szkolnym, jak to ma miejsce przy systemie klasowym w szkole tradycyjnej. „Dawniej — mówi jeden z nauczycieli — kiedy z jednej książki szkolnej trzeba było uczyć przez cały rok, odczuwałem poprostu, niechęć, znudzenie i obrzydzenie. To mi się tak uprzykrzyło, że z końcem roku czułem się naprawdę chory i z jakąś nienawiścią myślałem o nieznośnym podręczniku. Tęsamą niechęć odczuwały niezawodnie i dzieci. Dziś jest zupełnie inaczej. Mamy cały komplet różnych podręczników, książek do czytania, dzieł wartościowych. A przytem i koszt nie jest większy, niż dawniej. W szkole tradycyjnej było w każdej klasie około 50 jednakowych egzem-

plarzy podręcznika, obecnie wystarczy zazwyczaj z 10 książek jednego autora dla każdego zespołu i książki te oddają usługi nie tylko uczniom jednej klasy, ale prawie całej szkole". W ten sposób praca może być bardziej wszechstronna i różnorodna, umożliwiająca głębsze oświetlenie poszczególnych zagadnień.

V.

Próby zastosowania metody daltońskiej w szkołach polskich.

Nowoczesna myśl pedagogiczna toruje sobie dziś zwycięsko drogę i rozpowszechnia się coraz bardziej wśród różnych ras i narodów. W różnych koncepcjach wychowawczych, jakie się wciąż tu i ówdzie wyłaniają, tkwią pierwiastki wspólne, wszystkie zmierzają do wspólnego celu, t. j. do wychowania człowieka zdolnego do inicjatywy, do pracy produktywnej i twórczej. Ale obok wspólnych dążności i ideałów zachodzą też różnice, nieraz znaczne, zarówno w stosowaniu środków metodycznych, jak i w organizacji wychowania i nauczania. Różnice te wynikają z odmiennych warunków danego społeczeństwa, uwzględniają one w pewnej mierze odmienną psychikę dzieci, jak i stosunki kulturalne. Jeśli więc idzie o doskonalenie metod wychowawczych w naszych szkołach, musimy pamiętać o tych różnicach i w podjętych próbach i doświadczeniach zachować wskazaną ostrożność. Metody choćby najsławniejsze, stosowane w innych krajach, w odmiennem środowisku, wymagają w naszych warunkach pewnej modyfikacji, odpowiadającej psychice dziecka polskiego i istniejącym stosunkom kulturalnym.

Pożądane jest szukanie podniet i myśli w ogólnym ruchu pedagogicznym, ale ze względów natury wychowawczej, jak i ze względu na samodzielny rozwój kultury pedagogicznej, konieczne jest przetwarzanie materjału drogą własnego wysiłku, własnej pracy twórczej. W szukaniu własnych dróg, w rozwiązywaniu zagadnień wychowawczych i metodycznych oprzeć się trzeba na źródłach polskiej myśli pedagogicznej, co oczywista nie wyklucza ścisłego związku z ogólnoświatowym ruchem pedagogicznym, tudzież umiejętnego korzystania z doświadczeń, gdzieindziej poczynionych i z wyników uzyskanych w licznych nowoczesnych szkołach doświadczalnych. Tą drogą szli nasi klasycy pedagogiczni, zarówno twórcy Komisji Edukacyjnej Narodowej w w. XVIII, jak i znakomici pisarze w. XIX — Jędrzej Śniadecki, Trentowski, Estkowski, Libelt, Szczepanowski, Dawid, Karpowicz.

Nauczyciel, który ma tę szlachetną ambicję, by wprowadzić do szkoły nowe życie, musi wczuć się w ducha polskiej tradycji i twórczości pedagogicznej i równocześnie śledzić rozwój współczesnej pedagogiki, różnorodne prądy i koncepcje wychowawcze, znane dziś pod nazwą „szkoły czynnej lub twórczej" (école active), „szkoły pracy" (Arbeitschule), spólnoty szkolnej (Gemeinschaftsschule), metody Decroly'ego, metody Montessori, systemu daltońskiego i t. p. Warunkiem więc skutecznej pracy w duchu no-

wóczesnej pedagogiki są obok zdolności i umiłowania szkoły systematyczne studja teoretyczne. W ten sposób wydobędzie nauczyciel wiele zdrowych ziarn, które zasilą rodzimą twórczość pedagogiczną, to umożliwi mu korzystanie z obcego dorobku, a równocześnie pozwoli mu wnieść do wspólnego skarbca ludzkości pewne pomysły, zdobyte drogą własnego wysiłku.

Z tego stanowiska ujmować należy próby podjęte w naszych szkołach pod wpływem „szkoły pracy", metody Decroly'ego, systemu daltońskiego i innych koncepcyj wychowawczych. Próby te ożywiają i użyźniają naszą glebę szkolną, pobudzają szersze koła nauczycieli do dyskusji i doświadczeń, do studjów teoretycznych, rodzą wiele ciekawych pomysłów praktycznych. Ze szczerem zadowoleniem stwierdzić należy, że coraz liczniej powstają w naszych szkołach ogniska poważnej pracy pedagogicznej. Taką placówką, będącą terenem doświadczeń na szerszą skalę jest przedewszystkiem „miejska szkoła pracy" w Łodzi pod kierownictwem *Romualda Petrykowskiego* (Zob. art. „Polskie szkoły doświadczalne" *Ruch Ped*, Nr. 10 r. 1926) i szkoła powszechna im Szlenkiera w Warszawie. W ostatnim czasie podjęto też szereg prób w kilku szkołach powszechnych w Krakowie, między innemi w szkole im. Henryka Jordana, gdzie klasę I-szą prowadzi w duchu nowych metod p. *Rudolf Hajnos*, który, wnosząc w swą pracę wiele inicjatywy, pomysłowości i pierwiastków twórczych, dochodzi do nader interesujących wyników. Wspomnieć też należy o szkole im. św. Jana Kantego, gdzie p. *Garbaczewska* wypróbowuje na gruncie naszym metodę Decroly'ego w kl. I-szej, a wreszcie o szkole im. Marji Konopnickiej, w której spotykamy się z ciekawą nader próbą zastosowania systemu daltońskiego na stopniu najniższym. Próbę tę podjęła p. *Anna Ameisenówna*, pobudzona w pewnej mierze wykładami *Dr. J. Młodowskiej* o metodzie daltońskiej, która, jak już wspomniałem, stosuje tę metodę w państw. seminarjum naucz. w Chełmie.

Próby podjęte w szkole im. Marji Konopnickiej wzbudziły żywe zainteresowanie wśród nauczycielstwa krakowskiego i z poza Krakowa, licznie zwiedzającego kl. I-szą, a to głównie na skutek inicjatywy i umiejętnej współpracy inspektorki szkół krakowskich *Dr Marji Dłuskiej*, która na terenie swego rejonu zmierza do wprowadzenia nowego ducha do szkoły i obudzenie intenzywniejszego życia naukowo-pedagogicznego wśród nauczycielstwa. Na szeregu konferencyj i dyskusyj przy współudziale 250 z górą nauczycieli(lek) omówiono pod kierunkiem Dr Dłuskiej główne zasady systemu daltońskiego, jego podstawy teoretyczne na tle licznych lekcyj praktycznych w kl. I-szej. W ten sposób ma nauczycielstwo sposobność poznania jednej z najbardziej ciekawych dziś prób pedagogicznych, które z pewnemi modyfikacjami rozpowszechniają się w wielu krajach.

Nauczycielstwo zachęcone do studjów teoretycznych, pobudzone bezpośrednim przykładem, przejmie się duchem nowego

wychowania, co niezawodnie wpłynie na podniesienie poziomu szkolnictwa krakowskiego. Na konferencjach tych nie wszystkie wprawdzie głosy świadczyły o wniknięciu w istotę współczesnej pedagogiki, nie wszyscy zdawali sobie sprawę z konieczności stworzenia nowej szkoły w związku z nową erą kulturalną, ale znaczna większość wykazała głębsze zrozumienie podjętej pracy i umiała ocenić i uznać duży wysiłek pedagogiczny jednostek, owianych szczerym zapałem i pragnieniem stworzenia dla dzieci i szkoły jak najlepszych warunków rozwoju.

Z kolei zajmiemy się bardziej szczegółowem omówieniem prób i doświadczeń, podjętych w klasie pierwszej szkoły im. Marji Konopnickiej.

Sala, jakkolwiek nie różni się istotnie od zwykłej izby szkolnej, wywiera nader miłe wrażenie na zwiedzających. Serja pięknie wykonanych kopij obrazów z życia dzieci, kwiaty, prace dzieci nadają tej sali prawdziwie estetyczny wygląd. Wzdłuż jednej ściany umieszczona jest tablica z linoleum, przy której może równocześnie 10 do 15 dzieci pracować — rysować lub pisać. Wzdłuż innej ściany pozawieszane są na taśmie liczne obrazki z podpisami, wykonane przez uczenice wyższych klas. Obrazki te są pomocą w nauce czytania, o czem później będzie mowa. W klasie niema „rozkładu godzin", niema też z góry ułożonego „programu naukowego", podzielonego na miesiące, tygodnie i dni. Uczy się tu z górą 50 dzieci w wieku od 6 do 7 lat, pochodzących z warstw przeważnie średniozamożnych.

Praca rozpoczęła się w roku 1926/27 dnia 15 września według programu, obmyślonego zgodnie z zasadami szkoły twórczej. Uwzględnianie aktywności i zainteresowań dzieci, środowiska i współczesności, zasady koncetracji było przestrzegane od samego początku, a z chwilą, kiedy dzieci zaczęły się uczyć czytania i pisania, zastosowała nauczycielka metodę daltońską, a więc zorganizowała pracę samodzielną i indywidualną.

Do połowy stycznia prawie, a więc przez cztery miesiące „program nauki" stanowiły pogadanki na podstawie obserwacji życia, przechadzki i wycieczki, lepienie, wycinanki, układanie patyczków, rysunki, liczenie, opowiadanie bajek i powiastek, piosenki, gry i zabawy. Wszystkie te zajęcia pozostawały ze sobą w ścisłym związku, jedne wypływały z drugich, wszystkie wynikały z przeżyć dzieci. Dopiero w połowie stycznia rozpoczęło się czytanie i pisanie, przyczem ani nauczycielka, ani dzieci nie używały wcale elementarza.

Dzieci przynoszą często materjał do pogadanek zgromadzony na przechadzkach (rośliny, kwiaty, motyle, chrabąszcze), także z domu, a wreszcie i szkoła dostarcza im dużo żywych okazów (ślimaki, ryby, jaszczurki, wiewiórki i t d.). Obserwacja odbywa się tedy przeważnie na podstawie rzeczywistości, na życiu samem. Dzieci bardzo bystro wypowiadają swe spostrzeżenia. często stawiają zagadnienia, czynią trafne uwagi, a następnie lepią z plastyliny, rysują w zeszytach i na tablicy, wycinają z pa-

pieru przedmiot, o którym była mowa. Po takiej pracy 4-miesięcznej, której celem było kształcenie zmysłów, w szczególności zmysłu ruchowo-mięśniowego, rozwój spostrzegawczości, ćwiczenia w wypowiadaniu poczynionych obserwacyj, ćwiczenia w mówieniu i opowiadaniu na tle własnych przeżyć, nastąpiło w sposób naturalny czytanie i pisanie. Od rzeczywistości, od obrazków, przeszły dzieci do symbolów. W ciągu 4 miesięcy wyrażały swe spostrzeżenia i wyobrażenia, swoje myśli zapomocą ulepianki lub obrazka, a teraz z kolei miały przejść do wypowiadania swych przeżyć zapomocą słowa pisanego.

Jak już wspomniano, uczenice klas wyższych przygotowały na ćwiartkach papieru rysunkowego liczne obrazki przedmiotów z najbliższego otoczenia i pod każdym z nich umieściły podpis. Obrazki, a zwłaszcza podpisy były tak dobrane, że wyczerpywały litery alfabetu i odpowiednie kombinacje (np. pas, mak, len, bat, dom, kot, lis, gęś, las, ul, dach, koza, buda, pies, bąk, koń, liść, żaba, czapla, tablica i t. d.). Dzieci wychodziły z ławek, przyglądały się porozwieszanym obrazkom i każde wybrało jeden z nich według własnej woli. Powróciwszy na miejsce, przypatrywały się jeszcze raz obrazkowi i podpisowi, kojarząc znany im też z bezpośredniej obserwacji przedmiot i nazwę, obrazek i wyraz, poczem chowały obrazek i na osobnych kartkach rysowały z pamięci przedmiot, a następnie odrysowywały kilkakrotnie podpisany wyraz. Do każdego z dzieci przystępowała nauczycielka i kazała odczytać, co podpisały; wkońcu wychodziły dziewczynki do tablicy i tu ćwiczyły się w rysowaniu i podpisywaniu. Każda z dziewczynek ma też ruchomy alfabet i układa z liter drukowanych poznane wyrazy. Oto jak nauczycielka przedstawia początkowe lekcje pisania i czytania według metody daltońskiej:

Z tęsknotą oczekiwały dzieci — opowiada p. Ameisenówna — pierwszej lekcji pisania i czytania, zwłaszcza, że ich rówieśnice w innych szkołach posiadały już zeszyty i książki, pisały i czytały. Zapowiedź rozpoczęcia nauki pisania na dzień 13 stycznia wywołała szczerą radość, która wzmogła się, gdy pokazano im obrazki wielu różnych przedmiotów znanych jużto z codziennego użytku, już też z poprzednich pogadanek szkolnych. Obrazki wykonane przez koleżanki klas wyższych, barwne, zainteresowały i cieszyły je bardzo. Z zaciekawieniem przyglądały się im uważnie i dość długo; gdy kazano je schować i z pamięci narysować obejrzany przedmiot, odczuły wielkość, raczej może trudność zadania. Obudziło się i wyraźnie wystąpiło samopoczucie u jednych w dodatnim, u innych w ujemnym stopniu. O ile obrazek przedstawiał przedmiot martwy lub roślinę (mak, len, las) odrazu rozpoczynały pracę, inaczej miała się sprawa, gdy na obrazku było zwierzę (lis, koza, kot i t. p.). Jedna z najrezolutniejszych dziewczynek zamieniła obrazek z drugą, a i ta nie odrazu zabrała się do rysowania. Dopiero zachęta ze strony nauczycielki w formie krótkiej pogadanki o częściach ciała danego zwierzęcia

rozwiała niepewność dziecka i w krótkim czasie ukazał się lis z długim i puszystym ogonem na kartce białego papieru.

Po narysowaniu przedmiotu wyjmują dzieci obrazki i czytają, domyślając się podpisu umieszczonego pod nim. O ile rysunek daje pojęcie konkretne, o tyle napis jest czemś nie łatwo uchwytnem, abstrakcją. Kształty liter rozmaicie pojmowane lub zupełnie niepojęte. Na 52 dziewczynek trzy przez szereg pierwszych lekcyj nie umiały najłatwiejszych nawet kształtów odtworzyć t. j. odpisać, a raz przyswojoną literkę powtarza dziecko także jeszcze przez parę dni w innych wyrazach. U większej ilości dzieci zapamiętanie kształtów uwydatnia się wyraźnie w długich nawet wyrazach. Bezpośrednio po lekcji zawołana do tablicy dziewczynka, napisała cały wyraz „bocian", nie rozróżniając liter, inne pamiętają pierwszą tylko lub dwie początkowe litery.

W wyborze obrazków kierowały się dzieci zrazu wyłącznie rysunkiem wedle własnego smaku estetycznego i dużo czasu poświęcały rysunkowi. Zrozumiały jednak wkrótce, że trudniej im pisać niż rysować, zastanawiają się więc obecnie nad podpisem wybranego obrazka. Rysunek i podpis wykonywany początkowo na papierze bez linji pozostawiał im dużo swobody, to też litery były duże, dzieci o mniejszej zdolności spostrzegania nie uznawały stosunku liter wyższych lub dłuższych do małych. Niektóre szukały oparcia, kreśląc linje do pomocy, jeszcze inne pisały wzdłuż dolnego brzegu kartki papieru. Kształt liter w wykonaniu samodzielnem nie był łatwy, nie uznają dzieci w literze linij pomocniczych tak zw. włosowych, rysują najpierw szkielet litery (teraz łatwo zrozumieć dlaczego *Falski* pisze inaczej niż my) np. „o" piszą najpierw kółko, potem podsuwają kreskę ukośną, nie uważając jej za podporę litery lecz niepotrzebnie przyczepiony dodatek, wreszcie haczyk łączący je z literą następną, podobnie działo się z literą „l", dopiero pisanie przy tablicy naprowadza je na prawidłowe kreślenie znaków. Papier linjowany wprowadził zamęt „Na której linji pisać"? Różnice w odległościach linij od siebie sprowadzały nowy kłopot, dzieci uczuły się skrępowane, pisały dłużej, o większem natężeniu, a więc z uszczerbkiem dla kształtów i ilości liter. Pierwszy wyraz napisany zupełnie dobrze, powtarzany zjawiał się z opuszczeniem jakiej litery lub niedokończony. Każdy następny zaznacza znużenie.

Dziewczynki, które poznały niektóre znaki przed rozpoczęciem nauki w szkole, czują się zakłopotane przy nowych nieznanych dotąd, mechanicznie nazywają je „i" lub „u", gdy zobaczą kształt podobny.

Podział wyrazu na głoski następuje dopiero, gdy na obrazku obok znajduje się podpis drukowany. Nic też dziwnego, litery drukowane różnią się od pisanych wyrazistością, chociażby dlatego, że każda występuje osobno nawet w jednym wyrazie, kształty ich są prostsze, mniej skomplikowane. Odtąd też poja-

wia się nazywanie liter. Każda z dziewczynek ma ruchomy alfabet, który zabiera do domu, tu znajdują się chętni pomocnicy w osobach rodziców, uświadamiają dzieci, podając im nie brzmienie odnośnej litery, lecz jej nazwę, łatwo więc poznać, którym dzieciom w domu pomagają.

Nastrój w klasie podczas pracy bardzo ożywiony, wybór obrazka zmusza dziecko do myślenia. Dosyć dużo czasu zużywają na namysł, często też zasięgają rady koleżanek, zanim wyciągną rękę po obrazek. Piszą dużo, chętnie, trudno je od pracy oderwać — zmęczone przerywają pisanie i żywo rozmawiają o tem, co robią.

H. Rowid.

(C. d. n.).

Metoda „projektów".

(Dokończenie)

W podobnym kłopocie znajduje się inżynier, lekarz czy kupiec, jeżeli w przygotowaniu się do swego zawodu poprzestanie na samej teorji.

Uznając więc konieczność łączenia teorji z praktyką metoda projektów prowadzi w każdem zagadnieniu do pełnego czynu i stara się przez częste ćwiczenia wykształcić potrzebną sprawność.

IV. Zagadnienie poprzedza zasadę.

Podobnie jak badacz dochodzi do zasad dopiero po ukończeniu doświadczenia, tak samo powinien dochodzić do nich uczeń. Przy metodzie projektów nauczyciel nie może podawać gotowych definicyj przed rozpoczęciem pracy, lecz uczniowie powinni je sami wysnuć na podstawie poczynionych doświadczeń. Przy tej metodzie uczeń lepiej zrozumie prawa i zasady, potrafi je lepiej stosować w życiu i dojdzie do nich tą samą drogą, jaką doszła do nich cała ludzkość.

To są więc cztery zasadnicze warunki, które należy uwzględnić w metodzie projektów, i pedagog prowadzący szkołę według tej metody musi się z tem liczyć w układaniu programu pracy. Pierwszym jego zadaniem jest uświadomienie sobie dokładnie tego, czego chce nauczyć, następnie zaś tak ułożyć zagadnienia, ażeby one obejmowały cały materjał przeznaczony do przerobienia. Prof. Stevenson podaje przykłady tematów przeprowadzonych na zasadzie metody projektów, w szkołach amerykańskich. Ośrodkiem zainteresowania jest pakowanie i nadawanie przesyłek pocztowych. (Temat ten został przeprowadzony w klasie IV przez C. W. Stone'a). Zbliżają się święta i dzieci mają zamiar przesłać swoim przyjaciołom i krewnym upominki. Zastanawiają się tedy nad tem, w jaki sposób to zrobić. To daje nauczycielowi sposobność do omówienia z niemi tej kwestji.

Głównem zadaniem było przerobić z dziećmi temat w ten sposób, aby umiały się posługiwać pocztą, a do tego celu doszedł nauczyciel nie przez samą dyskusję, lecz dzieci ćwiczyły się przy tem w robotach ręcznych, geografji i rachunkach. Dzieci w klasie IV-tej miały następujące przygotowanie do tej pracy: umiały poprawnie czytać i pisać; znały podstawowe działania z rachunków, miary i wagi; miały pewne wiadomości z geografji odnoszące się do ich miejsca rodzinnego, były obznajomione z robotami ręcznemi; o przesyłaniu pakunków zaś tyle tylko wiedziały, że otrzymywały je z domu i widziały wóz pocztowy rozwożący przesyłki.

Celem nauczyciela było nauczyć dzieci: 1) pakować i adresować paczki; 2) co można, a czego nie można przesyłać pocztą; 3) zaznajomić je z korzyściami komunikacji pocztowej; 4) przerobić kilka praktycznych przykładów z rachunków; 5) zacząć z niemi odczytywanie miejscowości na mapie; 6) dać im szersze pojęcie o życiu społecznem; 7) nauczyć je posłuszeństwa wobec praw i rozporządzeń; 8) nauczyć je wspierać bliźnich.

Przedewszystkiem nauczyciel omówił wspólnie z dziećmi sposoby przesyłania pakunków, następnie każde dziecko obrało sobie jakiś przedmiot i na godzinie robót ręcznych ćwiczyło się w pakowaniu, przyczem dzieci zastanawiały się nad opakowaniem różnych artykułów. Dzieci adresowały swe paczki w klasie przeznaczonej do nauki języków, zaś w sali geograficznej wyszukiwały na mapie miejscowości, do których wysyłały pakunki. W klasie przeznaczonej do nauki rachunków, dzieci uczyły się ważyć i obliczać koszta przesyłki. Po obliczeniu kosztów zanoszono pakunki do poczmistrza, którym było każde dziecko po kolei. Poczmistrz ważył pakunek, patrzył dokąd jest nadany, obliczał koszta przesyłki i odbierał opłatę. To dało dzieciom sposobność do praktycznych ćwiczeń rachunkowych. Niektóre z dzieci rzeczywiście wysyłały pakunki zrobione w klasie i przekonywały się, czy dobrze spełniły swe zadanie.

Największe zainteresowanie wśród dzieci wzbudził pakunek przygotowany dla domu sierot. Dzieci przynosiły w podarunku dla sierotek zabawki z domu lub je same sporządzały w szkole. Następnie każde z dzieci napisało list. Wybrany komitet oceniał listy i uznany za najlepszy dołączono do pakunku.

Zaznajomienie się z pocztą, dało dzieciom nieco praktycznych wiadomości; które będą mogły przy sposobności zastosować w domu. Temat ten wpłynął również uspołeczniająco i wykazał dzieciom, że nawet już w dzieciństwie mogą sprawić bliźnim przyjemność. Cała serja tych lekcyj jest przykładem pracy w szkole opartej na zdarzeniach z życia codziennego.

Budowanie domu dla lalek. (Temat przeprowadzony przez Elsie Ford w kl. I. w Kent School, Rockford Illinois).

Dziecko zaczynające uczęszczać do szkoły nie zrywa więzów z domem, który jest jeszcze zawsze ośrodkiem myśli dziecka. Wybierając jako temat w klasie I-szej „urządzenie domu dla

lalek", sądzę, że wybieram coś, co wszystkie dzieci zajmie i równocześnie stworzy pomost między domem a szkołą. Przy tem zadaniu mogłam z dziećmi omówić materjały i przybory, któremi posługiwaliśmy się przy pracy i ich znaczenie w życiu codziennem.

Przy pomocy pogadanki naprowadziłam dzieci na to, że życzyły sobie zbudować i urządzić dom dla lalek.

„Dzieci, czem wy się lubicie bawić w domu po nauce?" Odpowiedzi na to pytanie były różne i liczne. Niektórzy z chłopców lubili się sankować (było to w zimie), inni znowu robić kule ze śniegu. Jedna dziewczynka powiedziała, że lubi się bawić swoją lalką. Teraz dziewczynki, opowiadały po kolei historję swoich laleczek. Spytałam się, czy ich lalki mają swoje domki, a ponieważ się dowiedziałam, że ich nie mają, więc spytałam się, jakby chłopczyki i dziewczynki zbudowali prawdziwy dom dla lalek? Posypały się takie pytania jak „Czy będziemy mogli siedzieć w tym domu, jak będzie gotowy?" „Czy będzie miał prawdziwy dach i okna?" Dzieci chciały się jaknajprędzej zabrać do pracy.

„Z czego myślicie moglibyśmy sporządzić dom dla naszych lalek? Z czego buduje się domy?" Ponieważ poprzednio była mowa o drzewie i jego zastosowaniu, dzieci zgodziły się na to, aby dom zrobić z drzewa. Wielkie pudełko drewniane znalezione w szkole posłużyło za budynek, ale jak jedno dziecko zauważyło „nie wyglądało jak dom, bo brakowało mu okien i dachu". „Czy chcielibyście zrobić prawdziwy dach gontowy? O tak, dzieci się natychmiast zgodziły. Następnie umieszczono pudełko na niskim stoliku, aby malutkie rączki mogły je z łatwością dosięgnąć i zabrano się do pracy. Najpierw dzieci zrobiły z kawałków drzewa wiązanie dachu, potem zabrały się do układania gontów i napewno budowa żadnego domu nie sprawiła pracującym tyle radości, ile budowa domu dla naszych lalek. Podczas tej pracy rozmawialiśmy o cieślach, o wyrobie gontów i gwoździ. „Czy jeszcze coś jest potrzebne do urządzenia domu, zanim się do niego sprowadzimy? „Och! proszę pani, przecież jeszcze niema okien!" Dzieci postarały się prędko o świder, z rozkoszą obracały go w rączkach, następnie liczyły otwory w oknach, a jeżeli któreś dziecko pomyliło się w rachunku, inne to natychmiast zauważyły i poprawiały błąd. Trochę trudniejsza była sprawa z piłowaniem, lecz radość dzieci była nie do opisania, gdy wypadał jeden kawałek drzewa po drugim i ukazały się okna.

„A teraz dzieci sprowadzimy się już do naszego domku". „Ależ nie mamy stołów ani krzeseł". „A czy nie możemy je sami sporządzić? „Z czegoż je zrobimy, ażeby wyglądały jak prawdziwe?" „No z drzewa".

Ponieważ było pod ręką dosyć drzewa, młotek i gwoździe, zabraliśmy się natychmiast do pracy. Oczywiście, że musiało się dać przy tem dzieciom pewne wskazówki, przygotowało się dla nich odpowiednie części wycięte z drzewa, a one składały z nich meble. Wreszcie każde dziecko zrobiło jakiś mebel a podczas pracy omawialiśmy nazwę mebli i ich zastosowanie. Spytałam

się dzieci, czy meble w ich domu mają tensam kolor, co te? Dzieci się nad tem dość długo zastanawiały i wpadły wreszcie na to, że trzeba je jeszcze pomalować. Postaraliśmy się więc o farbę i każde dziecko coś innego pomalowało, a zainteresowanie przy tem było ogromne. Jeden chłopczyk spytał się o to, czy nie mógłby zrobić takiego zegara jaki jest u dziadzia. Dało mu się odpowiednie kawałki drzewa i zestawił z tego zegar, a mała dziewczynka wycięła biały krążek na tarczę i pomarańczowe wahadło.

„Dzieci, czy domy, w których wy mieszkacie opierają się na samej ziemi?" Ponieważ dzieci nie zdawały sobie z tego jasno sprawy, poszliśmy na przechadzkę i po powrocie dzieci już wiedziały, że nasz dom musi mieć fundament. Wobec tego chłopcy postarali się o cegły i dom nasz stanął na murowanym fundamencie. Mieliśmy już więc dach, któryby nas chronił przed deszczem i fundament, któryby nie dopuszczał do podłogi zimna i wilgoci.

W tym czasie robiło się też na malutkich warsztatach kilimy i gdy meble były gotowe, było już dosyć dywanów. Do sypialni dzieci wybrały czerwony dywan i skwapliwie ustawiały łóżko, szafę, krzesło i wieszadło na ubrania. Do pokoju bawialnego przeznaczyły niebieski dywan i wstawiły tam stół, krzesła i szafę na książki. W jadalni położyły czerwony dywan i wstawiły do niej okrągły stół i cztery krzesła, a tuż obok kredens. Urządzenie kuchni składało się ze stołu, krzesła i kredensu ozdobionego mosiężnemi gwoździami i prawdziwem lustrem „Dzieci, czego brakuje jeszcze naszym oknom?" „Niema jeszcze szyb, ani zasłon, ani białych firanek." Dzieci znowu zajęły się gorąco tem, aby okna wyglądały tak samo jak w domu. A w jakim kolorze mają być zasłony? Długo się nad tem naradzano, wreszcie zrobiono je z zielonego papieru.

Następnego dnia dziewczynki zebrały się koło domku i szyły firanki, a ponieważ miały już w szyciu pewną wprawę, prędko je skończyły. Wkońcu umieszczono na ścianach domku obrazki przyniesione przez dzieci i nasze marzenie o domku nareszcie się spełniło.

Na podstawie powyższych przykładów może się wydawać, że temat przeprowadzony według metody projektów musi obejmować kilka przedmiotów przepisanych programem nauk. To jednak nie jest konieczne; wprawdzie tematy mogą być więcej lub mniej złożone, jednak praca może być równie wydajna, jeżeli ogranicza się tylko do jednego przedmiotu. Na przykład instalacja dzwonków w domu jest tematem obejmującym tylko fizykę, lub analiza mąki dla użytku domowego jest tematem z chemji. Ważnem jest jednak to, żeby w odpowiedniej liczbie tematów podkreślać tesame fakty, tak aby uczniowie je sobie przyswoili i nabyli potrzebnej wprawy.

Gdy uczniom poda się już materjał przy pomocy metody projektów, powinno się go potem zebrać w logiczną całość

i utrwalić powtarzaniem tak, aby mieli ogólny pogląd na przedmiot. Zdaje się, że metoda projektów spełnia swój cel, mianowicie stanowi pomost między wiedzą a życiem, a jeżeli narazie nie da się może stosować do wszystkich przedmiotów w szkołach elementarnych i średnich, to jednak ze względu na wyniki, jakie daje, powinno się ją stosować w formie prób dla zdobycia jak najwięcej doświadczeń, oraz dla ulepszenia i udoskonalenia metod nauczania i wychowania. *H. K.*

Wykłady radjowe z dziedziny pedagogiki Min. W. R. i O. P.

Wiz. Jan Hellman skreślił w swym wykładzie 28 lutego b. r. „Nowe szkoły" genezę nowych kierunków, założenia nowej pedagogiki, jej cele, środki i drogi urzeczywistnienia. Słusznie zaznaczył prelegent, że nie zewnętrzne cechy ustroju szkolnego, lecz duch wychowania tworzy istotę szkoły. W duchu więc należy przeprowadzać reformę, a szkołę podporządkować potrzebom rozwojowym dziecka i konieczności połączenia szkoły ż życiem. Pokrótce omówił prelegent nowe kierunki: Ferrière'a „L'ecole active", nowe szkoły w krajach anglosaskich i Niemczech, szkołę pracy, plan daltoński, metodę Montessori, Project-Method, metodę ośrodków zainteresowań Dra Decroly w Belgji, system Winnetki itd. Wskazał wreszcie na wysiłki ostatnich lat w Polsce. Podobny temat omawiał prof. J. Myslicki 7 marca b. r.: „Szkoła pracy a wytwórczość". Występując przeciw książkowości obecnej nauki, przeciw uczoności dla uczoności", stwierdza, że młodzież dzisiejsza wynosi wprawdzie ze szkoły pewne teoretyczne wiadomości, ale nie znajomość rzeczy i przygotowanie do życia czynnego. Szkoła musi dziś kształcić nie tyle umysły, ile charaktery; silną wolę, inicjatywę, praktyczność, samodzielność. Szkoła i praca muszą wejść w ścisły kontakt. Społeczeństwo nasze jest niewprawione w pracę, ociężałe, leniwe. Młode pokolenie musi nauczyć się pracować i nawiązać łączność z pracowitą kulturą zachodu. Dyr. Władysław Przanowski przedstawił problem „Pracy ręcznej w programie nauczania" (21 marca). Prelegent uważa obecny stan nauczania robót ręcznych za szablonowy, karykaturalny, zupełnie nieodpowiedni. Wychodząc z konieczności uprzemysłowienia naszego kraju i konkurencji na rynku światowym, żąda kształcenia techników, mechaników, inżynierów, wynalazców, twórców, genjusze są wykwitem pracy całych pokoleń... „Dlatego brak nam Edisona, Marconiego i t. p. Za małe jest u nas poszanowanie pracy fizycznej i technicznej. Szkoła więc musi wzbudzić zapał do zajęć technicznych i zawodowych, społeczeństwo musi zrozumieć wagę wykształcenia zawodowego. Nauczanie robót ręcznych powinno obejmować przynaj-

mniej po 4 godz. tygodniowo aż do najwyższych stopni w jasnych salach warsztatowych. Nauczyciel powinien być uczonym rzemieślnikiem, artystą i prelegentem. Prelegent podniósł pracę nauczycieli robót ręcznych w Polsce, wspomniał o ostatnim zjeździe ich, który zgromadził 800 osób, o „Tow. miłośników robót ręcznych" (Warszawa, gmach szkoły Szlenkiera, Gorczewska 8) i o nowym kwartalniku „Praca ręczna w szkole".

Dr Sławomir Czerwiński poruszył „Zagadnienia reformy szkoły w Polsce" (28 marca). Plastycznie przedstawił prelegent dziwną budowę gmachu obecnego szkolnictwa, budowanego przez dwoje od dachu — od uniwersytetów średniowiecznych poprzez I. piętro szkół humanistycznych do fundamentów szkoły elementarnej w. XIX. Wynikła stąd niejednolitość i niecelowość budowy. Epoka powojenna domaga się przebudowy gmachu i kierunku jednolitości całego ustroju szkolnictwa i przystosowania do życia rzeczywistości współczesnej. Określiwszy — choć wcale nie wyczerpująco (brak czasu!) pojęcie „jednolitości szkoły" przedstawił prelegent walkę poglądów, która się u nas toczy, zaznaczając bardzo słusznie, że nie należy zagadnienia reformy rozważać ze stanowiska tej czy owej partji politycznej ani posługiwać się w walce poglądów demagogją, lecz głęboko problem przemyśleć i tylko rzeczowo o nim dyskutować. Nie wolno też, jak to czynią niektórzy profesorowie wyższych uczelni, oceniać sprawę reformy ze stanowiska uniwersytetów, chodzi tu bowiem o masy społeczeństwa i przyszłość całego narodu.

Dr Michał Friedlander.

Przegląd czasopism pedagogicznych.

Nowe czasopisma polskie.

Psychotechnika, kwartalnik, poświęcony sprawom poradnictwa i doboru zawodowego oraz innym zagadnieniom z dziedziny psychologji stosowanej. Organ Pol. Twa Psychotechnicznego pod redakcją *Dra Tadeusza Klimowicza.* Nowe czasopismo, poświęcone badaniom psychotechnicznym, ma na celu upracowanie naukowych podstaw organizacji pracy, ogłaszanie wyników badań w laboratorjach psychotechnicznych, jakie w ostatnich latach powstają w różnych miastach naszego państwa. W „Słowie wstępnem" głosi Redakcja jako drogowskaz słowa, wypowiedziane przez *prof. Kazimierza Bartla*: „Życie państw i narodów jest wyścigiem pracy; w wyścigu tem zwyciężają te państwa i te narody, które w sposób najbardziej celowy i planowy potrafią zorganizować pracę, uczynić ją wydajniejszą, intenzywniejszą i bardziej twórczą".

Numer I kwartalnika przedstawia się nader dodatnio i przynosi szereg wartościowych rozpraw i artykułów, jak: Krzywe wartościowania wyników testów (*Jan Wojciechowski*), O wartościowaniu (*S. M. Studencki*), Obszerna ta praca Studenckiego wyszła w formie osobnej odbitki. Polskie Two Psychotechniczne (*J. Wojciechowski*), Zarys powstania i działalność pierwszej pracowni psycho-

technicznej w Polsce (*P. Macewicz*). Adres Redakcji: Warszawa, ulica Nowowiejska 7 m. 5.

Praca ręczna w szkole. Organ Miłośników robót ręcznych. Warszawa, ul. Górczewska 8. Pod redakcją *Władysława Przanowskiego*, przy współudziale Komitetu redakcyjnego, w skład którego wchodzą: Z. Andrzejewski, W. Radwan i A. Wójtów.

Literatura, poświęcona zagadnieniu robót ręcznych w wychowaniu i w szkole, wzbogaciła się nowem wydawnictwem, zamierzonem na szerszą skalę. Obok „*Robót Ręcznych*", czasopisma wydawanego staraniem Sekcji Nauczycieli robót ręcznych Związku P. N. S. P., ukazuje się nowe pismo „*Praca ręczna w szkole*". Nr. 1, który wyszedł w kwietniu 1927 r., przedstawia się nader dodatnio pod względem formy i treści. Szata czasopisma, którą zdobią liczne reprodukcje (fotografje prac wykonanych w szkole powszechnej im. Szlenkiera i w Instytucie robót ręcznych), estetyczna, a nawet wytworna. Przeważną część tego zeszytu wypełnia sprawozdanie z I. Pol. Zjazdu Nauczycieli robót ręcznych w Warszawie (w czerwcu 1926), tudzież referaty wygłoszone na tym Zjeździe. Znaczenie pracy fizycznej w wychowaniu nowych pokoleń (*Wł. Radwan*), Jakie miejsce zająć powinny roboty ręczne w nauczaniu szkolnem (*Wł. Przanowski*), Roboty ręczne, jako środek rozwijający poczucie piękna w plastyce (*Z. Andrzejewski*), Stan obecny nauczania robót ręcznych w szkolach polskich (*A. Wójtów*), Najważniejsze postulaty metodyki nauczania robót ręcznych (*Wł. Przanowski*). Adres Redakcji: Warszawa, ul. Gorczewska 8, Gmach szkoły im. Szlenkiera.

Czasopisma francuskie.

Societé A. Binet. Paris. Psychologie de l'enfant et pédagogie experimentale. Maj — listopad 1926.

W ubiegłym roku zajmowało się Tow. A. Binet'a w Paryżu głównie badaniami testów t. zw. szkolnych. Celem tych badań jest stworzenie prób (testów), któreby umożliwiły sprawiedliwszą, niż dotychczasowa, ocenę wiadomości i inteligencji kandydatów zgłaszających się do wszelkich egzaminów wstępnych i końcowych. Jak wiadomo, odgrywają egzaminy w szkołach francuskich bardzo ważną rolę i francuski uczeń musi ich przechodzić znacznie więcej niż nasz, zanim dojdzie do uniwersytetu. Już Binet zapoczątkował prace nad utworzeniem testów, któreby umożliwiły dokładną ocenę trudności, na które napotyka uczeń przy ich rozwiązaniu — dziś pracuje cały zastęp psychologów i nauczycieli nad ich zastosowaniem do potrzeb szkoły.

I tak n. p. A. Bellot, inspektor szkół powsz. w Paryżu, zajmuje się stworzeniem zbioru dyktatów, i zadań przeznaczonych do egzaminów. Stopień ich trudności byłby dokładnie oznaczony, a przed zastosowaniem ich przy egzaminie byłoby doświadczalnie stwierdzone, jakiemu przeciętnemu poziomowi uczniów odpowiadają dane zadania. — Na podstawie tematów zadań i tekstów dyktatów, dawanych w 1925 roku w różnych szkołach francuskich przy tychsamych egzaminach, wykazuje p. Bellot, jak nierówne

są ich trudności i jak przeto niewspółmierne i niesprawiedliwe są oceny wyników tych egzaminów.

Dodatnie wyniki prób zastosowania w szkołach powszechnych tekstów czytania własnego układu podaje panna Remy, dyrektorka szkoły żeńskiej. Przeprowadza również doświadczenia z testami rachunkowemi i dochodzi do wniosku, że plany szkół francuskich dają w niższych klasach zbyt trudne zagadnienia rachunkowe, że właściwe zrozumienie systemu metrycznego zjawia się dopiero w V kl., a zadania wymagające tego zrozumienia znajdują się już w III-cim roku nauczania.

Dr Th. Simon omawia zmiany i poprawki, które wprowadził w swych testach kolektywnych służących do oceny inteligencji, na podstawie doświadczeń poczynionych dotychczas przy badaniu niemi dzieci francuskich. (Th. Simon. Test collectif. Perray—Vancluse. Paris. 1915 Edit. Hachette).

Spostrzeżenia czynione często przez nauczycieli, że dzieci robią mniej błędów w dyktatach, niż przy pisaniu jakichkolwiek innych prac pisemnych, skłoniło p. Brandicourt do utworzenia nowego rodzaju testów ortograficznych, zwanych „niemym dyktatem". — Dziecko otrzymuje tablicę podzieloną na 12 pól, na każdem polu obrazek przestawiający odpowiednio dobrane, znane dzieciom przedmioty i czynności. Dziecko ma podpisać co obrazek przedstawia. Unika się w ten sposób sugestji, jaką wywiera na dzieci dokładna wymowa nauczyciela, a otrzymane wypracowanie daje obraz rzeczywistej ortografji egzaminowanych dzieci.

Osobny zeszyt biuletynu Tow. A. Binet'a poświęcono sprawozdaniu z działalności nowo utworzonego typu Szkoły zw. „klasą przystosowania do życia praktycznego". Zaznaczyć należy, że klasę tę utworzono przy jednej z przedmiejskich szkół paryskich, dla 37 uczenic tej szkoły, które wykazywały 3 do 5 lat opóźnienia w nauce szkolnej. Większość ich to dzieci nienormalne, które mimo kilkakrotnego powtarzania każdej klasy prawie nie czyniły postępów w nauce, inne skutkiem choroby lub złych warunków domowych straciły kilka lat nauki szkolnej — i mogłyby, wedle franc. przepisów szkolnych, opuścić szkołę po ukończeniu 13 roku życia, nie nauczywszy się literalnie niczego. — Wszystkie te dziewczynki w wieku od 9-ciu do 12½ lat zebrano razem, oddano pod kierunek jednej nauczycielki, a plan i sposób uczenia dostosowano do ich poziomu umysłowego. Za cel postawiono sobie przygotowanie tych dziewcząt do najprostszych wymogów praktycznego życia. Na 30 godzin nauki tygodniowo przeznaczono 10 godzin na spacery i wycieczki, 12 godzin na ćwiczenia praktyczne, 2 godziny na pauzy a 6 godzin na właściwą naukę szkolną. Ośrodkiem nauczania były wycieczki zapoznające dzieci z Paryżem i jego okolicą. Program ich z góry ustalony wykonywano bez względu na pogodę. Wycieczki te rozszerzały zasób wiadomości dzieci w sposób łatwy i zajmujący, dostarczały stale bogatego materjału do ćwiczeń w mówieniu, czytaniu, pisaniu i rachunkach. Wiele wycieczek poświęcono celom czysto praktycznym jak: na-

dawanie paczek na poczcie, zakupno biletów kolejowych, zasięganie informacyj o rozkładzie jazdy, zakupna materjałów na suknie w dużych magazynach i t. p.

Nauka praktyczna obejmowała: 1) obieranie ziemniaków i czyszczenie jarzyn, 2) palenie w piecu, 3) pranie bielizny, 4) składanie i prasowanie, 5) Utrzymywanie czystości własnego ciała (mycie się, paznokcie, głowa, ubranie), 6) czyszczenie podłóg, naczyń kuchennych, noży, cerat, 7) szycie: ścieg przed igłę, poza igłę obrębianie, przyszywanie guzików i tasiemek, cerowanie.

Teoretyczna nauka ograniczała się do nauki czytania, ćwiczeń ortograficznych i rachunków.

Po roku pracy wedle tego planu rezultat bardzo skromny: w nauce żadna z dziewczynek nie wykazała postępu rocznego, z zajęć praktycznych opanowało dobrze wszystkie objęte planem zajęcia zaledwie pięć dziewczynek, inne poczyniły postępy w szybkości, z jaką spełniają pewne z tych robót, nie nauczyły się jednak jeszcze spełniać je sprawnie i samodzielnie. Jeden bezprzecznie dodatni wynik rocznej pracy wychowawczej dał się zauważyć u wszystkich dziewczynek, a to korzystna zmiana ich stosunku do życia i otoczenia. — Dziewczynki, które z początkiem roku były brudne, zaniedbane w ubraniu, niechętne do wszelkiej pracy szkolnej, często grubiańskie i wrzaskliwe, lub zastraszone, ponure i apatyczne, po roku pobytu w klasie specjalnej zmieniły swój wygląd zewnętrzny i sposób odnoszenia się do koleżanek, nauczycielek i służby. Czyste, spokojne i uprzejme w zachowaniu, swobodne w rozmowie, i zainteresowane swemi zajęciami. To daje najlepszy dowód, jak bardzo potrzebne i pożyteczne jest zakładanie klas specjalnych dla dzieci uwstecznionych w rozwoju umysłowym, które z normalnej nauki szkolnej nie wynoszą żadnych korzyści.

Z nowych książek ocenianych w Tow. A. Binet'a najciekawsza praca Dra Vermeylen: La psychologie de l'enfant. Bruxella 1926. Lamartin. str. 300. Autor stara się zebrać wszystkie dotąd zdobyte wiadomości z psychologji dziecka i zaznaczyć braki, jakie jeszcze posiadamy w tej dziedzinie. Bogata bibljografja, ponad 200 prac cytowanych, podnosi wartość książki dra Vermeylen'a. *I. B.*

Czasopisma niemieckie.

„Quelle“. Nr. 2: „W stuletnią rocznicę Pestalozziego“; Furtmüllera I. część cennej, na szczegółowej statystyce opartej pracy „Doświadczenia w nowych szkołach średnich we Wiedniu“; „Nowa szkoła w dzisiejszych Włoszech i Rosji“. Nr. 3: Ciąg dalszy artykułu Furtmüllera; w obu zeszytach pozatem bogaty materjał z zakresu metodyki, rysunków i prac ręcznych, gimnastyki, wychowania muzycznego i przedszkolnego.

„Neue Erziehung“. Nr. 3: Ganzenmüller porusza myśl wprowadzenia specjalnego podatku szkolnego na cele szkoły i oświaty; niezwykle ciekawa mowa Łunaczarskiego o wprowadzeniu powszechnego obowiązku szkolnego w Rosji (dekret z 31 sierpnia 1925 r.), który ma być planowo przeprowadzony do r. 19 3/34. Koszta mają wynieść 2 miljardy i 360 miljonów rubli. Obecnie obejmują szkoły 60·5% dzieci w wieku szkolnym. Smutno przedstawia się uposażenie nauczycieli i szkół, oraz stan budynków szkolnych. — A. Henry opowiada o systemie nauczania na odległość przez korespondencję w Australji. H. Dehmel — syn słynnego poety niemieckiego Dehmla — przedrukowuje tu rozdział ze swej ciekawej książki „Seminar für Liebesprobleme“. Paweł Oestreich nawołuje w artykule „Autonomja kulturalna z ducha braterstwa“ do porozumienia polsko-niemieckiego, do poznawania kultury i języka polskiego, do wzajemnej pracy nad pokojem i braterstwem.

„Pädagogische Warte“. (A. W. Zickfeldt, Osterwieck am Harz, Niemcy) Nr. 4. poświęcony Pestalozziemu (źródłowy artykuł M. Schmidta, 15 str.), nadto „Rozwój seksualny a pedagogika seksualna“ i cenny artykuł Karstädta o faszystowskiej reformie szkolnej. Dokładny przegląd ostatnich książek z dziedziny pedagogiki. Nr 5 omawia w szeregu artykułów naukę śpiewu i muzyki w szkołach. Nr 6 zawiera kilka artykułów o potrzebie i sposobach ochrony przyrody i współdziałaniu szkoły w tym kierunku. *M. F.*

Recenzje.

Dr. Oskar Benda: *Die Lebensformen der höheren Schule.* Deutscher Verlag für Jugend und Volk. Wiedeń 1926. Str. 198. — Szyl. austr. 8·—.

Jest to próba (jedna z pierwszych) historyczno-krytycznej syntezy szeregu problemów szkoły średniej (wyższej). Chodzi zwłaszcza wedle autora o 3 kompleksy problemów: 1) formy zewnętrznej — od dawnej sztywności organizacji aż do dzisiejszego postulatu elastycznej szkoły jednolitej, 2) metody — od szkoły werbalnego nauczania aż do szkoły twórczej, 3) dyscypliny — od szkoły, opartej na autorytecie do wolnego samorządu szkolnego. Autor zajmuje się w swej książce głównie pierwszym problemem, t. j. organizacji zewnętrznej i to ze stanowiska praktyki szkolnej raczej, aniżeli teorji. Autor przedstawia szczegółowo historyczny rozwój szkoły średniej, głównie niemieckiej, uwzględniając jednak w całej rozprawie, jakoteż w osobnym rozdziale rozwój form organizacyjnych szkolnictwa francuskiego, skandynawskiego, holenderskiego, szwajcarskiego, angielskiego, amerykańskiego i rosyjskiego aż do ostatnich lat. Zdaje sprawę z doświadczeń i prób lat powojennych i dochodzi do wniosku, że najodpowiedniejszą dla teraźniejszości organizacją szkoły jest szkoła różnicująca, prowadząca ucznia na drogę, odpowiadającą najbardziej jego zdolnościom i zamiłowaniom, pozwalająca młodzieży w różnych szeregach oddziałów oraz w stojących do wyboru kursach, a więc dzięki swej elastyczności, na swobodny, korzystny dla osobowości młodego człowieka, jak i dla społeczeństwa, rozwój i twórczą pracę.

Dr Ernst Goldbeck: *Świat chłopca* (Die Welt des Knaben). Berlin 1926, Hensel & Co, 152 str., kart. Mk 4·—.

Stary wiekiem, lecz młody sercem i ukochaniem dziecka pedagog niemiecki roztacza w tej książce, będącej owocem życiowych doświadczeń szkolnych, obraz duchowego życia chłopców. Maluje pogodnym stylem opowiadacza ich dzikie zabawy i wybryki, ich bohaterskie porywy, ich awanturnicze wyprawy, ich zainteresowania techniczne, ich niespożytą siłę żywotną, ich wewnętrzne przeżycia i troski — pozwalając nam wglądnąć w znany nam, a przecież ciągle nieznany świat duszy dziecięcej. Wychowawca znajdzie tu dużo cennych uwag i spostrzeżeń, które wraz z własnemi doświadczeniami może zużytkować w praktyce szkolnej. *M. F.*

Kronika pedagogiczna.

Studja uniwersyteckie nauczycielstwa szkół powsz. w Hamburgu. Czasopismo *„Das Werdende Zeitalter"* (Zesz. 5 z r. 1927) zamieszcza nową ustawę o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych, uchwaloną w grudniu ub. r. przez sejm hamburski. Brzmi ona następująco:

1. Nauczyciele(ki), którzy chcą uzyskać stanowisko w publicznych szkołach powszechnych, winni przed swojemi studjami zawodowemi zdobyć świadectwo dojrzałości w szkole średniej ogólnokształcącej.

2. Studja zawodowe odbywają się w szkole wyższej (na uniwersytecie i trwają conajmniej trzy lata. W tym celu zorganizowany zostaje przy uniwersytecie instytut praktyczno-pedagogiczny. Studja kończą się egzaminem, który obejmuje przedmioty pedagogiczne, a nadto jeden dowolnie obrany przedmiot teoretyczny albo też z dziedziny techniczno-artystycznej. Oprócz egzaminu teoretycznego odbywa się też egzamin z praktyki nauczania. Dodatni wynik egzaminu uprawnia do starania się o posadę nauczycielską w szkolnictwie powszechnem. Ustalenie następuje po złożeniu drugiego egzaminu nauczycielskiego, co do którego regulamin wyda naczelna władza szkolna.

3. Środki i urządzenia, potrzebne dla kształcenia nauczycieli, zostaną uniwersytetowi oddane do dyspozycji.

4. Ustawa powyższa wchodzi w życie z dniem 1 kwietnia 1927 i temsamem tracą moc prawną poprzednie rozporządzenia, dotyczące kształcenia nauczycieli. (T. j. kształcenie w seminarjach nauczycielskich w Hamburgu przestaje istnieć).

Kursy i wycieczki regjonalne. Sekcja Powsz Un. Reg. Związku P. N. S. P. organizuje w czasie najbliższych wakacyj następujące kursy uniwersyteckie:

1) od 1 do 13 sierpnia r. b. włącznie dwutygodniowy kurs historji regjon. w Sandomierzu. 2) od 10 do 23 lipca r. b. dwutygodniowy kurs, poświęcony Podhalu w Zakopanem (lud podhalański w nauce, sztuce i literaturze). Opłata na każdym z kursów wynosić będzie przy ilości 50 uczestników zł. 45 przy mniejszej — zł. 50. Kierownictwo pedagogiczne obydwu kursów obejmuje pan Aleksander Patkowski. — Nadto Sekcja P. U. R. organizuje dwie tygodniowe wycieczki naukowe: 1) etnograficzną na Huculszczyznę według marszruty, opra-

cowanej przez prof. d-ra A Fischera — od 24 do 30 lipca r. b. i 2) geobotaniczną na Pomorze — od 10 do 16 sierpnia r. b. pod kierownictwem prof. d-ra K. Roupperta. Opłata za udział w wycieczce wynosić będzie zł. 20. Zgłoszenia przyjmuje biuro Sekcji Powszechnych Uniwersytetów Regjonalnych Z. P. N. S. P. — Warszawa, Wspólna 23 m. 12.

Regjonalne czytanki szkolne. W N-rze 7 i 8-mym Gazety Podhalańskiej z r. b. zamieścił Dr Juljusz Zborowski artykuł „W sprawie szkolnej czytanki podhalańskiej". Nawiązując do wezwania Stanisława Witkiewicza w „Na przełęczy", wzywa autor do wprowadzenia do szkół na góralszczyźnie „nauki o Podhalu". Autor z całą słusznością wywodzi, że — jak dziecko podhalańskie powinno ze szkoły wynieść dokładniejszą znajomość ziemi pod Tatrami i jej stosunku do całego terytorjum Rzeczypospolitej — tak szkoła na Pomorzu ma na celu zaznajomić dokładnie młodzież z Pomorzem, szkoła śląska ze Śląskiem, kujawska — z Kujawami i t. d. Taka praca dla szkoły musi być nie doraźnym wyborem, ale nową pracą, podjętą przez literaturę i naukę polską z myślą o dziatwie.

Projekt przedstawiony znajduje już realizatorów. Na Śląsku zajął się tem zagadnieniem p. Gustaw Morcinek ze Skoczowa, w Warszawie — Dr J. Gołąbek, w Toruniu — Dr Tync. Ze wspomnianemi osobami utrzymuje żywy kontrakt Sekcja Związku P. N. S. P. W n-rze 2-gim „Miesięcznika Pedagogicznego" z r. b. Gustaw Morcinek, członek Zarządu Sekcji i Powszechnych Uniwersytetów Regjonalnych Z. P. N. S. P. porusza sprawę czytanek regjonalnych w artykule p. t. „O potrzebie nowych czytanek szkolnych".

S. Sempołowska: Jan Henryk Pestalozzi, Warszawa 1927, str. 16. Dodatek do marcowego zeszytu dwutygodnika „W słońcu" (Warszawa, Smolna 7). Jest to z ukochaniem wielkiego pedagoga napisany odczyt dla młodzieży młodszej i starszej (szkół powszechnych od kl. V. i szkół średnich do najwyższej klasy). Może go jednak czytać z pożytkiem każdy z nas, by, nie sięgając do tomowych biografij i uczonych rozpraw, wyczarować sobie obraz tego cudownego charakteru, jakim był Pestalozzi. Dla młodzieży będzie to jeden z tych typów prawdziwego człowieka, który poznać powinna.

Przy tej sposobności należałoby też przypomnieć znakomity dwutygodnik „W słońcu", redagowany przez S. Sempołowską i J. Mortkowiczową, który powinien znaleść się w każdej klasie szkolnej dla dzieci od lat 9—14 (kwartalnie zł 3).

B. I. E. („Bureau International d'Éducation") w Genewie rozwija żywą działalność na polu zbliżenia kół pedagogicznych i wymiany myśli pedagogicznej różnych krajów. Biuletyn Biura, wysyłany korespondentom, organizacjom i czasopismom pedagogicznym, zawierać będzie krótkie wiadomości o pedagogice międzynarodowej, poczynaniach pedagogicznych i szkołach oraz bibljografję wydawnictw pedagogicznych różnych języków. Wydawcy i autorowie powinni przesyłać swe wydawnictwa do Biura. Z ostatniego biuletynu Nr. 4 dowiadujemy się o przystąpieniu do Biura wielkich organizacyj, jak „L'Union des Associations Internationales", Bruxelles; „Sekcja Pedagogiczna Czeskosłowackiej Konfederacji Pracowników Umysłowych" w Pradze, „Pathfinders of America" Detroit; „L'Association de la Paix par le Droit", Paris; „Parents National Educational Union", London i w. i. Zjazd członków Biura ma się

odbyć z końcem sierpnia b. r. w Genewie. Biuro organizuje w kwietniu b. r. konferencję w Pradze, o której już pisaliśmy, współpracuje w przygotowaniu konferencji Ligi Nowego Wychowania w Locarno w czasie od 3 do 15 sierpnia b. r. i wielkiego kongresu nauczycielskiego „Wszechświatowego związku zrzeszeń wychowawczych („World Federation of Education Associations") w Toronto (Kanada) w czasie od 4 do 10 sierpnia b. r. W przeglądzie „L'Éducation en vue de la Paix" znajdujemy garść szczegółów o poczynaniach pokojowych w wychowaniu. Pomówimy o tem na innem miejscu. Warto zaznaczyć tu silną działalność pokojową pedagogów japońskich. („B. I. E." Genève, 4, Rue Charles Bonnet).

„Tydzień Wychowania" urządziło w r. u. angielskie miasto Leeds Wszystkie kina miasta dawały w owym tygodniu film „Młodzież w Leeds". Wszystkie szkoły otworzyły swe wrota dla publiczności w pewnych godzinach — tysiące rodziców je zwiedziły. Poznano w ten sposób metody pracy wychowawczej i dydaktycznej od przedszkoli aż do kursów dla dorosłych, obejmujących razem około 80.000 uczniów. „Tydzień" udał się. Społeczeństwo zainteresowało się żywo szkolnictwem. Godne naśladowania!

„Wiedeńskie szkolne kliniki dentystyczne" notują olbrzymi wzrost frekwencji młodzieży w r. 1926 i znaczną poprawę stanu uzębienia dzieci. Wędrowna klinika dentystyczna powstała w Niemczech w Bonn nad Renem celem objazdu szkół wiejskich, oddalonych od klinik miejskich.

Sprawa wprowadzenia podatku szkolnego celem umożliwienia bezpłatnej nauki szkolnej rozważaną jest coraz żywiej w Niemczech. Propaguje ją zwłaszcza „Bund Entschiedener Schulreformer" z Pawłem Oestreichem na czele. Tenże Związek organizuje w jesieni (30 września do 4 paźdz. r. b.) konferencję w Berlinie na temat „Środowisko wielkomiejskie a wychowanie".

Dla korespondencji międzyszkolnej, której znaczenie dla wychowania pokojowego stale się wzmaga, stworzyła Francja centralę w Musée Pedagogique, Paris V, 41 Rue Gay-Lussac.

„Rok Czynu Młodzieży Polskiego Czerwonego Krzyża". Warszawa 1926. Wydawnictwo Warszawskiej Komisji Oddziałowej Kół Młodzieży P. Cz. K. str. 112+56, zł 3.

Koła Młodzieży Czerwonego Krzyża odgrywają dziś już we wszystkich krajach kulturalnych poważną rolę w kierunku wychowania młodzieży w duchu współpracy, solidarności i miłości ogólno-ludzkiej. Polska organizacja, powstała w r. 1921 — ma już za sobą poważne wyniki swej pracy, zwłaszcza Oddział Warszawski, jak to widać z niniejszego rocznika. Znajdujemy tu artykuły: „Kolebka Czerw. Krzyża", „Polski Czerwony Krzyż", „Jak powstały Koła Mł. Cz. K.", „Ideologja i metody pracy Kół Mł. Cz. K.", „Co mówią władze szkolne o Kołach Mł.", „Ideały Młodzieży Cz. K. w szkole", „Organizacja Kół", „Samopomoc i praca społeczna w kołach", „Korespondencja międzyszkolna" i in.; 43 ilustracyj obrazuje wyraźnie pracę Młodzieży. Szkoły i nauczycielstwo powinny żywiej, niż dotychczas zainteresować się organizacją tą i jej pracą i pobudzić młodzież do tworzenia nowych kół i — w czasach tak zmaterjalizowanych — do zajęcia się wzniosłą ideologją tej organizacji. „Rok Czynu" powinien się znaleźć w każdej szkole, służąc dla informacji tak nauczycielstwu, jak i młodzieży. (Młodzież Polskiego Czerwonego Krzyża, Warszawa, ul. Smolna l. 6).

Liga Nowego Wychowania rozrasta się, tworząc w wielu krajach nowe oddziały. „New Era" donosi w zeszycie kwietniowym o założeniu szwedzkiej gałęzi Ligi pod kierownictwem Gustafa Mattssona i pani Edelstam, wydającej czasopismo **„Pedagogiska Spörsmal"**. Ze szwedzkim oddziałem ma współpracować sekcja wychowania potężnego Związku Kobiet w Szwecji. Sekretarjat oddziału: Fru Mabel Mattsson, Upsala, 15, Jumkilsgatan, Szwecja. Oddział hiszpański stworzył własną szkołę doświadczalną, opartą na koedukacji, na metodach Montessori i planu Daltońskiego. Nauka odbywa się przeważnie na wolnem powietrzu. (Apartado 953, Vallcarca, Barcelona). Grupa zwolenników Ligi powstała w dalekiej Nowej Zelandji w Stratford. Inna znów w Indjach, inna jeszcze na Ceylonie. Organem Ligi we Włoszech od pocz. 1927 stało się pismo słynnego pedagoga włoskiego *prof. Lombardo-Radice* **„L'Educazione Nacionale"** (Roma, 12, Via Monte Gierdano 36); w Hiszpanji zastępuje idee Ligi pismo **„Revista De Pedagogia"** (prof. Lorenzo Luzuriaga, Madrid 6, Miguel Angel 31). W Bułgarji wychodzi dwumiesięcznik **„Svobodno Vaspitanje"** (*prof. D. Katzaroff*, ul. Batcho-Kiro 13, Sofja), na Węgrzech **„A. Jovo Utjain"** (Marta Nemes, Budapeszt, Tigris-utca 41).

W Polsce jest już spora ilość zwolenników i sympatyków Ligi. Czyż nie podejmie się żadna organizacja (Z. N. S. P. lub inna) lub kilka jednostek w któremś z wielkich naszych miast (najodpowiedniej: Kraków) stworzenia oddziału Ligi i jej organu polskiego?!

Wychowanie obywatelskie w Niemczech popiera rząd także w ten sposób, że młodzieży, kończącej obowiązkową naukę szkolną rozdziela egzemplarze Konstytucji Wejmarskiej, przeciętnie około $1^1/_2$ miljona egzemplarzy rocznie Od roku szkolnego 1919/20 do 1925/26 rozdano 9.593.986 egz. Koszty wynoszą rocznie około 80.000 Mk niem.

Szkoły na wolnem powietrzu planowane są w Czechach. Pierwszą taką szkołę otworzono już w pobliżu Pragi, zapewniając w ten sposób naukę i poprawę zdrowia dzieciom gruźliczym i chorowitym.

Sprostowanie. W Nrze 4 (kwiecień 1927 r.) znalazły się następujące błędy drukarskie, które należy poprawić:

Str. 115	w. 25	od	góry	ma	być	*pupils*
„ 116	„ 8	„	„	„	„	*linijkę*
„ 119	„ 8	„	dołu	„	„	*pobudek*
„ 125	„ 2	„	góry	„	„	*base*
„ 126	„ 3	„	dołu	„	„	*Filozoficzny*
„ 128	„ 7	„	góry	„	„	*praktyki*
„ 128	„ 16	„	„	„	„	*Ostrowski.*

Prenumerata roczna . . . . 8 zł
„ półroczna . . . 4 zł
Cena oddzielnego zeszytu 1 zł 50 gr

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego" w Krakowie, Rynek główny 29, II piętro.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć str. 30 zł; w tekście: cała strona 80 zł, pół strony 50 zł, ćwierć strony 25 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko.**
Drukarnia „Szkolnicy", Kraków, ulica Grzegórzecka 30.

Rok XIV. (XVI). Czerwiec 1927. Nr 6.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI: KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI: KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Sugestja i wychowanie.

(Ciąg dalszy).

3. Ojcem duchowym szkoły nantejskiej był Liébeault, za głównego jednak jej założyciela uważać należy dr. Bernheima [1]), profesora wydziału medycznego na uniwersytecie w Nancy. Pod jego wpływem — sam mówi o tem [2]) — doktryna Liébeaulta uległa zmianie: zamiast sugestji hipnotycznej, zaczął on systematycznie stosować sugestję normalną, t. zn. w stanie jawy. Już Liébeault starał się uzasadnić [3]), że hipnoza nie różni się zasadniczo od snu zwykłego (fizjologicznego), czyli, że przejawy sugestji, zachodzące w pierwszej, mogą także mieć miejsce i w przypadku drugim. Jednem słowem uczeni ci starali się udowodnić, że niema hipnozy, jako specjalnego stanu — istnieją tylko zjawiska sugestji, które można wywoływać zarówno we śnie naturalnym lub sztucznym (hipnozie), jak i na jawie.

Uważając podatność do sugestji za funkcję normalną mózgu, Bernheim utrzymywał, że ona jest zjawiskiem powszechnem, a nie wyjątkiem patalogicznym, właściwym histerji, jak sądził Charcot. Co więcej, Bernheim mówił także o sugestjach dziedzicznych [4]), które przekazują dzieciom rodzice i dalsi przodkowie.

Wychowanie sprowadza się według niego do zespołu od-

---

[1]) Pierwsza praca Bernheima, „manifest" tej szkoły, ukazała się w 1884 r. p. t. La suggestion dans l'état hypnotique et dans l'état de veille (Paris, Doin). W niej to on streścił swoje poglądy, do jakich doszedł niezależnie od szkoły Charcota.

[2]) Bernheim, De la suggestion, Paris str. 15—16. Patrz także rozdz. XII. O sugestji w wychowaniu.

[3]) W swej głównej pracy, Du Sommeil et des états analogues, considérés surtout au point de vue de l'action du morale sur le physique. Paris, Masson 1866.

[4]) Revue de l'hypnotisme t. I, 1886, str. 129.

powiednio sharmonizowanych sugestyj, otrzymanych na jawie, przyczem hipnotyzm może być w danym razie zbawiennym czynnikiem pomocniczym. Ponieważ on — ze względu na swą przyrodę — niczem się nie różni od snu zwykłego, więc równie jest nieszkodliwy, jak ten ostatni. Pierwszym hipnotyzerem jest matka, usypiająca swoje dziecko...

Jak daleko jednak, pyta Bernheim, sięga wpływ sugestji na właściwości odziedziczone? Za pomocą niej możemy spotęgować lub osłabić istniejące już dyspozycje, lecz tą drogą nie jesteśmy w stanie stworzyć usposobień nowych, takich, jakich dziecko wcale nie posiada. Tam np. gdzie niema zmysłu moralnego, żadna sugestja nie potrafi go powołać do życia. Na szczęście przypadki tego rodzaju zachodzą bardzo rzadko, gdyż dzieci rodzą się zwykle z zarodkami zarówno dobremi, jak złemi.

Najlepszy wychowawca, mając do czynienia z najbardziej podatnem dzieckiem, nie zrobi z niego — za pomocą sugestji — co chce. Potwierdzają to fakty, obserwowane na osobnikach dorosłych: jednostka zahipnotyzowana, pomimo całej uległości względem hipnotyzera, nie przestaje być sobą, to zn., że są rzeczy, których on w żadnym razie od niej wydobyć nie będzie w stanie. W podobny sposób sprawa przedstawia się i z młodem pokoleniem. Z jednej strony ono odtwarza w pewnym stopniu różne cechy fizyczne (fizjonomja, głos, wzrost, gesty i t. p.) swoich rodziców i przodków, z drugiej reprodukuje niektóre właściwości psychiczne, składające się na określony typ duchowy. Odziedziczone więc dyspozycje fizyczne i psychiczne determinują w pewnym stopniu całą przyszłość dziecka („l'enfant naît un peu, ce qu'il est"). Wychowawca, jak mówiliśmy, może, zależnie od potrzeby, jedne z tych dyspozycyj osłabić, zahamować, inne — wzmocnić i tym sposobem obok sugestyj dziedzicznych, mamy także do czynienia z sugestjami wychowawczemi. Pod uwagę należy brać jedne i drugie.

Praktyczne zastosowanie sugestji w wychowaniu ułatwia fakt, że wszystkie dzieci, według Bernheima, są bardzo podatne na jej wpływy. Nawet u osób starszych, ilość osobników podatnych przekracza 90% [1]).

Poglądy szkoły w Nancy znalazły w krótkim czasie wśród wybitnych uczonych Francji i innych krajów bardzo wielu gorliwych zwolenników. Tutaj również, w Nancy, omawiano po raz pierwszy na kongresie w 1886 r. (Congrès de l'Association francaise pour l'avancement des sciences à Nancy) zagadnienie sugestji pedagogicznej. Sprawę powyższą wysunął na forum sekcji pedagogicznej dr. E. Berillon, redaktor Revue de l'hypno-

---

[1]) Bernheim opiera się w tej materji na statystyce Liébeaulta i własnej, obejmującej kilka tysięcy osób, pochodzących ze wszystkich sfer społecznych, chorych i zdrowych. (Charcot, jak wiadomo, oparł swoje wnioski na bardzo małej liczbie eksperymentów, wykonanych nieumiejętnie z kilkunastoma histeryczkami).

tisme [1]). Próbował on mianowicie uzasadnić doniosłe znaczenie metody hipnotycznej w pedagogice, powołując się także między innemi na swych poprzedników Liébeaulta i dr. Augusta Voisina, w których ręku hipnotyzm stał się „un agent moralisateur de la plus grande efficacité".

Liébeault i Voisin podają rzeczywiście w tej materji szereg ciekawych obserwacyj. Przytoczę tutaj niektóre z nich dla ilustracji:

a) Joanna X., lat 22, histeryczka, krnąbrna, gwałtowna, brudna, nieprzyzwoita, o charakterze wprost nie do zniesienia. Voisin poddaje jej przez pewien czas w stanie hipnozy sugestję zdrowia i stara się wpłynąć również tą drogą na poprawę jej charakteru. Kuracja była skuteczna. Joanna wkrótce wyzdrowiała i charakter jej zmienił się na lepsze do tego stopnia, że ją przyjęto na siostrę do jednego ze szpitali paryskich.

b) Paulina D., lat 24, histeroepilepsja, charakter nieznośny, bardzo pochopna do gniewu, okrutna, płocha i t. d. i t. d. Poddana przez tegoż lekarza działaniu sugestji hipnotycznej, przychodzi stopniowo do zdrowia i charakter jej zmienia się także w kierunku korzystnym.

c) Pani M., halucynantka, gwałtowność jej przechodzi wszystkie granice, charakter nie do wytrzymania. Dzięki leczeniu sugestją staje się łagodną i nie miewa już ataków gniewu. (Voisin).

d) Młody gimnazjasta, zdrowy, silny, pozwala się zahipnotyzować dr. Liébeaultowi, chcąc udowodnić, że się niczego nie boi. Gdy zasnął, matka jego opowiedziała Liébeaultowi, że syn jej nie chce się wcale uczyć, że jest ostatnim w klasie i t. p. Doktór poddał mu w hipnozie sugestję, że od tej pory będzie pilniejszy. W ciągu sześciu następnych tygodni młodzieniec ów był w szkole przykładem niezwykłej pilności.

e) Idjota, niepodatny na żadne wpływy kultury umysłowej. Liébeault hipnotyzuje go systematycznie przez czas dłuższy i w hipnozie stara się w nim rozbudzić zdolność do uwagi, której wcale nie posiadał. Kuracja trwała około dwóch miesięcy. Idjota nauczył się liter i czterech działań arytmetycznych [2]).

Opierając się na faktach powyższych, a także na eksperymentach własnych, dr. Berillon dowodził, że drogą sugestji hipnotycznej można usuwać różne anomalje charakteru dzieci, wobec czego metoda powyższa może się stać ważnym czynnikiem umoralnienia i wogóle wychowania [3]).

---

[1]) Revue de l'hypnotisme expérimentale et thérapeutique (psychologie, médicine légale, maladies mentales de nerveuses). Miesięcznik, wychodził od 1 lipca 1886 i zawierał, szczególnie w pierwszych rocznikach, dużo prac o stosowaniu sugestji w wychowaniu.

[2]) Patrz Revue de l'hypnotisme 1886 (juillet et août), a także Azam dzieło cyt., str. 321—322. Pokaźną ilość przykładów analogicznych zebrał także dr. Dumont, profesor fizyki na wydziale medycznym w Nancy.

[3]) Berillon, De la suggestion envisagée au point de vue pédagogique. Congrès de Nancy, Revue de l'hypnotisme t. II. 1888.

Wnioski Berillona wywołały bardzo żywą duskusję i sprzeciw niektórych członków Kongresu. Dr. Blum, prof. filozofji, usiłował wykazać, że nie można traktować hipnotyzmu jako metody pedagogicznej, gdyż on znosi swobodę moralną dziecka, a wychowanie przecież nie dąży do zrobienia z człowieka żywej maszyny... Na to Liégois [1]) odpowiedział, że nie chodzi w danym razie o jakąś ogólną metodę wychowawczą, lecz o środek zapobiegawczy i reformujący natury spaczone [2]). W podobny sposób co Liégeois, ujął także zagadnienie Felix Hement, przewodniczący sekcji pedagogicznej Kongresu. Sądził on mianowicie, że sugestja hipnotyczna może odegrać w wychowaniu rolę środka leczniczego, stosowanego względem inteligencyj i charakterów spaczonych. Zabiegi tego rodzaju nazwał on ortopedją moralną.

W rok po kongresie Dr. Azam pisał w swej pracy — Le caractère dans la santé et dans la maladie, że medycyna umysłowa i pedagogika zdobędą za pomocą sugestji hipnotycznej nowe źródła postępu. Miejmy nadzieję, powiada on, że obserwacje Voisina wskażą nam niewyzyskane dotychczas sposoby leczenia niektórych form zachorzeń umysłowych i usuwania różnych wad charakteru, co będzie zaczątkiem, według wyrażenia Hementa, ortopedji moralnej [3]).

Berillon omawiał następnie zagadnienie sugestji wychowawczej na zjazdach naukowych w 1887, 1888, 1889, a w końcu na drugim kongresie hipnotyzmu w 1900 r. Twierdził on, że nie wolno już zapoznawać sugestji hipnotycznej, jako czynnika umoralniającego i reformującego sposoby leczenia dzieci przewrotnych, kleptomanów, impulsywnych, onanistów i t. d. i t. d., dodając, że użycie tej metody powinno być stosowane przez osoby kompetentne wtedy, gdy wszystkie inne środki wychowania racjonalnego zawiodą. Wyleczeniu, otrzymanemu dzięki sugestji

---

[1]) Autor słynnego dzieła: De la suggestion et du Somnambulisme. Paris, Doin, 1889.

[2]) Leclère zarzucił z tej racji Blumowi, że on, który tyle mówi o swobodzie moralnej dziecka, jako profesor filozofji „ne fait pas autre chose que de violer cette liberté morale, pour peu qu'il s'efforce de lui faire accepter, par son enseignement, les doctrines philosophiques imposées par le programme. A ce compte, tout professeur qui inflige la moindre punition morale à un enfant qui refuse de travailler serait accusé encore avec plus de raison de porter atteinte à sa liberté morale".

[3]) Azam, dzieło cyt. str. 322.

W tym samym czasie ukazała się praca A. Bineta i Ch. Féré'go p. t. La magnétisme animal (Alcan). W rozdziale XIII pracy autorzy mówią, że używanie sugestji w wychowaniu jest prawdopodobnie takie stare, jak i pedagogika. Możliwość zastosowania sugestji w pedagogice wydaje im się prawdopodobną dlatego, że tą drogą można wywołać modyfikacje niektórych instynktów u zwierząt. Byłoby jednak rzeczą niebezpieczną stosować regularnie metodę powyższą na dzieciach normalnych, gdyż tym sposobem zrobionoby z nich automaty, co nie jest celem pedagogiki. Co się zaś tyczy zastosowania hipnozy względem dzieci o wadliwej konstytucji duchowej, to sprawa ta posiada większą rację bytu.

hipnotycznej towarzyszy najczęściej przebudzenie się świadomości moralnej, co, jak wiadomo, jest rzeczą taką ważną w leczeniu onanizmu i stanów umysłowych, które się z nim wiążą. Za pomocą hipnozy można stworzyć w duszy dziecka prawdziwe ośrodki hamowania psychicznego i tym sposobem wejść na drogę systematycznego kształcenia jego woli.

Sugestja, praktykowana na jawie, t. zn. bez hipnozy nie daje równie dobrych rezultatów [1]).

Wyniki, do jakich doszedł Berillon na mocy swej długoletniej praktyki, można streścić w słowach następujących:

1) Znaczenie sugestji hipnotycznej, jako czynnika leczniczego i wychowawczego, jest faktem, którego lekceważyć nie można.

2) Chcąc osiągnąć dobre skutki należy dzieci hipnotyzować, gdyż wtedy, znajdując się w stanie posłuszeństwa biernego, one przyjmują sugestję bez żadnej dyskusji i oporu [2]). Stosowanie hipnozy jest tym łatwiejsze, że dzieci, jak stwierdzają wszyscy badacze, są w tym kierunku nadzwyczaj podatne. Ze statystyki Berillona (obejmującej przeszło 500 dzieci w wieku mniej więcej 6—15 lat i pochodzących z rozmaitych klas społecznych) wynika, że przeszło 30% dzieci popada już na pierwszem, drugiem posiedzeniu w stan głębokiej hipnozy. Autor stwierdza jednocześnie, że najbardziej podatne są dzieci zdrowe, inteligentne, nieobarczone dziedzicznością patologiczną. Dzieci, pochodzące od neuropatów, trudniej jest hipnotyzować, niż tamte. Idjoci są zupełnie oporni.

3) Stosowanie hipnozy wywołuje skutki dobroczynne zarówno w sferze psychicznej, jak i fizycznej. W tym ostatnim przypadku ona sprzyja wzrostowi i wpływa dobroczynnie na prawidłowy rozwój dojrzewania płciowego [3]).

4) Z punktu widzenia psychologji opór względem sugestji jest równie ciekawy, jak i duża w tym kierunku podatność. Ta ostatnia niema żadnego związku ze stanami neuropatycznemi, chorobą. Przeciwnie stopień takiej podatności znajduje się w prostym stosunku do rozwoju umysłowego dziecka, jego inteligencji i wyobraźni. „La suggestibilité à notre avis est synonyme de l'éducabilité" [4]).

---

[1]) Berillon, Les applications de l'hypnotisme à la pédagogie et à l'orthopédie mentale II-e Congrès de l'hypnotisme, 1900, str. 190—195. Patrz także dzieło cyt. wyżej str 98—9 i passim.

[2]) Bernheim mówi o tem tak: „le sommeil (hipnotyczny, p. aut.) qui impose silence au cotrôle actif de cerveau, qui laisse l'imagination et l'automatisme avec tout son jeu non refréné par l'initiative active modératrice, ce sommeil ou état analogue à ce sommeil constitue un état d'âme qui souvent exalte singulièrement la suggestibilite". Suggestion et l'hypnotisme. Revue de psychologie, 1898, str. 43.

[3]) Berillon, Interprétation physiologique de l'action curative du sommeil provoqué, basée sur l'examen de la tension artérielle. Revue de l'hypnotisme t. XI, 1897.

[4]) Berillon, L'hypnotisme et l'orthopedie mentale. Paris, 1898, str. 10 i nast.

Poglądy Guyau, Bernheima, Berillona, Delboeufa [1]) i wielu innych badaczy na doniosłe znaczenie sugestji w pedagogice wywołały silny sprzeciw ze strony obozu Charcota i niektórych filozofów-psychologów, jak np. Wundta. Ten ostatni zaoponował bardzo żywo. Zwolennikom hipnotyzmu, powiada on [2]), zdaje się, że znaleźli w sugestji środek nietylko przeciwko wszystkim cierpieniom moralnym, jakich doznajemy, lecz także silną dźwignię postępu, która podniesie ludzkość na wyżyny dotąd nieznane. Oni chcą, aby sugestję wprowadzono przedewszystkiem do wychowania i nauczania. Według pedagogów hipnotyzmu, chcąc uczynić z dzieci ludzi o moralności doskonalej, trzeba będzie w przyszłości je hipnotyzować. Hipnotyzer będzie poddawał dziecku sugestje, żeby było dobre, posłuszne do tej pory, dopóki te właściwości pożądane nie utrwalą się dostatecznie w jego charakterze. Tym samym sposobem będzie można także wzmocnić i władze umysłowe. Jest rzeczą oczywistą, że dzięki temu metody nauczania będą znacznie uproszczone. Pierwszy warunek, jaki się będzie w przyszłości stawiało kandydatom na profesorów — to znajomość sztuki hipnotyzowania.

Ale stosowanie sugestji w wychowaniu młodzieży daje tylko słaby obraz tych wielkich problemów, jakie ona rozstrzygnie w dziedzinie kultury umysłowej przyszłości. Trybunały sądowe zmienią wtedy swój wygląd. Winny, złoczyńca nie opuści więzienia dopóki drogą sugestji nie odzyska utraconego zmysłu moralności. Główne zajęcie dozorców więziennych będzie polegało na usuwaniu złych popędów i namiętności więźniów... Któż zechce wtedy fałszywie świadczyć, skoro wiadomem będzie, że hipnotyk odpowiada na wszystkie pytania bez cienia kłamstwa... A więc hipnotyzujmy na prawo i na lewo, ze wszystkich sił...

Wundt, jak widzimy, nie pogłębiając dostatecznie problematu, starał się tylko ośmieszyć nowe dążności. Bardziej rzeczowe stanowisko w tej sprawie zajął dr. Grasset, profesor psychiatrji na uniwersytecie w Montpellier. Uczony ten wyszedł z założenia, że terminu „sugestja" należy używać w sensie węższym, niż to robi szkoła nantejska. Z sugestją mamy do czynienia tylko wtedy, gdy zachodzi rozszczepienie, dysocjacja, dzięki której wyobrażenie, poddane przez hipnotyzera, działa bezpośrednio na ośrodki niższe (polygon, psychizm niższy) i realizuje się bez udziału, kontroli świadomości zwykłej [3]). Wobec powyższego sto-

---

[1]) Delboeuf sądził również, że drogą hipnotyzmu można wzmocnić wolę i proponował jego użycie w domach poprawczych. Dzieło główne: De l'origine des effets curatifs de l'hypnotisme. Alcan, 1887.

[2]) Wundt, Hypnotismus u. Suggestion tł. fr. A. Kellera, Alcan, 1893, str. 146—149.

[3]) Grasset mówi, że „toute insinuation d'idée s'adressant à O du sujet et acceptée par O n'est pas de la suggestion. Il n'ya suggestion que quand, par un certain degré de désagrégation suspolygonale, le polygone du sujet est directement influencé par O de l'hypnotiseur sans contrôle de O du sujet". L'Hypnotisme et la Suggestion. Paris, 1909, wyd. III, str. 344.

sowanie sugestji w pedagogice byłoby rzeczą niebezpieczną. Wychowawca zwraca się do ośrodków wyższych (centr O) świadomości, a właściwie do sharmonizowanej i nierozdzielnej całości centrów wyższych i niższych, które u dzieci normalnych funkcjonują zgodnie (?). W ścisłem więc tego słowa znaczeniu, sugestja nie może posiadać żadnego zastosowania w pedagogice. Lecz obok dzieci zdrowych, normalnych, są także i chore, anormalne. U wielu z tych ostatnich „zaburzenia polygonalne", t. zn. złe nałogi, impulsy, tiki i t. p. utrudniają zgodny przebieg funkcyj ogólnych i „kompletne wychowanie ośrodków psychicznych" [1]). W tych wypadkach powinien interwenjować lekarz i zadaniem jego jest usunąć przeszkodę, tamującą prawidłowy rozwój wychowania. Wyjaśnia to Grasset na przykładzie, zapożyczonym od Stadelmanna [2]): gimnazjasta, lat 17, pilny i dobry uczeń. Nagle zmienia się, staje się leniwym, roztargnionym, ostatnim w klasie. Chce porzucić gimnazjum, pomimo że wszyscy pedagodzy robią wysiłki, aby go zatrzymać i poprawić. Ze strony fizycznej dołącza się do obrazu ból głowy i palpitacje. Lekarz, po zbadaniu sprawy, stwierdził jako przyczynę zła idée fixe, a mianowicie miłość do pewnej młodej dziewczyny, która opanowała całą psychiką młodzieńca i wykoleiła go zupełnie. Żeby zaradzić złu hipnotyzuje go, każe mu zapomnieć o miłości i skoncentrować swoją uwagę na pracy szkolnej. Po kilku seansach chłopak został uleczony i później złożył celująco wszystkie egzamina.

Może kto powie, że mamy tutaj do czynienia z sugestją pedagogiczną. Nie, odpowiada Grasset. Lekarz niczego ucznia nie nauczył, nie wzmocnił jego woli, ani spotęgował inteligencji. On tylko usunął przeszkodę „patologiczną", która zahamowała ogólny rozwój psychiczny. Dopóki dziecko jest zdrowe, należy do pedagoga. Z chwilą gdy „zachoruje" („obsession polygonale") t. zn. ulegnie jakiemuś nawyknieniu szkodliwemu i t. p., pedagog staje się bezsilny i powierza je pedjatrze. Sugestja więc nie należy do pedagogiki, tylko do pedjatrji [3]).

Krytykę poglądów Grasseta na istotę sugestji, podam w części drugiej pracy. Tutaj chciałbym tylko zaznaczyć, że zarówno on, jak i wogóle szkoła Charcota, do której częściowo należał, nie uchroniła się od pewnych niekonsekwencyj w dziedzinie omawianej.

Wiemy już, że Charcot uważał podatność do sugestji za zjawisko patologiczne. Tego samego zdania był jeden z najgorliwszych jego uczniów dr. A. Babiński [4]). Kiedy jednak na zjeździe w Berlinie omawiał ogromną uległość dzieci na wpływy sugestji, starał się objaśnić taki stan rzeczy niedostatecznym

---

[1]) Tamże str. 344—345.

[2]) H. Stadelmann, Contribution à l'orthopédie mentale par la suggestion hypnotique. Revue de l'hypnotisme t. XIII, 1899, str. 82 (cyt. według Grasseta).

[3]) Grasset, dzieło cyt. str. 345—346.

[4]) Babiński, dzieło cyt. str. 102—103.

(w granicach fizjologicznych) rozwojem psychiki młodocianej i jej podłoża anatomicznego, czyli centralnego układu nerwowego [1]). Analogicznie rzecz się przedstawia i z Grassetem, który różne przyzwyczajenia, impulsy silniejsze, a nawet zjawiska tego rodzaju jak miłość chłopaka 17-letniego, chce sprowadzić do procesów patologicznych. Gdyby tak było, to granice kompetencji pedagoga i pedjatry zbytnio by się zatarły...

Uczony ten popełnia jednak jeszcze, inne ważniejsze błędy. Utrzymuje np., że hipnotyzer zwraca się bezpośrednio do polygonu. Tak, odpowiadam, ale wtedy gdyśmy już osobnika uśpili. Nim jednak to nastąpiło, działaliśmy na polygon za pośrednictwem O. W sugestji na jawie zwracam się bezpośrednio do osobowości. Mówię: pan nie może poruszyć ręką, nogą, zapomniał jak się nazywa i t. d. i t. d. Sugestja się udaje, o ile słowa zrealizują się bez udziału, kontroli osobowości normalnej. Polygon urzeczywistnił samorzutnie daną sugestję, ale dowiedział się o niej poprzez osobowość. Otóż automatyzm tego rodzaju nie koniecznie musi być zjawiskiem patologicznem, o tem jednak będziemy później mówili. Drugi błąd, niedostrzeżony przez Grasseta wynika już z wyraźnej nieznajomości teorji sugestji. W cytowanym przed chwilą przykładzie mówi on, że lekarz „usunął tylko przeszkodę chorobliwą", ale nie wzmocnił woli ucznia. Kilka wierszy wyżej powiada znowu, że on go uśpił, kazał mu drogą sugestji zapomnieć o miłości i skoncentrować swą uwagę na pracy szkolnej. Grasset zdaje się nie wiedzieć o tem, że w danym razie mamy do czynienia z dwiema sugestjami, jedną negatywną, hamującą, drugą — pozytywną, dynamogeniczną. Pierwsza usuwa przeszkodę, druga wzmacnia wolę, potęguje energję i sprawność funkcjonalną wszystkich władz. O tej różnicy wiedzieli już dawno hipnotyzerzy, pisał o niej Guyau [3]) i doskonale uwypuklił znaczenie obu w dziele wychowania F. Myers [2]).

Bądź co bądź zarówno rzeczowa krytyka, jak i ośmieszanie, skłoniły niektórych badaczów do zmiany stanowiska, względnie większej ostrożności.

Najpoważniejsze dzieło o sugestji, które wyszło na progu wieku XX, jest właśnie wyrazem takiej rewizji poglądów. Autor jego, A. Binet [3]), pisał już o znaczeniu sugestji dla wychowania w pracy — Le magnétisme animal [4]). Stanowisko, jakie zajął wtedy było niezdecydowane: z jednej strony mówił, że pożyteczność sugestji pedagogicznej może być udowodnioną, z drugiej — obawiał się jej szkodliwości. Teraz zapatrywania jego w tej materji już się skrystalizowały. Hipnotyzm, powiada [5]), jest

---

[1]) Guyan, dzieło cyt. str. 18.

[2]) F. W. H. Myers, Human Personality and its survival of bodily death London 1903. Tł. fr. Jankelevitcha str. 162—181.

[3]) A. Binet, La Suggestibilitè, Paris, 1900.

[4]) Patrz przypisek na str. 164.

[5]) A. Binet, dzieło cyt., Wstęp, str. 386—387 i passim.

pierwszorzędną metodą eksperymentalną, lecz przedstawia dwie niedogodności — nie wszyscy mogą być zahipnotyzowani, u niektórych osób pod jego wpływem zachodzą różne zaburzenia nerwowe i oprócz tego on rozwija nadmierny automatyzm. Ponieważ sugestja i hipnotyzm nie są synonimami, jak się dotychczas zdawało, można więc badać wpływ pierwszej, unikając jednocześnie niebezpieczeństw drugiego. Ten nowy sposób badania, „nie mający żadnego związku praktycznego z hipnozą", posiada w istocie swej charakter metod pedagogicznych: był stosowany przez niego w szkołach przez szereg miesięcy, nie budząc u wychowawców obawy, że dzieci są przedmiotem manipulacyj hipnotycznych. „Istnieje prawdziwa przepaść między naszą sugestją pedagogiczną, która wpływa tylko na ocenę długości linij, lub odcienia barwy, a sugestją medyczną czyli hipnotyczną, która każe jeść choremu surowe kartofle, poddając, że to są ciastka". Eksperymenty jego, jak zaznacza, nie zawierają żadnego pierwiastka tresury, nie powiększają automatyzmu i bierności, przeciwnie uczeń przyzwyczaja się dzięki im do sądu samodzielnego, uczy się kształcić swój zmysł krytyczny.

Pierwsze badania w tej materji wykonał Binet wspólnie z V. Henri. Polegały one na tem, że pokazywano dzieciom odcinek długości 40 mm., poczem one powinny były znaleźć — albo z pamięci, albo przez porównanie bezpośrednie — odcinek wymieniony, znajdujący się na tablicy wśród wielu innych.

W chwili, gdy dziecko decydowało się na wybór odcinka, eksperymentator zapytywał je: „jesteś pewny, że to ten? Czy to nie jest ten z boku?" Była to oczywiście sugestja, wypowiedziana łagodnie i zawsze jednakim tonem, większość jednak dzieci pod jej wpływem wybierała odcinek wskazany przez eksperymentatora.

Wyniki, które tą drogą osiągnięto, wykazywały, że zmiana wyboru pod wpływem sugestji zachodziła łatwiej, gdy porównanie odbywało się z pamięci (prawie o 50%); że podatność na sugestję zmienia się w zależności od wieku dziecka, przyczem, im ono jest młodsze, tym współczynnik podatności jest większy [1].

Eksperymenty analogiczne Binet wykonał także przy współpracownictwie Vaschide'a. Badania odbyły się na 86 uczniach, wieku od 9—14 lat, w jednej z początkowych szkół paryskich. Dyrektor szkoły, Michel, pokazywał kolejno każdemu uczniowi w ciągu 3" odcinek długości 5 cm., narysowany na białej tekturze. Każdy uczeń, po zobaczeniu modelu powinien był nakreślić na papierze linję równej długości. Gdy to zrobiono, Michel oznajmił uczniom głosem stanowczym, że im pokaże odcinek nieco dłuższy. W rzeczywistości wynosił on tylko 4 cm. Zaledwie 9 uczniów narysowało drugi odcinek krótszy. Wszyscy inni ulegli sugestji, przyczem największą podatność wykazały znowu dzieci najmłodsze.

---

[1]) Wyniki powyższe potwierdziły następnie badania włoskiego antropologa Vitale Vitali. Patrz Studi antropologici, Forlì, 1896.

Druga serja eksperymentów dotyczyła wpływu sugestyjnego idei przewodniej. Wykonał ją Binet również na uczniach szkół początkowych. Pokazywano uczniom kolejno 12 odcinków długości: 12, 24, 36, 48, 60, 60, 72, 72, 84, 84 i 96, 96 mm. Po jednorazowem obejrzeniu odcinka, chowano go, poczem uczeń powinien był narysować z pamięci rzecz spostrzeżoną.

Ponieważ 5 pierwszych odcinków wzrastało równomiernie o 12 mm., uczniowie mogli ulec sugestji (idei przewodniej), że i następne odcinki powiększają się w tym samym stosunku.

Z 45 uczniów w wieku 7—14 lat, którzy brali udział w eksperymentach tego rodzaju, sugestji wzrastania odcinków poddali się, przynajmniej częściowo, wszyscy [1]).

Serja trzecia. Chodziło w danym razie o zbadanie wpływu sugestywnego pytań [2]). W eksperymentach brali udział uczniowie w wieku 9—12 lat. Uczeń oglądał w ciągu 10—12" sześć różnych przedmiotów, przymocowanych do tektury. Były to mianowicie: 1) moneta (jeden sou), 2) guzik, 3) etykieta, 4) portret mężczyzny, 5) rycina, przedstawiająca tłum, cisnący się do bramy uchylonej i 6) nieużyta marka pocztowa.

Po upływie 12" chowano tekturę i uczeń odpowiadał ustnie, jakie zobaczył przedmioty. Odpowiedź notowano. Wyniki: 4 uczniów zapamiętało wszystkie przedmioty, 10 — zapomniało wymienić jeden, 8 uczniów nie wymieniło 2 przedmiotów, a jeden — trzech. Była to część pierwsza eksperymentu. Część druga zawierała kwestjonarjusze o 3 rodzajach pytań. Kwestjonarjusz pierwszy był bez sugestji, ale z presją na pamięć (sans suggestion, mais avec forçage de la mémoire). Kwestjonarjusz drugi zawierał sugestję łagodną (suggestion moderée), a trzeci — silną (suggestion forte), gdyż podawano w nim fakty zmyślone.

Kwestjonarjusz I. przedstawiał się następująco: Jak jest przymocowany guzik do kartonu? Czy uszkodzony, czy też cały? Narysuj. Jakiego koloru jest portret? Czy nogi pana są widoczne, czy też ich się nie widzi? Czy głowę ma odkrytą, czy przykrytą? Czy sou jest zniszczony, czy też cały? Czy marka jest nowa? Czy posiada pieczęć pocztową? Narysuj.

Kwestjonarjusz II. Czy guzik nie jest przymocowany nitką do tektury? Czy nie jest uszkodzony? Narysuj. Czy portret nie jest czasami koloru ciemnego? Czy osoba na portrecie nie ma założonej nogi na nogę i t. d. i t. d. (Forma pytań po-

---

[1]) Nieco później Binet wprowadził do tych eksperymentów zmianę, polegającą na tem, że odcinki od 1—4 wzrastały systematycznie, a od 5—36 wynosiły wszystkie 60 mm. Układ eksperymentów był taki sam. W podobny sposób wykonał on też za namową V. Henri'ego eksperymenty z ciężarkami po: 20, 40, 60, 80, 100, 100 gr. i t. d. W tym ostatnim przypadku osobnik badany dawał odpowiedzi głośno, które były natychmiast notowane.

[2]) W sprawie eksperymentów z kwestjonarjuszami Binet powiada: „mon but n'était point de faire l'étude de la suggestibilité individuelle, mais de rechercher si la forme grammaticale de la question, le tour des mots, le genre de la question exerçait une influence sur larèponse". Tamże str. 296.

wyższych zawiera pewien element perswazji, co oczywiście wpływa na odpowiedź sugestywnie).

Kwestjonarjusz III. Guzik ma cztery dziurki. Jakiego koloru jest nitka, która, przechodząc przez nie, przymocowuje guzik do tektury? Narysuj miejsce, w którem guzik jest nieco uszkodzony. Czy portret jest ciemno-bronzowy, czy też ciemnoniebieski? Czy pan, którego portret przedstawia, ma założoną lewą nogę na prawa, czy też prawą na lewą? i t. d. i t. d. [1]).

Wyniki eksperymentów powyższych stwierdziły, że forma pytań wpływa niewątpliwie na odpowiedzi, powodując w nich najróżnorodniejsze błędy. Wpływ ten jest dostrzegalny w odpowiedziach na formularz drugi, w którym zwrot „czy nie jest" „czy niema" zawiera sugestję (nieznaczną), gdyż tym sposobem podsuwa pewien szczegół, czyniąc jego istnienie prawdopodobnem. Najwięcej błędów popełniły dzieci w odpowiedziach na kwestjonarjusz trzeci, w którym spotęgowanie współczynnika sugestywności było warunkowane twierdzeniem stanowczem, że dana cecha istnieje, a nie, jak poprzednia, możliwością, prawdopodobieństwem.

Wślad za Binetem badania podobne (Aussageversuche) przedsięwziął, W. Stern [2]). Chcąc sprawdzić działanie sugestywne pytań, zastosował on w swych poszukiwaniach 12 specjalnych pytań sugestywnych (Suggestivfragen [3]), Vexierfragen). Na ogólną liczbę 522 takich pytań, zadanych 47 osobom, otrzymano 25% odpowiedzi fałszywych i do 16% nieokreślonych [4]).

Streszczając wyniki badań Bineta i jego ucznia A. Giroud [5]), Sterna, Lipmanna [6]), Lobsiena [7]), Meumanna i in., można powiedzieć, co następuje:

1. Dziecko z natury swej jest nadzwyczaj podatne na wpływy sugestji pod różnemi jej postaciami. Stopień podatności takiej maleje z biegiem wieku, co szczególnie uwypukla się między 7 a 15 rokiem życia. Porównując w tym względzie dzieci 7-letnie

---

[1]) Binet, dzieło cyt. str. 297—300 i wogóle cały rozdział VI/244—330).

[2]) W. Stern, Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt. Beiträge zur Psychologie d. Aussage. Leipzig, 1904.

[3]) Pytaniem sugestywnym nazywa on: „eine solche Frage..., die nicht nur eine Vorstellung oder ein Vorstellungsgebiet, sondern schon eine bestimmte Stellungnahme dazu nahe legt". Dzieło cyt. str. 399(71).

[4]) Osobnik badany oglądał obrazek, przedstawiający izbę chłopską, a następnie odpowiadał na pytania, dotyczące przedmiotów, które się tam znajdowały. Okazało się, że najbardziej sugestywne — pomijając w tej chwili ich formę — były pytania, w których chodziło o przedmioty użytku codziennego: piec, lampa, szafa i t. d. Wielkość przedmiotu nie odgrywała roli dostrzegalnej. Natomiast rzeczy lub cechy niezwykłe, momenty wyjątkowe, rzadkie, było już trudniej poddać.

[5]) A. Giroud, La Suggestibilité chez les enfants d'école de sept à douze ans. L'Anneé psychologique, str. 362—388, 1912, t. XVIII. Giroud zbadał 34 dzieci w wieku 7—12 lat.

[6]) Lipmann O. Die Wirkung von Suggestivfragen. Leipzig, 1908.

[7]) Lobsien M. Aussage u. Wirklichkeit bei Schulkindern. Beiträge zur psych. d. Aussage, 1903, str. 26—89.

z 15-letniemi, stwierdzamy, że podatność ostatnich zmniejsza się dwukrotnie. Z eksperymentów Sterna wynika oprócz tego, że dziecko 7-letnie daje się sugestjonować w połowie, gdy tymczasem chłopak 18-letni już tylko w piątej części wypadków.

2. Dziewczynki są naogół bardziej podatne, niż chłopcy, przyczem zmniejszanie się podatności w miarę wzrostu, odbywa się u obu płci niejednakowo.

3. Podatność na wpływy sugestji zależy także od stopnia inteligencji. Wbrew twierdzeniu Berillona, większość badaczów (Binet, Stern, Lipmann, Meumann i t. d.) stwierdziło, że ona jest tym większa, im dzieci (w wieku oczywiście równym) są mniej inteligentne.

4. Na stopień podatności wpływa temperament i charakter wzruszeniowy osobnika. Meumann np. zauważył, że natury impulsywne, sangwiniczne są bardziej podatne, flegmatyczne — mniej [1]).

5. Wszystkie zewnętrzne okoliczności życiowe mogą wpływać sugestywnie na wolę dziecka w sensie pożytecznym lub szkodliwym. Ważnym zadaniem pedagogicznym jest uodpornić je przed sugestjami szkodliwemi.

Jak widzimy charakter poszukiwań Bineta i jego następców różni się w bardzo znacznym stopniu od prac Guyau, Berillona i t. p. Zarówno cel, jak i metoda badań były inne u jednych i u drugich.

Badacze grupy pierwszej nie mają nic wspólnego z „ortopedją moralną". Binet np. poszukuje przedewszystkiem sposobów dokładnego oznaczania podatności na wpływy sugestywne u dzieci, gdyż to ma duże znaczenie dla poznania typów psychologicznych, dla klasyfikacji charakterów [2]). Pytania, jaką wartość posiada tego rodzaju podatność w wychowaniu, t. zn. w jaki sposób ją wyzyskać, żeby rozwinąć charaktery silne i dodatnie — on nie rozstrzyga, a nawet nie stawia. Meumann co prawda mówi o uodpornieniu dziecka przed szkodliwemi sugestjami, ale nie podaje sposobów systematycznego ich zwalczania. Stern i Lipmann badają to zagadnienie przeważnie z punktu widzenia psychologji świadczenia.

Ten zwrot w kierunku badań nie trwał jednak długo. Już w 1905 r. Dr. Herbert A. Parkyn [3]) pisał, że w szkołach należy uczyć dzieci, jak się mają posiłkować świadomie sugestją i autosugestją. W 1913 r. wyszła praca Karola Pichta p. t. Hypnose, Suggestion u. Erziehung, w której autor bronił punktu widzenia

---

[1]) Meumann, dzieło cyt 1, str. 649.

[2]) Binet, dzieło cyt. str. 3—4 i passim. Na str. 388 tegoż dzieła powiada on, że dzięki zastosowanym przez niego metodom posiadamy obecnie testy do mierzenia podatności indywidualnej na wpływy sugestji, bez użycia hipnotyzmu.

[3]) Dr. Herbert A. Parkyn, Autosuggestion, tł. fr. z 4 wyd. amerykańskiego przez P. Nyssensa, 1923, wyd. 3-cie, str. 15.

Guyau. Jednocześnie pod wpływem uczniów Bernheima, P. E. Lévy'ego, a głównie Emila Coué'go [1]) tworzyła się nowa szkoła Nantejska, zapowiadająca wskrzeszenie starych, lecz przyodzianych w nieco inną formę poglądów, że „kształcenie woli nie jest niczem innem jak kształceniem w sobie zdolności posługiwania się autosugestją i sugestją zzewnątrz, ze strony otoczenia" [2]).

Najbardziej wymownym świadectwem tego ruchu jest kapitalna praca koryfeusza naukowego tej szkoły prof. C. Baudouina p. t. Psychologie de la suggestion et de l'autosuggestion [3]).

Autor jej, wślad za Coué, sprowadza wszelkiego rodzaju sugestje do autosugestji. Ta ostatnia znowu odgrywa taką poważną rolę w naszem życiu codziennem, w tworzeniu się charakteru, chigjenie duszy i ciała, w naszych powodzeniach i niepowodzeniach, że nauka o umiejętnem posługiwaniu się nią powinna zająć miejsce zaszczytne w wychowaniu młodego pokolenia. Dziecko, powiada Baudouin, o ile przyswoi sobie taką wiedzę, nietylko się nauczy władać sobą, nietylko spotęguje swe siły fizyczne, lecz będzie mogło także — w granicach, o których dzisiaj trudno jeszcze sądzić — rozwinąć zdolność do pracy we wszystkich kierunkach. Ono nauczy się osiągać maximum rezultatów przy wysiłkach stosunkowo najmniejszych. W dziedzinie umysłowej będzie można tym sposobem wzmocnić pamięć a szczególnie uwagę. Oczywiście, że walka ze złemi nałogami i wadami, które najczęściej są skutkiem sugestyj poprzednich, stanie się wtedy łatwą. Metoda sugestji uzyska tym sposobem w całem wychowaniu i nauczaniu miejsce zaszczytne. Dla tego, kto praktykował sugestję wychowawczą, systemy pedagogiczne, ignorujące dyscyplinę powyższą, są pozbawione części zasadniczej — fundamentu [4]).

Analiza, którą przeprowadzę w części drugiej pracy, wykaże, w jakiej mierze nadzieje, podkładane przez Baudouina i jego sympatyków na sugestję, mogą być usprawiedliwione.

A. Dryjski.

---

[1]) Emile Coué, La Maîtrise de Soi-Même par l'autosuggestion consciente. Autrefois: De la Suggestion et de ses applications. Paris, 1923.

[2]) Lèvy P. E., L'éducation rationnelle de la volonté, son emploi thérapeutique. Paris, 1899, tł. polsk. Dr. T. Jaroszyńskiego z 7-go wyd. francuskiego. Warszawa, 1912, str. 98.

[3]) Paris. Neuchatel, 1924. Delachaux et Niestlé. Jest to czwarte wydanie (zmienione i powiększone) jego pierwotnej pracy — Suggestion et autosuggestion.

[4]) Baudouin, dzieło cyt. str. 186—187.

System daltoński w szkole powszechnej.

(Ciąg dalszy).

Dzieci pracują tu i uczą się bądź to indywidualnie, bądź też zbiorowo. Rysunki, pisanie i czytanie stanowią z reguły zajęcia indywidualne; każde dziecko wybiera sobie dobrowolnie — jak już wspomniałem — obrazek z podpisanym tekstem (wyrazem lub też z całem zdaniem), odpowiadającym jego treści, rysuje, pisze i odczytuje tekst, przyczem ćwiczy tak długo, dopóki sobie nie przyswoi nowego wyrazu lub zdania. W pogadankach zaś, opartych zawsze na bezpośredniej obserwacji rzeczywistych przedmiotów, żywych okazów roślin i zwierząt, biorą udział wszystkie dzieci. Dla przykładu podajemy tu protokół pogadanki, jaka się odbyła w klasie I-szej szkoły im. Marji Konopnickiej. Protokół ten oparty jest na stenogramie jednej z obecnych na lekcji słuchaczek w charakterze hospitantek.

Protokół pogadanki przeprowadzonej dnia 12 maja 1927 r. w szkole im. Marji Konopnickiej w Krakowie, w kl. I-szej. Nauczycielka stawia na stoliku słój; wewnątrz trawa i dwie zielone żabki.

N. woła dziewczynki z pierwszych ławek i mówi: przypatrzcie się dzieci, co tu widzicie? — Wszystkie: żabki.

Dz.: Żabkę zieloną!

N.: Jakie są żabki?

Dz.: Zielone! — Mają szare oczy! — Ma jakby ręce!

N.: Przypatrzcie się dobrze, czy takie są nasze ręce?

Dz.: Nie, to są nogi! — (Inne): Nie, to są takie długie palce!

N.: Czy są całe zielone?

Dz.: Nie, pod spodem są jasne.

N.: Porachujcie, ile ma palców u nóg?

Dz.: U tylnych nóg pięć, u przednich cztery.

Nauczycielka woła inne dziewczynki i każe przypatrzyć się żabkom.

Dz.: Brzuszek ma biały! — (Inna): W cyrku był jeden pan przebrany za żabę.

N.: Jak ten pan był ubrany?

Dz.: Ten pan był cały zielony, a później się pokazał, że jest panem.

N. (zwraca się do całej klasy): Posłuchajcie, bo ona coś ciekawego mówi!

Dz.: Miał taki zielony kostjum! — (Inna): Miał maskę taką na twarzy!

N.: Może to też jest pan (wskazując na żabki) przebrany za żabę?

Dz. śmieją się i mówią: Nie!

N.: Przypatrzcie się prawdziwej żabce, jakie sztuki żaba pokazuje?

Dz.: Wspina się.
N.: Po czem się ona wspina?
Dz.: Po szkle!
N.: Czy mogłybyśmy się tak wspinać po szkle?
Dz.: Nie.
N.: Przypatrzcie się, co jeszcze widzicie?
Dz.: Nogi ma zielone.
N.: A od spodu, jakie są?
Dz.: Żółtawe! — Inna dz.: Żółte! — Dz.: Pod spodem ma skórę, jak grysik!
Następna grupa dziew. obserwuje żabki.
Dz.: Ma biały brzuch! — Dz.: Ten pan w cyrku przebrany za żabkę krzyczał „*Erdal*"!
N.: Co to jest „Erdal"?
Dz.: To jest pasta. Mój wujciu jest w biurze, gdzie robią „Erdal".
N.: Dlatego ten pan wołał „Erdal", bo chciał zwrócić uwagę, że to jest dobra pasta. Jak się to nazywa, ty już raz mówiłaś o tem przy bocianach, (że widziałaś 5 bocianów w rynku).
Dz.: To była reklama.
N.: To tak samo, pan w cyrku dla reklamy wołał „*Erdal*".
Dz.: Przy tylnych nogach ma po 5 palców, a przy przednich po 4 palce.
N.: Czy to będziecie pamiętały?
Dz.: Proszę pani, jak żaba rozkłada nogi, to jest jak pajac!
N.: Co to jest pajac?
Dz.: To jest lalka.
N.: Kto się bawi pajacem?
Dz.: Małe dzieci. — Inna: Moja ciocia ma jedną lalkę, pajaca i Misia, co dostała odemnie.
Dz.: z następnych ławek: Czy żaba ma zęby? — Inna: Czy ma ogon? — Chodź — zobacz!
Dz.: Żaba nie ma ogona.
Dz.: Oczy ma podobne jak ludzie, w środku czarne!
N.: W środku źrenica czarna.
Dz.: Patrzyłabym na nie przez cały dzień.
N.: Ale nas jest więcej, to nie można.
Dz.: Ma długie nogi.
N.: Czy wszystkie nogi są długie?
Dz.: Żaba ma tylne nogi długie, a przednie krótkie.
N.: Czy to są ręce czy nogi?
Dz. wszystkie: Nogi.
(N.: Ktoś liczy grosze! Na co przynioslyście grosze? — na kino. — Schować te grosze! — Odbiorę na ostatniej godzinie, teraz mamy gości).
Dz.: Ona ma pod spodem kaszkę!
N.: To jest skórka, na której są białe kropeczki, jak grysik, tak jak jedna powiedziała.
N.: Przypatrzcie się dobrze, żebyście ją umiały narysować.

Dz.: Oczka ma takie same jak ślimak.

N.: Czy tak samo osadzone?

Dz.: Ślimak ma oczy na rożkach i wystawia, jak chce coś zobaczyć.

Dz.: Ja widziałam czerwoną żabkę (z ławki) na pudełku od pasty. To była żaba nieprawdziwa. Inna: Ja widziałam bronzową żabę.

Dz.: Żaba ma pyszczek podobny, jak ryba, ma pazurki także!

Dz. (z ławki): Więc gdzie żyje żaba?

N.: Wszystko to sobie powiemy później.

Dz.: Ona ma skrzydełka.

N.: Przypatrzcie się, czy ma skrzydełka. Dz.: Nie. N.: Żaba nie ma skrzydełek, t. j. skórka ze spodu zielona, a na wierzchu biała i to jest granica między grzbietem. Ona nie jest ptakiem.

N.: Która to z dziewczynek pytała, gdzie żaba żyje?

Dz. (z ławki): Żaba żyje albo we wodzie, albo nad wodą. Zielona żabka nie lubi dużo wody, a żyje nad wodą — w trawie, albo na drzewach.

N.: Myśmy już raz mówiły o tem w szkole, do czego żabce służy błonka między palcami, przypomnijcie sobie? Do czego jest ta błonka?

Dz.: Do pływania.

N.: Czy ta żabka ma błonkę?

Dz.: Ma, ale nie tak dużą.

N.: Dlaczego ma małą błonkę?

Dz.: Bo nie żyje w wodzie i ona nie lubi pływać i dlatego ta błonka nie jest jej potrzebną.

Nauczycielka woła następne dziewczynki.

Dz. (z ławki): Proszę pani, czem się żaba żywi?

Dz. (inna): Jak jest we wodzie, to pije wodę, a jak żyje w trawie, to żywi się trawą.

Dz.: Żabka ma koło oczu kreskę.

Dz.: Ona ma skórkę białą w bronzowe kropki.

Dz.: Co robi żabka teraz?

Dz.: Wyspinała się!

Dz.: Ta żabka na wierzchu jest zielona, a pod spodem biała.

Dz. (inna): Ona ma plecy dlatego zielone, bo jak muchę chce złapać w trawie, kurczy się i udaje, że jest liściem, mucha siada na niej, a ona ją chwyta pyszczkiem i je.

N.: Czy ona może obrócić głowę? Jak mogła sobie złapać muszkę? Czy ma szyję?

Dz.: Ma tułów. — Dz.: Ona prędko podskoczy i złapie muszkę.

N.: Jaki żaba ma język?

N.: Przyrośnięty do wargi i gdy chce złapać muchę, wysuwa język.

N.: Kiedyś mówiłyśmy o podobnym zwierzątku.

Dz.: O jaszczurce.

N.: Jaki jaszczurka ma język?

Dz.: Jak żaba.

N.: A która z was widziała, jaki żaba ma język?

N.: Żaba ma język długi i rozdzielony na dwie części i przyrośnięty do dolnej wargi; jak chce złapać muchę, wystawia język z pyszczka i łapie muchę.

Dz.: Żabka nie ma szyji, lecz głowę ma przyrośniętą do tułowia.

Ostatnia grupa dziewczynek.

N.: Co widzicie?

Dz.: Żabka oddycha.

Dz.: Żabka ma cały wierzch zielony a spód biały.

N.: Może żabki będą jadły pająka?

N. wrzuca pająka do słoja i mówi: Może żabki zjedzą go sobie na śniadanie?

Dz.: Nie chcą jeść! A dlaczego?

N.: Bo one wolałyby uciec... zbliżają się.

N.: Czy wszystkie dziewczynki oglądnęły żabkę?

N.: Teraz sobie coś zaśpiewamy n. p. o bocianie. W jakim takcie to będziemy śpiewały?

Dz. wszystkie: Na dwa. — Dzieci śpiewają i taktują.

N.: Przypomnijmy sobie wszystko, cośmy widziały, przypatrując się żabkom.

Dz.: Ma oczy, głowę, uszy, szyję. — N.: Czy ma szyję? — Dz. wszystkie: Nie! — Dz.: Ma tułów, plecy, nogi. — N.: Ile ma nóg? — Dz.: Ma 4 nogi. — N.: Czem są zakończone nogi? — Dz.: Palcami. — N.: Ile ma palców? — Dz.: U tylnych ma po 5 palców, a u przednich po 4 palce. — Dz.: To razem? — Dz.: 18. — N.: Czy to dobrze? — N.: Ile ma przednich nóg? — Dz.: Ma dwie nogi. — N.: Przy każdej nodze jest ile palców? — Dz.: Cztery. — N.: Ile więc żabka ma palców u przednich nóg? — Dz.: Dwa razy po cztery. — N.: Ile to jest razem? — Dz.: Osiem. — N.: Ile ma palców u tylnych nóg? — Dz.: Po pięć. — N.: Ile ma tylnych nóg? — Dz.: Dwie. — N.: U każdej nogi ile ma palców? — Dz.: Pięć. — N.: Więc ile to jest razem? — Dz.: Dwa razy po pięć. — N.: Ile to jest razem? — Dz.: Dziesięć. — N.: U przednich nóg ma ile palców? — Dz.: Osiem. — N.: A u tylnych nóg? — Dz.: Dziesięć. — N.: A razem? — Dz.: Osiemnaście. — N.: Co jeszcze wiecie o żabce? — Dz.: Ona ma malutkie oczka jak kropka atramentu. — N.: Gdzie żyje zielona żaba? — Dz.: W trawie i na drzewach.

N.: Dlatego, że wspina się po drzewach, nazywamy żabkę zieloną także drzewną, bo żyje na drzewie.

N.: Jak żabka może jeść muchę? Co ma zgrabnego żaba?

Dz.: Ma zgrabny język, bo go może wydłużać i łapać muszkę.

N.: O co jeszcze zapytacie?

Dz.: Proszę pani, czy żaba jest pożyteczna?

Dz.: Żaba jest pożyteczna, bo zjada muchy i owady.

N.: Czy wszystkie owady są pożyteczne?

Dz.: Owady są pożyteczne i niepożyteczne.

N.: Czy szczypawka jest pożyteczna?

Dz.: Szczypawka jest owadem pożytecznym, bo zjada gąsienice i małe owady.

N.: Jakie jeszcze owady pożyteczne znacie?

Dz.: Motyle.

N.: Motyl nie jest pożyteczny, bo z niego później powstają gąsienice.

N.: Dlaczego są niepożyteczne? Co one robią?

Dz.: Niszczą liście, kapustę i kwiaty.

N.: Owady są pożyteczne i szkodliwe. Czy żaba jest pożyteczna, że zjada owady?

Dz.: Pożyteczna, bo zjada owady szkodliwe, n. p. muchy.

Dz.: Mucha nie jest pożyteczna, bo na chleb siada, którego potem nie można jeść.

N.: Muchy roznoszą zarazki i dlatego są szkodliwe. Jak nazywamy takie owady? Szkodnikami. Może ktoś jeszcze się o coś zapyta?

Dz.: Czy żaba ma bardzo długi język?

N.: Ma dosyć długi, ona nie chce teraz pokazać, ona nie ma apetytu.

Dz.: Gdzie żyje żaba w lecie?

Dz.: W trawie, na drzewach.

N.: Jak się ta żabka nazywa.

Dz.: Drzewna.

Dz.: Nad Wisłą widziałam na kamyczkach dużo żab.

N.: Co one tam robią?

N.: Pytała się dziewczynka, gdzie żabki żyją w lecie? Dlaczego się o to pytała? Czy tylko mamy lato?

Dz.: Nie, mamy i zimę.

Dz.: Proszę pani, czy żabka może żyć nad wodą w zimie? Inna dz.: Na drzewie? — Inna: W trawie? — A na to jedna dz.: Przecież w zimie niema trawy.

N.: Czy żabki mogą żyć w zimie nad wodą; pomyślcie wszystkie?

Dz.: Nie, bo jest zimno.

N.: Co się z żabką w zimie dzieje?

Dz.: W zimie żabka spi.

N.: Żabka przesypia zimę tak, jak jaszczurki i węże.

Nauczycielka wywołuje dziewczynki, żeby rysowały żabę tak, jak ona się spina, na tablicy ściennej, a inne mają rysować w zeszytach rysunkowych.

Dz.: Moja mamusia rysuje takie na drzewie.

Przeważnie dzieci rysowały drzewa (każde inne), liście (jak jedna); chciały rysować na drzewie żabkę, pani zwróciła im uwagę, że żabki tak rysować nie można, boby jej nie było widać, byłaby za mała. Inne dziewczynki rysują w słoju. Dziewczynka narysowała żabkę, której nogi były jednakowe. Pani ją naprowadziła, że tylne nogi ma dłuższe. Dziewczynka zaraz poprawiła rysunek. (Nauczycielka zwraca uwagę, żeby nie używać gąbek

i gum często). Nauczycielka wywołała dziewczynkę i kazała jej coś o żabce napisać na tablicy. Dziewczynka pisze: *rzaba*. Nauczycielka ją poprawia, że pisze się *ż*, a nie *rz*. Ona napisała: Żaba jest zielona.

N.: Dziewczynki przeczytają, co jest na tablicy?

Wszystkie dziewczynki czytają.

Jak widzimy z przytoczonego tu przykładu, pogadanki w szkole twórczej mają zupełnie inny charakter, aniżeli w szkole tradycyjnej. Dzieci nie „wydają" lekcji, nie odpowiadają znanym i tak charakterystycznym tonem szkolarskim, nie zawodzą i nie powtarzają bezmyślnie cudzych słów i frazesów. Panuje tu ton zupełnie naturalny. Dzieci i nauczycielka prowadzą swobodną rozmowę, pytają, stawiają zagadnienia, opowiadają swe spostrzeżenia i przeżycia, wplatając nieraz pewne szczegóły — może nie zupełnie związane z tematem, ale nader charakterystyczne dla psychiki dziecięcej — tak, jak się to dzieje w życiu.

Posłuchajmy, jak dzieci zazwyczaj opowiadają rodzicom i rodzeństwu o różnych zdarzeniach, o ludziach, o przeczytanej książce, jak rozmawiają w domu z innemi dziećmi lub starszymi i wprowadźmy ten naturalny sposób wypowiadania się do szkoły. Należy wreszcie usunąć ową sztuczność, jaka cechuje odpowiedzi dzieci w szkole, które przypominają raczej nakręcony automat, a nie żywą i myślącą istotę.

Z własnego doświadczenia wiem, jak trudno dzieci w klasie, w której już zakorzenił się ów ton szkolarski i nawyk do wydawania i recytowania lekcyj, skłonić do naturalnej rozmowy. Wezwane do swobodnego opowiadania, do stawiania pytań, zachęcone do rozmawiania na dany temat, otwierają szeroko oczy, dziwiąc się, że w szkole mają mówić w podobny sposób z panem nauczycielem, jak w domu z rodzicami, ze znajomymi lub przyjaciółmi. Przecież zazwyczaj dzieje się tak, że nauczyciel tonem mniej lub więcej groźnym pyta, egzaminuje, wyrywa i wzywa do „wydawania" lekcyj, a uczeń głosem drżącym recytuje, odpowiada tylko na skierowane doń pytania i z reguły nie śmie sam o nic zapytać, nie śmie postawić zagadnienia, waha się wypowiedzieć swe spostrzeżenia. Pytaniami temi zasypują nauczyciele wystraszone dzieci bez ustanku i nic dziwnego, że lekcje takie są często obrazem jednostajności i nieznośnej nudy. Z tym sposobem nauczania należałoby wreszcie zerwać i przyzwyczaić dzieci do naturalnego wypowiadania się i wyrażania swych obserwacyj, własnych uczuć i myśli.

Zarówno podczas pogadanek, w czasie czytania i pisania, jak podczas różnych innych zajęć dzieci zachowują się swobodnie, a mimo to są karne. Swoboda ich bowiem łączy się ściśle z ich pracą i zajęciami. Do gości zwiedzających klasę I-szą zwracają się nieraz, wychodząc z ławki, pokazują swe rysunki lub napisany tekst i z całą swobodą pytają: „Czy się to panu podoba? Czy mogę to przeczytać?" itp. Słowem — zwiedzający

bardzo licznie tę klasę zarówno nauczyciele, jak i młodzież przygotowująca się do zawodu nauczycielskiego, nie budzą u dzieci jakowegoś lęku, nie przyczyniają się do wytworzenia znanego w czasie wizytacji nastroju — dzieciom wcale te wizyty nie przeszkadzają w pracy, zachowanie ich jest zawsze naturalne.

Dotychczasowe, prawie całoroczne doświadczenia w klasie I-szej na podstawie systemu daltońskiego w związku z metodą koncentracji i pracą zbiorową wykazują nader dodatnie wyniki. W rozwoju intelektualnym postąpiły dzieci znacznie, o czem świadczy w pewnej mierze podany wyżej protokół lekcji, odznaczają się samodzielnością i pomysłowością w swych pracach, bogatym zasobem wyobrażeń, a pod względem zwyczajnych wiadomości szkolnych opanowały w dostatecznej mierze na tym stopniu nauki technikę pisania i czytania. Po upływie czterech miesięcy nauki pisania i czytania według metody daltońskiej dzieci otrzymały „Pierwszą Czytankę dla dzieci" *Marjana Falskiego*. Oczywista pod względem biegłości w czytaniu zachodzą, jak zwykle, pewne różnice. Część dzieci czyta wcale poprawnie, biegle i bez zacinania się, część znaczniejsza jeszcze bardzo powoli, a tylko nieznaczny procent, bo na 51 troje nie czyta wcale. Ostatnie tygodnie roku szkolnego zwróci nauczycielka uwagę przedewszystkiem na wprawę w czytaniu przez jak najczęstsze ćwiczenia, tak, że w klasie II-giej dzieci opanują należycie technikę czytania i poprawnego pisania. Podajemy tematy pracy w kl. I. szkoły im. Konopnickiej w r. 1926/27, w którym znajdują się zagadnienia i tematy, wypływające z życia, w związku ze współczesnością i środowiskiem Krakowa. Oczywista w innem środowisku zajęcia musiałyby się odpowiednio zmienić i dostosować do odmiennych warunków.

Wrzesień (od 15-go — 2 tygodnie). Pogadanki mające na celu wzajemne zbliżenie się dzieci i nauczycielki, omawianie ich czynności, osób i rzeczy z najbliższego otoczenia na podstawie własnych spostrzeżeń, przeżyć, doświadczeń i opowiadań. 1) „*Wstaję rano*". 2) „Co robię w domu". (Wystawa lalek w klasie). 3) Wierszyk „*Nasze lalki*" dają sposobność wyuczenia modlitwy przed i po nauce, wierszyk „O brudasku", piosenki „Leniuszek". 4). „*Co jest w klasie*", omawianie przedmiotów w sali szkolnej. Obrazek (typy ludowe z okolic Krakowa). Piosnka o Krakowiaku. Wycieczka: Mały Rynek, owoce, głosy ulicy, hałas, turkot itd.

Październik. Pogadanki na tematy poruszane we wrześniu w dalszym ciągu, w szerszym zakresie o domu, domownikach, ich zajęciach, o dzieciach, ich powinnościach w domu, szkole i na ulicy. O rzeczach ze szczególnem uwzględnieniem rozwoju zmysłów. Wzrok, słuch, higjena. 1) „*Ile nas jest*" (dużo, mniej, więcej, mało). 2) „*Dostałyśmy patyczki*" (jasne, cienkie, krótkie, równe, drewniane). Liczenie: para. Chodzenie z głośnem liczeniem i przyklaskiwaniem, taktowanie do śpiewu (dwumiar). 3. „*Droga do szkoły*", wycieczka: ulica, chodnik, gościniec, ruch, tramwaj. Piosnka o tramwaju. 4) „*Jabłko*". Jabłka, ile, całe, pół jabłka, wielkość, kształt, kolor, smak. Lepienie z gliny. 5. „Balonik na sznurku" mały, duży, wypełniony powietrzem. Oddychanie.

Rysowanie balonika kolorowego. Kto sprzedaje baloniki? 6) *„Nasz zeszyt kolorowy"*. Kredki, nasze sukienki, różnobarwne, różnokolorowe. 7) *„Powiastka o Zosi"*. Piosnka „Chodzi Zosia po łące". Ilustracja piosenki rysunkiem i ruchami (trzymiarowy rytm). 8) *„Piesek w klasie"*. Obserwacja. Wierszyk „Śniadanie". Lepienie z gliny. 9) 25 października *„Pierwszy śnieg"*. Rysunek: bałwan ze śniegu. 10) *„Kwadraty kolorowe"* Liczenie do 4 i wstecz, układanie kwadratów, kąty. Wycinanie i nalepianie kwadratów z papieru. Chodzenie w takt czteromiarowy z klaskaniem na raz i trzy: 11) *„Moje gospodarstwo"*. Sprzęty i naczynia, zajęcia. Rysowanie i wierszyk „Gosposia" Konopnickiej.

Listopad. 1) *„Żywe rybki"*. Rysunek: rybka w wodzie. Piosnka „Gdybym była małą rybką". 2) *„Na targu"*. Wycieczka, wielki ruch, dużo ludzi wieśniaczki i przekupki. 3) *„Kura"*. Obserwacja. Gotowanie jajka w klasie. Rysunek. Piosenka „Ko-ko-ko krasnopiórka". (Warnkówna). 4) *„Koń"*. Zagadka, rysunek. 5) *„Gęś"*. Obserwacja. Opowiadanie „O Kasi pastuszce". Wierszyk „Gęsiarek sierota" Konopnickiej. „Lepienie gęsi". Piosenka „Hulala hulala gąski moje" (ludowa) i „Na polankę, na zieloną" (Warnkówna). 6) *„Wizyta lekarza"* badanie uzębienia. Pogadanka higjeniczna. Mycie zębów i jamy ustnej. Przybory do mycia zębów. Rysowanie szczoteczki. 7) *„Zajęcia rodziców"*. Rysunek „Mama w kuchni". 8) *„Noże"* używane w domu, kuchenny, stołowy, scyzoryk ostry i tępy, ostrze, trzonek, szlifierz. Rysowanie noży. Wycieczka na planty. Zbieranie liści i kasztanów. 9) *„Jesień"*. Coraz zimniej. Drzewa, liście, trawy Kolor liści w jesieni.

Grudzień. 1) *„Mgła"* — jest chłodno, widać mgłę. W pokoju ciepło, nie widać jej. Gdy pociąg jedzie, widać parę. Rysunek: kolej, lokomotywa, wozy. 2) *„Zimno"* — ciepłe okrycia. Kto szyje nasze ubrania, kto buciki. Rysunek: „U szewca". 3) *„Wróbel"*. Obserwowanie na żywym okazie. Modelowanie. Rysunek. Sypanie okruszyn ptaszkom. Wierszyk Konobnickiej „Gosposia" 4) *Wystawa drobiu* 6 grudnia. Wycieczka. Dużo wrażeń i tematów do pogadanek. 5) *„Góral"*. Strój, miejsce pobytu, nazwa. Kobziarz. Rysowanie. 6) *„Gołąb"*. Obserw. Lepienie. Gołębnik. 7) *„Św. Mikołaj"*. O podarkach. Rysunek: „Co chciałabym otrzymać na imieniny" itd. Djabełek, rysunek. 8) *„Choinka"*. Wycieczka na Rynek. Drzewa i lasy szpilkowe (rysunek). Ubieranie drzewka. 9) *„Ruch przedświąteczny"*. Obrazki z ulicy. Wystawy sklepowe.

Styczeń. 1) *„Nowy Rok"*. Składanie życzeń. 2) *„Zima"* według Konopnickiej. Hu! hu! ha! nasza zima zła. Rysunek, ilustracja. 3) *„Nabiał"*. Krowa, mleko słodkie i kwaśne, śmietana, masło, ser. Rysunek: maślnica. 4) *„Miód"*. Pszczoła (opis), owad, pracowitość, ul. Zagadka. Rysunek. 13 stycznia pierwsza lekcja czytania i pisania, odtąd codziennie godzina samodzielnej pracy systemem daltońskim. Pogadanki w dalszym ciągu w miarę powiększania się ilości obrazków potrzebnych do nauki pisania i czytania. Rak, bąk, bal na podstawie zabawy urządzonej dla dzieci w szkole itd.

Luty. *O zwierzętach domowych* i leśnych, jak dotąd na podstawie obserwacji na okazach żywych lub wypchanych: kot, kogut, królik, wiewiórka, lis, zając i sroka. Rachunki, rysunki, roboty, śpiew, gry i gimnastyka łącznie z pogadankami, jak poprzednio. Czytanie i pisanie, jak w styczniu.

Marzec. Pogadanki o zmianach w przyrodzie. 1) *„W marcu, jak w garncu"*. 2) 7 marca pierwsza wiosenna wycieczka. Rysunek „co widziałam na wycieczce". Piosenka „Pójdziemy w pole w ranny czas" Konopnickiej. 3) *„Kwiaty wiosenne"*. Podbiał, stokrótka, śnieżyczka, purchawka i wilcze łyko.

Kwiaty ogrodowe: tulipan (część kwiatka). Każdy z kwiatów omawiany na innej lekcji, przyniesiony przez dzieci lub nauczycielkę, obserwowany i rysowany. Piosnka Konopnickiej „Jeszcze śnieżek prószy. 4) „*Drzewa*". Wierzba i jej bazie — omówienie na wycieczce nad wodą. Sylweta rysowana w szkole. Korzeń, pień, gałęzie i gałązki. Pożytek. 5) „*Motyl*". Owad. Spostrzeżenia. Gdzie żyje? Czem się żywi? Z czego powstaje? Jak długo żyje? Czy pożyteczny? Rysunek i napis „motyle latają na łące". 6) „*Szczypawka*" podobnie jak o motylu. Czytanie i pisanie jak poprzednio. Pisanie zdań wysnutych z pogadanek.

Kwiecień. 1) „*Prima aprilis*". Wesoła pogadanka, przerywana próbami zwodzenia wszystkich, którzy się tego dnia zjawili w klasie. 2) „*Kwiecień plecień*". Zmienna pogoda. 3) „*Pierwiosnek*". 4) „*Zawilec*". 5) „*Skowronek*", zwiastun wiosny. Ptaki wędrowne i śpiewające. Sposób życia. 6) „*Bocian*". 7) „*Żaba*". 8) „*Ślimak*". Pisanie i czytanie — duże litery. Czytanki pisane i drukowane, ilustrowane. Rachunki z dużem ożywieniem na pogadankach o kwiatach, wiązanie bukietów, kupno, ceny, dużo zagadnień wszystkiemi działaniami.

Maj i Czerwiec. Pierwsza czytanka dla dzieci Falskiego. Pogadanka o książce. Kto pisał, a kto ją zrobił. Winieta i tytuł. 1) Powiastka o Janku, Ali i Zosi. 2) Domek Janka, Ali i Zosi. (Rysunek odpowiedni tytułowi). 3) Kurki Ali i Zosi. Obok czytanek aktualne przyrodnicze pogadanki: *Drzewa i kwiaty owocowe*. 1. Wiśnia. 2. Bez. 3. Chrabąszcz majowy. 4. Jaszczurka. 5. Zaskroniec itd. Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu, śpiew, rysunki, roboty, wycieczki i w związku z tem pogadanki i czytanki.

(C. d. n.) *H. Rowid.*

Szkoła twórcza we Włoszech.[1])

Przedstawiciele współczesnej teorji pedagogicznej.

Pionierami szkoły twórczej we Włoszech są osobistości, dzisiaj dobrze znane światu pedagogicznemu. Giovanni Lombardo

[1]) Ad. Ferrière: Une visite aux pionniers de l'école active en Italie. Pour l'ere nouvelle 1926

D. Bertonni: Esquisse de la philosophie pèdagogique de M. Giovanni Gentile.

Le nostre Scuole. Roma 1926, 144 str.

Lombardo-Radice. La buona messe. Roma 1926.

Lombardo-Radice: Le rôle du jeu dans l'Education. Pour l'ère nouvelle 1926.

Gino Ferretti: Education poëtique dans mon école inventine.

Papanek: Die ueue Schule im heutigen Italien und Russland: Quelle 1927. 1 i 2.

A. Marcucci: La lutte contre l'analphabetisme dans la campagne romaine.

A. Philippi van Reeseme: Les prêcurseurs de M. Montessori. Pour l'ère nouvelle 1926.

G. Lombardo Radice. L'école active dans la Refhorme du ministre Gentile. Pour l'ère nouvelle.

G. Lombardo Radice· Les classes expérimentales dans la loi scolaire.

M. Levi: L'école renovée à Milan. Pour l'ère nouvelle 1926.

Peter Engel: Les colonies des jeunes travailleurs Ere nouvelle I Werdendes Zeit alter.

Dr Karsladt: Der fascistische Schulneubau und das deutsche Südtirol w Pädagogische Warte 1927. Nr. 4.

Ad. Ferrière: L'école active.

M. Montessori: Die selbstätige Erziehung des Kindes.

Radice, Siostry Agazzi, a szczególnie Róża Agazzi, Giovanni Gentile, Marja Montessori, David Levi-Morems, Alessandro Marcucci, Maurilio Salvoni, Józefina Pizzigoni, Cena, Crimi i wielu innych, czynnych jeszcze na dziesięć do piętnastu lat przed wojną.

G. Lombardo Radice, redaktor *Nuovi Deveri* (1911), *Scuola e Vita* (1914), *Educazione nazionale* (1919), autor *„Dydaktyki"* *„Athena Fanciulla"* i szeregu dzieł pedagogicznych i filozoficznych, współpracownik *G. Gentile'a* w reformie szkolnictwa włoskiego (1923) nadaje nowej szkole, nową nazwę. Szkoła twórcza jest dlań szkołą radości, w której nie znane jest przepracowanie i przemęczenie dzieci, w której młodzież i dzieci z radością i ochotą garną się do pracy i nauki, by samodzielnie, twórczo i wesoło zmagać się z trudnościami i rozwijać zdolności fizyczne i duchowe swego młodego jestestwa. Toteż wychodzi on z założenia, iż szkoła winna wyzyskać przedewszystkiem właściwy dziecku pęd do zabawy. Zabawa dziecka nie różni się jakościowo od pracy twórczej człowieka dojrzałego. Zarówno w pracy twórczej, jak i w zabawie rozwija istota ludzka największą ilość energji, wyobraźni, samodzielności i aktywności, a celem jednej i drugiej jest uzewnętrznienie własnego „ja" w przedmiotach otoczenia, stworzenie rzeczy nowej z elementów istniejących oraz radosne upojenie świadomością własnej siły twórczej. Różnica między pracą twórczą a zabawą jest tylko ilościowa. Człowiek dojrzały ma pełną świadomość, iż tworząc, dokonuje przemiany wartości wewnętrznych na świat zewnętrzny, u dziecka świadomość ta tkwi jeszcze w zarodku. Dobrodziejstwo zabawy polega na budzeniu sił twórczych dziecka, stąd też powinna ona, zdaniem G. Lombardo-Radice — być stosowana na wszystkich szczeblach nauczania, a nie tylko w wychowaniu przedszkolnem. Dziecko najchętniej bawi się, rysując lub lepiąc z gliny, wycinając lub naklejając kolorowe papierki. Wolny rysunek powinien więc być jaknajobficiej stosowany. W dziecku *„La buona messe"* (dobre żniwo) rzuca autor w świat wielką ilość rysunków dziecięcych, kolorowych, świadczących o pracy umysłowej dzieci, mało kontrolowanej przez nauczyciela. W *„Accanto ai maestri"* przedstawia ideał nauczyciela nowej szkoły i opisy niektórych nowych szkół we Włoszech, przejętych ideą szkoły rozwijającej, samodzielność dziecka. Idei filozoficznej, stawiającej potęgę ducha człowieczego na piedestale, zaczerpnął Lombardo Radice z dzieł filozofa włoskiego *Benedetto Croce* i *Giovanni'ego Gentile.*

„Człowiek jest człowiekiem, o ile się sam człowiekiem czyni", powiada faszystowski minister oświaty [1]), filozof, reformator i wybitny pedagog *Giovanni Gentile.* Od urodzenia do śmierci jest człowiek dzieckiem, urzeczywistniającym własne życie duchowe w ciągu nieustannego rozwoju i przemian raz w raz dokonywujących się w jego jestestwie. W tem znaczeniu nie jest człowiek

---

[1]) Ustąpił wraz z Lombardo Radice z zajmowanego stanowiska po zabójstwie Matteotiego.

dojrzały istotą jakościowo różną od dziecka. W tem znaczeniu istnieją dzieci mniej lub więcej dojrzałe lub ukształcone, mniej lub więcej rozwinięte i doświadczone, lecz, czy w młodości, czy w starości, zawsze dzieci, które ciągle i bezustanku kształtują i rozwijają względną niedoskonałość życia duchowego. Ta teorja wieczystego dzieciństwa, tak zresztą podobna do teorji *Edwarda Sprangera* o wiecznem odmładzaniu się ludzkiego ducha, o wieczystym renesansie, jest podstawą filozofji G. Gentile'a. Człowiek nie posiada nawet świadomości swego „ja" — tworzy je aktem woli. Dziecko — zdaniem jego — występuje przedewszystkiem jako jednostka żywa, buntująca się przeciwko woli z góry narzuconej, przeciw narzuconemu prawu. Odczuwa przedewszystkiem swoją własną indywidualność, którą pragnie realizować i przelewać na świat zewnętrzny i tworzyć z niego zamkniętą dla siebie i kompletną całość. Lecz ledwo ten świat dziecko stworzyło, już go burzy i niszczy i zaczyna tworzyć nowy. Dziecko jest we wiecznej walce między subjektywnością własnych myśli i objektywnością własnych tworów. Tem się tłumaczy zapał dziecięcy do zabawy; jego wandalizm, zmuszający je do niszczenia tego, co samo stworzyło; tem się tłumaczy szybkość, z jaką jego zainteresowania przeskakują z przedmiotu na przedmiot. Zabawa dziecinna staje się dla dziecka światem moralności, w którem jego wola się rozwija jako samodzielna twórczość i to z taką samą powagą, jak się rozwija wola człowieka dorosłego w świecie moralności, który sam siebie stwarza i zmienia codziennie, utwierdzając własną osobowość [1]).

„W swoim świecie wewnętrznym żyje już dziecko kompletnem życiem duchowem, zdążając od krańcowego subjektywizmu do krańcowego objektywizmu, od wolności do konieczności, od woli do przymusu, od miłości do rozsądku, a poruszając się w tych nieskończenie obszernych przestworzach własnej jaźni, umożliwia ono rytm i rozwój ducha w nieustannej harmonji. Dziecko jest w najwyższym stopniu artystą[2]), lecz jeżeli jest artystą, jest ono — człowiekiem. Uważając je za człowieka — winien wychowawca postępować z niem raczej po bratersku, aniżeli jako opiekun, raczej jako równy z równym aniżeli z nadętą wyższością. Powinien być przekonany, że akt wychowawczy przedstawia uzewnętrznienie się duchowości nauczyciela i ucznia. Obaj są więc połączeni przez siłę miłości raczej, aniżeli przez autorytet, ku realizacji aktu ducha. A tym aktem ducha jest przecie wychowanie [3]).

Mało kobiet posiada taką sławę jak *Marja Montessori*. Czytać mozna jej dzieła i w języku polskim, zapoczątkowane przez nią domy dziecięce istnieją dziś w licznych krajach. Jest

---

[1]) Porów. poglądy *J. Hoene-Wrońskiego* we „Filozofji pedagogji" o stwarzaniu się własnem człowieka.

[2]) „Il. fanciullo è poeta" — powiada też G. Lombardo Radice, stawiając to powiedzenie na naczelnem miejscu, wśród haseł bojowych.

[3]) Por. „O duszy nauczycielstwa" *J. Wł. Dawida.*

to kobieta małomówna. Na konferencjach i zjazdach nie bierze udziału, nie dyskutuje, lecz słucha, działa i obserwuje. Dąży ona do tego, by dokładnie poznać, w jaki sposób dziecko reaguje na najrozmaitsze rzeczy, w różnych epokach swego życia. Od poznania reakcji dziecka i jego zainteresowań zależy, zdaniem jej, przyszła metoda wychowawcza, naukowa już, a nie intuitywna. Sądzi ona, iż przez to opracowanie dojdzie do ustopniowania trudności, jakie przedstawiają dla dziecka rozmaite wiadomości, a tem samem do łatwiejszego i pewniejszego nauczania go wiadomości i sprawności duchowych, niezbędnych człowiekowi. Nie wyklucza ona ani wolnej zabawy, ani swobodnego rysunku dziecka, lecz twierdzi, iż lepiejby było, gdyby dziecko bawiło się wedle własnych upodobań i kreśliło swobodne rysunki, w chwilach wolnych, dla rozrywki, poza szkołą. Domaga się ona natomiast, by szkoła nawiązała ściślejszy kontakt z przyrodą i życiem, z roślinami, zwierzętami, pracami gospodarskiemi celem rozwoju sił twórczych dziecka. Zmieniła ona radykalnie system szkolny, stwierdziła fakt, iż nie wolno przeszkadzać dziecku w pracy, skoro się ono skoncentruje w zajęciach, że można mu pozostawić swobodę działania, o ile znajdzie środki do zaspokojenia ciekawości skupionej pracy. Podkreśliła ona wpływ aktywności dziecka na jego zainteresowania i jego stronę etyczną. Ważną stroną jej działania jest wychowywanie nauczycielek i wskazówki, regulujące ich stosunek do dziecka.

Powinno się zostawić swobodę dziecku — powiada ona. Wolność dziecka jest ograniczona tylko przez interes kolektywny lub zwyczaje społeczne, przez to, co możemy nazwać „dobrem ułożeniem“ — co charakteryzuje właśnie dzieci „dobrze wychowane“. Winniśmy zabronić tylko to, co jest nieprzyjemne, wulgarne, pospolite — lecz wszystko inne, wszystkie objawy zdążające do korzystnego celu winno być tolerowane przez nauczyciela, bo powinien on nawet zachęcać dzieci do tej żywości. W wychowaniu dziecka stosować należy atoli środki i sposoby naukowo zbadane. Przez to wymaganie chce ona postawić wychowanie dzieci na wysoki, naukowy poziom. Chce oszczędzić dzieciom i nauczycielom błądzenia po omacku. Od własnego systemu, ciągle zresztą udoskonalanego spodziewa się wiele. Żąda, by jej system był z całą ścisłością w szkółkach „Montessori“ stosowany, by na krok od niego nie odstępowano. Wszędzie jednak i zawsze zaleca zachowanie pogody i radości w szkole. Radość i pogoda są elementami rasy włoskiej, rasy słonecznej i żywej — szkoła ma być jej wyrazem.

Szkoła ta, nowa, radosna, pogodna szkoła twórczości dziecięcej jest jeszcze słaba liczebnie, lecz silna moralnie, bogata w przyszłość, bo jest szkołą przyszłości. Obecny rząd włoski rozumie to i pomocną dłonią wspiera jej próby. Wprawdzie wywiera na szkoły zbyt silny, polityczny wpływ, przez tworzenie związków „młodych faszystów“, przez rozbujanie ambicji narodowych do imperjalizmu, przez nakazy uświetniania Mussoliniego

i wogóle jednostek, lecz mimo wszystko popiera on dążenia najszlachetniejszych reformatorów wychowania nietylko włoskich, lecz i szwajcarskich i niemieckich.

Próby i doświadczenia praktyczne. Jeszcze przed reformą ministra Gentile nie brakło we Włoszech prób i inicjatywy w kierunku tworzenia nowych ośrodków nauczania, które dziś mianujemy szkołą twórczą, szkołą życia, szkołą radości, szkołą pracy itd. Niektóre z tych prób stały się nawet klasycznemi przykładami dla późniejszych autorów „szkoły twórczej". Najważniejsze z tych prób były następujące:

1) *Szkoły — okręty Davida Levi-Morenos*, prawdziwe szkoły elementarne, dla dzieci ludu, wybranych z pośród najnędzniejszych warstw społecznych. Na okrętach, w porcie i na brzegu morza zdobywały dzieci pierwsze wiadomości z czytania i pisania i pierwszy naukowy bodziec do poznania przyrody.

2) *Doświadczenia w Mompiano sióstr Agazzi*, a szczególnie Róży Agazzi, stworzyły całkiem oryginalny sposób wychowania dzieci, sposób odpowiadający zupełnie późniejszemu systemowi Marji Montessori. (Dok. nast.). *Edmund Semil.*

Kronika pedagogiczna.

Koło Miłośników Szkoły Twórczej w Wilnie. Świetne przebłyski wielkiej myśli pedagogicznej, przewijające się przez naszą historję, nie pozwalają nauczycielom szkoły polskiej spocząć ani na chwilę w kontynuowaniu tradycji Komisji Edukacyjnej. Dziś, gdy cały świat pedagogogiczny rozpatruje poważne zagadnienie reorganizacji szkoły współczesnej, gdy wschodzić zaczyna idea nowej szkoły, szkoły opartej na pracy swobodnej i twórczej, na rzetelnym wysiłku duchowym, nauczycielstwo szkół powszechnych, szczególnie powołane do budowania przyszłej szkoły polskiej, musi też mieć swój głos w tej dyskusji międzynarodowej nad najnowszemi zagadnieniami pedagogicznemi. Nad zagadnieniem nowej szkoły nie możemy przejść do porządku dziennego, bo może przyjść moment, kiedy życie samo od nas tej szkoły zażąda, a my jej zorganizować nie potrafimy. Rozumiejąc to, nauczycielstwo szkół powszechnych m. Wilna z inicjatywy p. Jadwigi Muzyczkowej powołało tu w styczniu br. „Koło Miłośników Szkoły Twórczej". którego celem najbliższym jest wszechstronne przestudjowanie zagadnienia szkoły twórczej ze strony teoretycznej, a następnie stworzenie szkoły doświadczalnej. Praca Koła rozpada się na szereg zagadnień, z których każde zostanie wyczerpująco omówione, jak: 1) Szkoły nowego typu zagranicą, 2) Podstawy psychologiczne szkoły twórczej, 3) Szkoła twórcza u nas, 4) Nauczyciel w szkole twórczej.

Koło grupuje nietylko nauczycieli szkół powszechnych, ale wszystkich, interesujących się zagadnieniem nowej szkoły i tych, którym dobro szkoły polskiej leży na sercu. Członkowie Koła na swych zebraniach wygłaszają referaty i dyskutują nad zagadnieniami szkoły twórczej — utrzymują stały kontakt z czasopismami polskiemi i obcemi, poświęcającemi więcej miejsca zagadnieniom szkoły twórczej i zapraszają do Wilna prelegentów. Dnia 18 marca br. w auli Uniwersytetu S. B. wygłosił odczyt p. t. „Szkoła twórcza jako problem doby obecnej" Dr H. Rowid. Przy Kole istnieje „Poradnia Pedago-

giczna", która na listowne zapytania nauczycielstwa odpowiada, omawiając możliwie wyczerpująco poruszone w zapytaniach zagadnienia. Listy należy przesyłać na ręce prezesa *W. Borowskiego*, Wilno, ul. św. Anny 10—10. Koło obejmuje nietylko m. Wilno, ale ma także członków w okolicznych powiatach.

Na czele Koła stoi Zarząd, w skład którego wchodzą: prezes: Wacław Borowski, kierownik szkoły ćwiczeń przy Seminarjum męskiem; wiceprezes: Jadwiga Muzyczkowa, naucz. szk. powsz.; sekretarz: Halina Kaczyńska, kier. szk. powsz.; skarbnik: Wanda Niesiolowska, kier. szk. powsz., Eugenjusz Woynowski, inspektor szkół powsz. m. Wilna i Andrzej Jasiński, kier. szk. powsz.

J. M.

Działalność Sekcji Kształcenia Nauczycieli. Koło w Sosnowcu bardzo intensywnie rozwija akcję odczytową na terenie swego powiatu i w tej sprawie wystosowało okólnik do Zarządów Ognisk:

Zawiadamiamy, że na terenie Zagłębia z inicjatywy miejscowych seminarjów naucz. została zorganizowana Sekcja K. N. przy Związku P. N. S. P. w Sosnowcu. Łączą nas wspólne cele, wspólny teren pracy. Seminarja, jako zakłady kształcące nauczycieli, tylko ręka w rękę z nauczycielstwem szkół powszechnych iść mogą, bo zarówno jednym jak i drugim dobro szkoły powszechnej leży na sercu, a zwłaszcza cel ten łączyć nas powinien dzisiaj, kiedy rozstrzyga się sprawa jednolitej szkoły. Obustronna wymiana myśli w każdej dziedzinie w skład naszego zawodu wchodzącej, da nam wiele materjału korzystnego dla naszej pracy. W tym celu powstała komisja referatowa, której członkowie będą objeżdżać powiat z referatami na żądanie Ognisk. Opracowane zostały następujące tematy: Dyr Mazur „Nasze dążenia i postulaty", Dr Tatarzanka „O samorządzie szkolnym", Dyr. Zięba „System Mannheimski", p. Wierzbicki „Muzea szkolne", p. Iskierka „Realizacja szkoły pracy", p. Sierko „Metoda rachowania na wyższych stopniach", p. Garstka „Z ogólnej metodyki", p. Tylman „Nauka rachunków w szkole powszechnej", p. Wolski „Morze polskie", p. Czajkowski „Nauka śpiewu w szkole powszechnej". Z wymienionego cyklu, dotąd dyr. Mazur wygłosił swój odczyt w Sosnowcu, Czeladzi, Będzinie, Myszkowie i Dąbrowie, Dr Tatarzanka w Czeladzi.

Regjonalne Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie. Istniejące od lat pięciu regjonalne kursy wakacyjne w Sandomierzu i Zakopanem mają na celu zapoznać nauczycielstwo związkowe z postępem i metodami badań najbliższego środowiska geograficznego, na którem znajduje się szkoła. Kursy te przedewszystkiem objęły Podhale i Sandomiersko-Kieleckie (Świętokrzyszczyznę), tworząc wzór dla innych środowisk, które już od roku przyszłego obejmowac będą inne ziemie w postaci lotnych kursów uniwersyteckich.

W lipcu i sierpniu br. zorganizowane będą regjonalne kursy uniwersyteckie w Zakopanem (lipiec), gdzie wykłady o literaturze podhalańskiej objął prof. Leon Płoszewski, o muzyce góralskiej p. Stanisław Mierczyński, o gwarze podhalańskiej prof. Dr Kazimierz Nitsch, o etnografji Podhala dyr. Seweryn Udziela, o parku narodowym w Tatrach prof. Dr Marjan Sokolowski, o krajobrazie podhalańskim prof. Dr Walery Goetel, o Witkiewiczu i Podhalu prof. Dr M. Limanowski i inni. W związku z wykładami odbywać się będą wycieczki pod kierunkiem prelegentów.

W Sandomierzu (sierpień) kurs obejmie historję Sandomierszczyzny: o prehistorji ziemi sandomierskiej wykładać będzie prof. dr. Włodzimierz Antoniewicz, o czasach piastowskich i osadnictwie prof. Dr Stanisław Arnold,

o współpracy nauczycielstwa w miejscowych badaniach historycznych dyr. M. Marczak, o fizjografji historycznej Dr H. Mochnacki i inni. Nadto wycieczki i zwiedzanie zabytków historycznych Sandomierszczyzny. Słuchacze kursu zwiedzą bibljoteki i archiwa w Sandomierzu i Dzikowie oraz będą mogli korzystać z miejscowych bibljotek publicznych.

Wyższy Kurs Nauczycielski w Siennicy. Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego zamierza zorganizować w Siennicy dzięki staraniom miejscowego Ogniska Nauczycielskiego w czasie najbliższych wakacyj kurs o programie W. K. N., na który będą przyjmowani na zasadzie wstępnych kollokwjów (Nr. 7 Dziennika Urzędowego M. W. R. i O. P. z r. 1924) nauczyciele wykwalifikowani, mający przynajmniej roczną praktykę. Projektowane jest otwarcie dwóch grup: humanistycznej (2 równoległe kursy) i fizyko-matematycznej (2 równoległe kursy). Ogółem przyjętych może być osób 160. Praca rozłożona będzie w następujący sposób:

I-szy kurs wakacyjny. Grupa humanistyczna: a) język polski i literatura z metodyką, b) psychologja i historja wychowania. Praca roczna. Grupa fizyko-matematyczna: a) matematyka z metodyką, b) psychologja i historja wychowania. Praca roczna.

II-gi kurs wakacyjny. Grupa humanistyczna: a) język polski i literatura z metodyką, historja z metodyką, b) nauka o Polsce współczesnej, pedagogika i dydaktyka wraz z psychologją i historją wychowania. Egzamin: a) język polski i literatura, b) psychologja i historja wychowania. Roczna praca: a) historja, b) pedagogika, dydaktyka, nauka o Polsce współczesnej. — Grupa fizyko-matematyczna: a) matematyka, fizyka z metodyką, b) nauka o Polsce współczesnej, pedagogika i dydaktyka wraz z psychologją i historją wychowania. Egzamin: a) matematyka, b) psychologja i historja wychowania. Roczna praca: a) fizyka, b) pedagogika, dydaktyka, nauka o Polsce współczesnej.

III-ci kurs wakacyjny. Grupa humanistyczna: a) historja, b) nauka o Polsce, metodyka pierwszych lat nauczania wraz z pedagogiką i dydaktyką. Egzamin. — Grupa fizyko-matematyczna: a) fizyka, b) nauka o Polsce, metodyka pierwszych lat nauczania wraz z pedagogiką i dydaktyką. Egzamin.

Przewidywane są również zjazdy podczas świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy. Zjazdy te odbywać się będą w Warszawie. Piękny gmach seminarjum i ładne okolice Siennicy sprzyjać będą niewątpliwie pracy. Kurs zaś organizowany przez Kuratorjum, daje pewność, że praca będzie prowadzona na odpowiednim poziomie. Zainicjowany przez Dra Kupczyńskiego t. zw. system „ratalny" egzaminów, na co chcemy zwrócić zainteresowanym specjalną uwagę, ma te wielkie zalety, że pozwala słuchaczom na skupienie się w ciągu rocznej pracy na jednem zagadnieniu, zapewniając przez to lepsze jej wyniki.

Podania o przyjęcie na kurs, wraz z wpisowem, wnosić należy bądź bezpośrednio do swego inspektora szkolnego, bądź też za pośrednictwem organizacyj nauczycielskich (Ognisk). W czasie trwania kursu (lipiec) zorganizowana będzie dla słuchaczy kursu bursa; utrzymanie miesięczne kosztować będzie około 80 zł, mieszkania dla wszystkich zapewnione.

Praca roczna prowadzona będzie systemem korespondencyjnym. Każdy słuchacz w ciągu miesiąca obowiązany będzie prawdopodnie do napisania dwóch referatów. Na wydatki związane z poprawianiem tych prac, organizowaniem zjazdów świątecznych, tudzież prowadzeniem biura w czasie trwania kursu słuchacze wpłacać będą po 7 zł miesięcznie z wyjątkiem miesięcy wakacyjnych.

Dotychczas współudział w pracy na kursie w charakterze prelegentów przyrzekli: Pp. Gnoiński, Kubski, Dr T. Kupczyński, Pęczalski, Rusiecki.

Zapisy na Studjum Pracy Społeczno-Oświatowej Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej na rok 1927/28 już się rozpoczęły. Studjum kształci: instruktorów oświaty pozaszkolnej, nauczycieli i kierowników kursów dokształcających i zawodowych, pracowników instytucyj społecznych, kulturalnych, ubezpieczeniowych i opiekuńczych, bibljotekarzy i organizatorów czytelnictwa, pracowników opieki społecznej nad matką i dzieckiem. Słuchaczami Studjum Pracy Społeczno-Oświatowej mogą zostać osoby, które udowodniły już zamiłowanie i przygotowanie życiowe w obranym kierunku (conajmniej roczna praktyka) i posiadają przygotowanie naukowe (dwa lata studjów akademickich). Egzaminy wstępne ułatwiają samoukom wstąpienie na Studjum. Szereg stypendjów umożliwia przyjmowanie osób, polecanych przez organizacje i instytucje społeczne. Zapisy przyjmuje Wolna Wszechnica Polska, Warszawa, ulica Śniadeckich 8.

Instytucja psychologów szkolnych w Polsce. Kuratorjum Okr. Szk. Warszawskiego powierzyło *p. Marji Kaczyńskiej* funkcję psychologa szkolnego na terenie szkół powszechnych w Warszawie, z głównym warsztatem pracy w szkole Nr 126 na Pradze. W jednym z najbliższych zeszytów „Ruchu Pedagogicznego" umieścimy artykuł p. Kaczyńskiej „O celach i zadaniach psychologa szkolnego".

Kurs „szkoły twórczej" w Łodzi. W czasie od 13 do 20 marca b. r. odbył się w Łodzi pod kierownictwem R. Petrykowskiego, tygodniowy kurs, całkowicie poświęcony idei nowej szkoły „szkoły twórczej". Zasługa zorganizowania tego bodajże pierwszego o podobnym charakterze kursu na terenie Rzeczypospolitej przypada w udziale Komisji Wojewódzkiej Związku P. N. S. P. w Łodzi.

Kurs był zorganizowany przy Miejskiej Szkole Pracy w Łodzi, jednej z nielicznych, jak wiadomo, u nas szkół doświadczalnych. Uczestnicy kursu mieli więc sposobność zaznajomić się nietylko z teoretyczną stroną zagadnienia, ale, co cenniejsze, mogli przez czas swego pobytu dość szczegółowo wniknąć w system wychowania i nauczania wspomnianej szkoły.

Program kursu przedstawiał się następująco:

Dr Rowid: Podstawy socjologiczne i filozoficzne szkoły twórczej. — Powolne etapy krystalizowania się pojęcia nowej szkoły. — Stosunek nauczyciela do dziecka. — Różne poglądy na znaczenie robót ręcznych. — Dotychczasowe próby realizacji szkoły twórczej. — Metodyka jęz. polskiego: wymowa dziecka, nauka czytania i pisania, elementarz, system daltoński w kl. I, lektura, wypracowania.

P. R. Petrykowski: Funkcja państwowa i ekonomiczna szkoły. — Szkoła tradycyjna a „szkoła twórcza". — Stosunek szkoły do społeczeństwa. — Rola nauczyciela. — Program a dziecko. — Krajoznawstwo podstawą wychowawczą programu. — Sposób ujmowania materjału dla niższych klas. — Budowa programu dla klas wyższych. — Wychowanie. — Instynkty. — Grupa w klasie. — Organizacje uczniowskie.

P. E. Buda: Metodyka przyrody martwej i matematyki.

P. St. Somorowski: Metodyka przyrody i geografji.

Ogólna liczba godzin wykładowych wyniosła 21. Pozatem było 11 godzin konferencyjnych, 9 lekcyj pokazowych i 4 wycieczki.

Szczególne zaciekawienie wśród słuchaczów budziła zwłaszcza sama szkoła i szczegóły, dotyczące jej organizacji i osiągniętych wyników.

(Zob. art. Polskie szkoły doświadczalne. Ruch Ped. str. 10, r. 1926).

W sprawie popierania współpracy międzynarodowej wystosowało „Bureau International des Fèdèrations nationales..." przy Międzynarodowym Instytucie Współpracy Intelektualnej w Paryżu, następujące dwa pytania do nauczycieli świata: 1) Czy możecie podać w zarysie metody, których używacie celem skierowania umysłów młodzieży w kierunku współpracy intelektualnej, przykłady, które przytaczacie, fakty, na których się opieracie, książki których używacie, a to nietylko w nauczaniu historji i geografji, lecz także w nauce przedmiotów ścisłych i literatury, w nauce filozofji i etyki? 2) Jakie są zabiegi wychowawcze, zapomocą których uzupełniacie właściwe nauczanie, w celu pobudzenia fantazji i ćwiczenia woli w kierunku współpracy intelektualnej (obrazy i muzyka i uroczystości i prace, organizacja wewnętrznego życia szkoły; organizacja stosunków między szkołami; wymiana młodzieży; wymiana nauczycieli i t. p.). Odpowiedzi z opisem poczynionych doświadczeń i wyników ich w tej dziedzinie należy przesyłać pod adresem: M. Beltette, Bureau International, Institut International de Coopération intellectuelle, 2, rue de Montpensier, Paris, 1. — (Biuletyn Nr. 2/27 „B. I. E.").

„B. I. E." (Bureau International d'Éducation) wydało swój biuletyn Nr. 2 z 15 marca br. Dowiadujemy się zeń o wzrastającej działalności biura, około którego grupuje się coraz więcej grup i zrzeszeń nauczycielskich świata. Biuletyn daje dobre wiadomości z pedagogiki różnych krajów, nadto omawia obszerniej „naukę czytania w różnych krajach" na podstawie wystawy grudniowej w „Muzeum Szkolnem" w Genewie, oraz „wychowanie pokojowe". Bibljografja. Notatki.

Dziesięć Przykazań Pokoju dla młodzieży znajduje się w czytankach, używanych w szkołach czesko-słowackich, (wyd. p. Wurmova i Moudra). Najważniejsze z nich brzmią: 1) Kochaj twych współuczniów, którzy staną się twymi towarzyszami w pracy i w życiu. 6) Broń słabych i uciśnionych i nie zapominaj o tem, że i zwierzęta mają prawo do współczucia. 9) Nie będziesz nazywał patrjotą człowieka, który nienawidzi innych narodów albo niemi gardzi i który jest zwolennikiem wojny, pozostałości barbarzyństwa. 10. Kochaj twą ojczyznę i twój naród, pracuj jednak nad tem, by kiedyś ludzie żyć mogli w pokoju i szczęściu, jako bracia i ażeby żaden naród nie potrzebował się obawiać napadu ze strony drugiego.

(Biuletyn Nr. 2/27 „B. I. E.")

Odezwę do dzieci i młodzieży świata wydała dn. 18 maja, jako w rocznicę otwarcia pierwszej Konferencji Haskiej w r. 1899, „Umion Galloise pour la Societè des Nations" w imieniu dzieci krajów angielskich. Odezwa brzmi: My, dzieci krajów angielskich, przesyłamy serdeczne pozdrowienie wszystkim dzieciom innych krajów świata. Czy nie zechcecie, o wy, miljony towarzyszów, poprzeć swym młodzieńczym zapałem tych, którzy należąc do wszystkich ras i wszystkich narodów, wszystko czynią, co tylko jest w ich mocy, by na zawsze i bez rozlewu krwi zniszczyć dawne spory? Jeśli się im poszczęści w ich wielkiej krucjacie, to przyjdzie dzień, kiedy będziemy ludźmi, kiedy bez nienawiści i bez zabijania innych ludzi, będziemy mogli być dumni z przynależności do ziemi gdzieśmy się urodzili.

Niech żyje Liga Narodów, przyjaciółka wszystkich matek, opiekunka wszystkich ognisk i młodzieży całego świata:

Odpowiedzi szkół związków młodzieży i poszczególnych grup przyjmuje p. Gwilyn Davies Cardiff (Anglja), 10, Richmond Terrace, Park Place. (Biuletyn Nr. 2/27, „B. J. E.").

W rocznicę Pestalozziego, obchodzoną tak uroczyście przez świat pedagogiczny, przypomina Karl Wilker w „Werdendes Zeitalter" Nr. 3/27 następujący między innemi fakt: Wedle statystyki jednego z obwodów berlińskich 7380 dzieci przychodzi bez pierwszego śniadania do szkoły; 605 dzieci nie miało tej zimy ciepłej strawy na obiad: 3605 dzieci nie miało własnego łóżka i spało razem z rodzeństwem; 429 dzieci spało razem ze starszymi, w 4 wypadkach nawet z obcymi, w 1 czworo dzieci w jednem łóżku; w 161 wypadkach spało 4—6 ludzi w jednej izbie, w 31 wypadkach 8—9 osób; 1238 dzieci nie miało dostatecznej odzieży. Oto cyfry z wielkiego kulturalnego rzekomo miasta, z 10 tylko szkół, w 100 lat po śmierci wielkiego przyjaciela dzieci, wielkiego człowieka — Pestalozziego! Więcej czynów, mniej słów potrzeba!

„Życie wielkomiejskie a wychowanie" nad tym tematem obradować będzie tegoroczna jesienna konferencja niemieckiego „Związku Radykalnych Reformatów Szkoły" („Bund Entschiedener Schulreformer") w Berlinie 30/9 — 4/10 br. Program przewiduje omówienie następujących między innemi tematów: „Wielkie miasto współczesności, jako czynnik demoralizujący", „Kultura i chaos miasta", „Dusza wielkiego miasta", „Młodzież wielkomiejska", „Osiedle przyszłości, jako miejsce prawdziwej kultury narodowej", „Wielkie miasto, jako potęga kulturalna", „Wychowanie do produktywności", Elastyczna szkoła jednolita", „Opieka nad młodzieżą" i in. Udział biorą poważni pedagogowie niemieccy, zwolennicy nowej szkoły z prof. Pawłem Oestreichem na czele. — („Neue Erziehung" Nr. 5./27).

Nauczycielstwo amerykańskie przedłożyło przez swą organizację „American Federation of Teachers" parlamentowi Stanów Zjednoczonych projekt ustawy o ustanowieniu stanowisk attachés pedagogicznych przy amerykańskich ambasadach i poselstwach celem zbierania informacyj o szkolnictwie różnych krajów i utrzymywania pedagogicznego kontaktu międzynarodowego. („Wedendes Zeitalter" Nr. 1—2/27)

Wydatki na szkołę w Austrji obrazuje zestawienie w „Quelle" Nr. 5/27. Najwięcej wydaje Wiedeń, bo 491 szyl. na dziecko rocznie, Dolna Austrja 194 szyl., Górna Austrja 147 szyl., najmniej Vorarlberg — 100 szyl. i Burgenland 78 szyl.

Międzynarodowy Kongres Opieki nad Dzieckiem odbędzie się w Paryżu w dniach 2—5 lipca 1928 r. staraniem Ligi Towarzystw Czerwonego Krzyża, Międzynarodowego T-wa Opieki nad Dzieckiem, M. Związku Pomocy Dzieciom i M. Związku Pomocy Niemowlętom. Po raz pierwszy spotkają się na zjeździe wspólnym przedstawiciele wszystkich instytuzyj światowych, pracujących dla dobra dziecka. Organizacją Kongresu zajmuje się Komitet, na którego czele stoją: P. Strauss, b. minister Higjeny i Opieki Społecznej, Dr Lesage, sekretarz generalny Narodowego Komitetu Opieki nad Dzieckiem.

W poszczególnych krajach mają powstawać komitety narodowe, organizujące udział krajów w Kongresie. W Polsce misję zorganizowania Komitetu otrzymał Dr M. Gromski. Komisja Naukowa P. K. P. D. postanowiła zwrócić się do p. Prez. Mościckiej z prośbą o objęcie honorowego przewodnictwa Komitetu Polskiego, zaś do p. Br. Krakowskiego o przewodnictwo. We wszystkich sprawach Kongresu należy się zwracać do sekr. gen. na Polskę, Dra M. Gromskiego. Kongres Opieki nad Dzieckiem odbywać się będzie w okresie wielkiego zjazdu międzynarodowego pracowników społecznych. Bezpośrednio po nim odbywać się będzie M. Zjazd Opieki Społecznej, później I M. Konferencja Służby Społecznej.

Obrady Kongresu są przewidywane w 5 sekcjach następujących: a) macierzyństwo (opieka nad matką, zwłaszcza domy matek, t. j. schroniska dla ciężarnych i karmiących); b) niemowlęctwo (zwł. zapewnienie karmienia piersią); c) dzieciństwo (na pierwszy plan będzie wysunięta sprawa zakładów na świeżem powietrzu — z punktu widzenia lekarskiego i pedagogicznego); d) służba społeczna na polu opieki na dzieckiem; e) opieka nad dzieckiem zaniedbanem i opuszczonem, zwłaszcza sprawa sądów dla nieletnich.

Organizacje nauczycielskie Zachodniej Europy starają się wejść ze sobą w ściślejszy związek. Obok istniejącej już Międzynarodowej Organizacji Nauczycielskiej w Paryżu o zabarwieniu komunistycznem, powstała w listopadzie n. r. na zjeździe w Brukseli organizacja nauczycielska przy Międzynarodówce Amsterdamskiej, obejmująca związki zswodowe Holandji, Austrji, Niemiec, Luksemburgu, Francji (ok. 90.000 nauczycielstwa). Ogłoszony program organizacji zawiera zasadnicze postulaty nowej pedagogiki, zwłaszcza postulat swobody i samodzielności nauczyciela w jego pracy, jak najintenzywniejszego kształcenia nauczycielstwa, szkoły jednolitej każdemu dziecku dostępnej i do jego uzdolnień przystosowanej, 8 letniego obowiązku szkolnego, tępienia szowinizmu i militaryzmu, opieki państwa nad szkolnictwem i t. d.

Ankieta. Do Nru 6 dołączamy *ankietę w sprawie psychologji nauczyciela-wychowawcy,* w opracowaniu prof. Dra Z. Kukulskiego. Ze względu na doniosłość zagadnienia, zwracamy się do Szanownych Czytelników *„Ruchu Pedagogicznego"* z apelem, aby jak najusilniej poparli usiłowania autora ankiety, dostarczając mu jak najwięcej objektywnego i umiejętnego materjału.

Prenumerata roczna . . . . 8 zł „ półroczna . . . 4 zł Cena oddzielnego zeszytu 1 zł 50 gr	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego" w Krakowie, Rynek główny 29, II piętro.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć str. 30 zł; w tekście: cała strona 80 zł, pół strony 50 zł, ćwierć strony 25 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko.**
Drukarnia „Szkolnicy" w Krakowie, Grzegórzecka 30 — pod zarządem W. Jarosza.

Rok XIV. (XVI). Wrzesień 1927. Nr 7.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI: KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI: KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Sugestja i wychowanie.

(Część druga).

Pojęcie, klasyfikacja i znaczenie sugestji.

Termin „sugestja" nie posiada, jak dotąd, ściśle wyznaczonej treści. Okoliczność powyższa jest źródłem wielu nieporozumień, wynikających z niejednolitego używania tego pojęcia.

Gdy bowiem jedni badacze rozszerzają jego zakres do granic wprost ostatecznych, utożsamiając poniekąd sugestję ze zwykłemi procesami kojarzenia, inni, naodwrót, starają się ograniczyć sferę zjawiska omawianego do zwykłych symptomów patologicznych, właściwych zazwyczaj histerji.

Do kategorji pierwszej należą przedstawiciele szkoły Nantejskiej (Liébeault, Bernheim i t. d.), a także wielu innych badaczy. Do drugiej — Charcot i jego uczniowie (Babiński, Janet, Grasset i t. p.).

Bernheim [1]) np. powiada, że podatność sugestji jest „funkcją normalną", „właściwością fizjologiczną" mózgu ludzkiego, a nie stygmatem histerji, jak tego chce szkoła Paryska. Sugestją nazywa on „akt, dzięki któremu pewna idea, wprowadzona do mózgu, jest przezeń przyjęta" [2]). Wszelkie wyobrażenie,

---

[1]) Bernheim, De la Suggestion, Paris, Librairie Scientifique, str. 18—20 i passim; Hypnotisme, Suggestion etc. (1891) str. 24; Hystérie, Doin 1913, str. 239; Automatisme et Suggestion, Alcan 1917 str. 52, 95 i pas.

[2]) „Il y a suggestion chaque fois qu'une idée a pénétré dans le cerveau et a été acceptée par lui". Pod wyrazem „przyjęta" (acceptée, acceptation) rozumie on spontaniczne przeniknięcie pewnego wyobrażenia do świadomości, a właściwie do sfery podświadomej, dzięki czemu ono pozostaje tam odosobnione, izolowane, t. j. nie podlega asymilacji i kontroli świadomości osobowej. Skoro w ten sposób idea zostanie przez mózg „przyjęta", urzeczywistnia się już drogą automatyzmu przyrodzonego.

niezależnie od tego, jaką drogą ono przenika do umysłu — za pomocą wzroku, słuchu, dotyku, wrażeń wewnętrznych itd. itd. — dąży samorzutnie do zrealizowania się, przeistoczenia w czyn, a tem samem posiada charakter sugestywny. Każde więc zjawisko świadomości jest sugestją. W warunkach normalnych ten „automatyzm mózgowy", który dąży do zrealizowania idei pod odpowiednią postacią, jest po większej części neutralizowany, a przynajmniej hamowany przez wolę, rozumowanie: władze powyższe walczą ze skłonnością do „odruchów automatycznych", z instynktem posłuszeństwa biernego. Lecz kiedy nastanie sen, lub gdy osobnik znajdzie się w stanie hipnozy, czynność automatyczna odzyskuje swe siły i zaczyna panować niepodzielnie[1]).

Hipnotyzm nie stwarza jednak nic nowego, nie czyni nas podatnymi na sugestję, wzmaga on tylko podatność naturalną, usuwając przeszkody, które ją osłabiały [1]).

Moment podatności sugestji, jako zjawiska całkiem normalnego, jeszcze silniej podkreślił Sidis [2]). Uczony ten powiada, że jest ona głęboko ukryta w przyrodzie każdego człowieka — każdy z nas jest mniej lub więcej dostępny na jej wpływy. Człowieka określa się często jako zwierzę społeczne (animal sociale); oczywiście, określenie powyższe jest dobre, lecz, zdaniem Sidisa, za słabo oświetla stronę duchową osobnika w społeczeństwie. Jest jeszcze inny pogląd na istotę człowieka, a mianowicie, że jest on zwierzęciem rozumnem (a. rationale). Fakty jednak nie zawsze potwierdzają to przekonanie. Ani popęd społeczny, ani rozum, tylko podatność sugestji charakteryzuje przyrodę człowieka przeciętnego. Człowiek jest zwierzęciem podatnem sugestji. Ona stanowi część składową jego istoty i fakt ten jest ważny zarówno dla nauk teoretycznych (psychologji, socjologji, historji i t. p.), jak i dla życia praktycznego np. wychowania i t. p.).

Przejdźmy teraz do innego obozu.

Jeżeli będziemy wspólnie z Bernheimem, powiada Janet [3]), nazywali sugestją wszystko, co przenika do umysłu za pośrednictwem narządów zmysłowych, procesów kojarzenia i t. p., to stanie się rzeczą widoczną, jakie stąd może wyniknąć pomieszanie pojęć: pod wspólną nazwą będą wtedy figurowały takie zasadniczo różne przedmioty, jak np., wykład profesora dla swoich uczniów i halucynacje pochodzenia histerycznego. W ten sposób nie będzie można odróżnić choroby umysłowej od normalnych stanów psychicznych. Chcąc uniknąć tej gmatwaniny pojęć, należy ściśle odgraniczyć sugestję od innych mniej lub więcej podobnych wydarzeń duchowych. Sugestją więc nazywa on specyficzną reakcję ducha ludzkiego na pewne percepcje, polegającą na tem,

---

[1]) Bernheim, Bulletin général de thérapeutique 1886 t. CXI str. 257 cyt. według Liégeois, De la suggestion et du somnambulisme Doin, 1889 str. 429—432.

[2]) B. Sidis, Psychology of suggestion. New-York, 1898 Rozdział II.

[3]) P. Janet, L'Etat mental des hystériques, Alcan 1911 wyd. 2, str. 206.

że określona idea (poddana np. przez inną osobę) rozwija się samorzutnie, automatycznie (t. zn. bez współudziału woli, syntezy osobowej) aż do zupełnego jej urzeczywistnienia w akcie ruchowym, percepcji, wzruszeniu i t. p. [1]). Taki rozwój automatyczny, wyobrażenia zachodzi tylko wtedy, gdy osobnik odznacza się dużą skłonnością do rozszczepień (dysocjacji) psychicznych, co spostrzegamy zwykle u histeryczek (ków). Sugestja pod postacią nierozwiniętą, niekompletną może także zachodzić czasami i u osób normalnych (uważanych przynajmniej za takie), np. pod wpływem różnych wzruszeń (szczególnie strachu), uwagi wyczekującej i t. d. Jako zjawisko stałe, regularne ma ona jednak miejsce tylko w nerwicy specjalnej i podatność do sugestji stanowi poważny stygmat histerji [2]).

Inny badacz tego samego kierunku, Dr Grasset [3]) powiada również, że sugestja jest zjawiskiem patologicznem a przynajmniej ekstranormalnem i powinna być ściśle odróżniana od wszystkich innych procesów psychicznych, z któremi posiada mniejsze lub większe podobieństwo wewnętrzne. Cechą charakterystyczną sugestji jest rozszczepienie psychiczne, dysocjacja. Hipnotyzm potęguje skłonność do takiej dysocjacji, gdyż przyzwyczaja psychizm niższy [4]) czyli polygon (t. zn. podświadomość) do posłuszeństwa hipnotyzerowi, a nie swoim centrom wyższym.

A. Binet zajmuje jakby stanowisko pośrednie pomiędzy temi dwoma obozami. W ostatnich czasach, powiada on [5]), przyzwyczajono się uważać pojęcia „hipnotyzm" i „sugestja" za synonimy. W istocie są to rzeczy różne, innemi słowy, można wykonywać eksperymenty nad podatnością do sugestji w takich warunkach, że one nie będą miały żadnego związku praktycznego z hipnotyzmem. Cechą zasadniczą sugestji jest dysocjacja, wskutek której automatyzm bierze górę nad wyższemi władzami

---

[1]) P. Janet, Névroses, 1919 Flammarion str. 372. Porównaj z tem określenie sugestji, podane przez Charcota: „Chez certains sujets il est possible de faire naître par voie de suggestion, d'intimation un groupe cohérent d'idées associées qui s'installent dans l'esprit à la manière d'un parasite restent isolées de tout le reste et peuvent se traduire à l'extérieur par des phenomènes moteurs correspondants". Charcot, Leçons sur les maladies du système nerveux str. 336 w Oeuvres complets, Paris 1887, t. III.

W następnych pracach Janet określa sugestję tak: C'est une réaction particulière à certaines perceptions, cette réaction consiste dans l'activation plus ou moins complète de la tendance évoquée sans que cette activation soit completée par la collaboration du reste de la personnalité". Les médications psychologiques Alcan 1919 t. I. str. 212 i La médecine psychologique, Flammarion, 1923, str. str. 117.

[2]) Névroses str. 305.

[3]) Grasset, L'Hypnotisme et la Suggestion wyd. 3 1909, str. 12, 13, 21, 22 i t. p.

[4]) Psychizmem niższym Grasset nazywa czynności autonomiczne pozostawionych samym sobie dążności. Psychizm wyższy, t. zn. wola, świadomość osobowa (centr. O). nie biorą w ich przebiegu żadnego udziału. Autor ten odróżnia zjawiska patologiczne od ekstranormalnych, ekstrafizjologicznych. Pod temi ostatniemi rozumie stany, które nie są wyraźnie patologicznemi, nie zachodzą jednak u wszystkich osób normalnych.

[5]) A. Binet. La Suggestibilité, Paris, 1900, str. 2, 12, 31, 386, 390 i pas

psychicznemi. U osobnika, któremu poddaliśmy sugestję, władza sądzenia, inicjatywa i zdolność krytyczna zostają na pewien czas zawieszone — staje się on podobny do automatu. Automatyzm powyższy w swych objawach najprostszych jest ślepem posłuszeństwem, bierną uległością[1]) i do sugestji tak rozumianej są podatni wszyscy, a przedewszystkiem żołnierze, urzędnicy i wogóle osoby, przyzwyczajone do uległości. Bardzo silną podatność do sugestji wykazują dzieci, u których jest ona zjawiskiem naturalnem, tworzy część ich psychologji normalnej w tym samym stopniu, co np. wzruszenie strachu. Dopiero systematyczny rozwój ich zdolności duchowych zmniejsza tę podatność, bez której wychowanie byłoby niemożliwe.

Jak widzimy, rozbieżność w pojmowaniu sugestji zaznacza się już u autorów wymienionych dosyć silnie. Chcąc więc uniknąć dwuznaczności, należy ustalić składniki konstytutywne zespołu procesów, które obejmujemy terminem powyższym.

Mając to na uwadze, podkreślę zaraz na wstępie, że podawana przez niektórych autorów definicja sugestji, jako idei, która dąży do zrealizowania się w odpowiedniej formie (ruchowej, percepcyjnej i t. p.), jest za szeroka, a więc nieścisła. Każda idea, wyobrażenie dążą do wyrażenia się w jakiejś zmianie psycho-fizjologicznej i dążność taka jest szczególnie widoczną u ludów dzikich i dzieci[2]). Na ich twarzy odbijają się niemal wszystkie stany wewnętrzne. Ich postawa, ruchy, gesty i t. p. świadczą wymownie o pracy, jaka ma miejsce w duszy. Do nich to przedewszystkiem stosuje się prawo Sieczenowa — niema myśli bez ekspresji, t. zn., że każda myśl jest już conajmniej czynem zarodkowym. Ponieważ więc dążność, a w różnych poszczególnych przypadkach rzeczywiste przeistaczanie się idei w czyn drogą automatyczną jest stałym, regularnym objawem psychicznym, zachodzącym zawsze ilekroć ona osiągnie pewien stopień nasilenia[3]), utożsamianie tej właściwości ogólnej z sugestją prowadzi do pomieszania pojęć[4]), którego właśnie chcemy uniknąć.

---

[1]) Binet powiada tak: „Il semble que quand elle" (t. j. sugestja, podatność do niej — przyp. aut.) „est réduite à sa forme la plus simple, l'épreuve de la suggestion à l'état de veille constitue un test de docilité". Tamże str. 31.

[2]) Nadmienić wypada, że już Noizet (patrz część pierwszą) starał się sprowadzić objawy sugestji do tego prawa.

[3]) Taine (De L'Intelligence 3 éd. t. I str. 482) mówił, że każdy obraz skoro pozostaje przez pewien czas w polu świadomości przeistacza się w impuls, czyn, wyraz, innemi słowy, w skurcz mięśniowy. Im jaśniej i silniej wyobraża sobie jednostka pewien ruch, tem bliższą jest jego wykonania. U osobników wrażliwych idea pewnego ruchu, giestu pociąga zaraz za sobą jego wykonanie. Ruch z tego punktu widzenia wynika z obrazu samorzutnie i przykładem tego rodzaju właściwości ruchowych obrazów są np. eksperymenty Chevreula. Thorndike (Educational psychology, New-York, 1915c ap. VI), Hartenberg, (L'Hystérie et les hystériques, Alcan, 1910 str. 73) sądzą, że sama idea jest niezdolną do wywołania odpowiadającego jej ruchu. Przyczyny takiej realizacji należy szukać w sferze emocjonalnej.

[4]) A więc np. do utożsamienia sugestji z procesami kojarzenia i z wszystkiemi procesami ps., które mają swe źródło w różnych popędach i dążnościach.

Wyrazem „sugestja“ oznaczamy często zarówno samą czynność „sugestjonowania“, jak i jej skutek. Oczywiście są to dwa odrębne procesy, których utożsamiać nie można. Praktycznie jednak rzecz biorąc, gdy używamy terminu „sugestja“, mamy na myśli nietylko pewien określony skutek, lecz także i sposób, w jaki on został osiągnięty. Ponieważ w różnych definicjach sugestji zaznacza się często także i sposób, czyli swojego rodzaju wpływ psychiczny jednej osoby na drugą, dzięki któremu ona się realizuje — badanie więc nasze w tej materji rozpoczniemy od analizy „wpływu“ powyższego.

A. Z ogólnego punktu widzenia, mówi Bechterew [1]), można uważać sugestję za jeden z wielu środków, dzięki którym jedni ludzie wywierają wpływ na innych. Wpływ ten bywa wykonywany rozmyślnie albo mimowolnie i osobnik może go przyjmować świadomie, za swoją zgodą, lub całkiem bezwiednie. Dochodzi on do skutku nie za pośrednictwem uwagi czynnej i współudziału świadomości osobowej odbiorcy, lecz drogą percepcji biernej. Każda sugestja, niezależnie od tego, czy ona się odbywa za pomocą słów, wrażeń, czynów lub postawy, jednem słowem, czy jest wyrazową czy też konkretną, zwraca się zawsze bezpośrednio do psychiki z pominięciem świadomości osobowej, a przynajmniej bez poprzedniego jej opracowania (kontroli osobowości). Zachodzi więc w danym razie swojego rodzaju przeszczepianie myśli, uczuć, reakcyj ruchowych, lub innych procesów psycho-fizjologicznych z nadawcy, czyli hipnotyzera, na odbiorcę — osobę podlegającą sugestji.

W podobny sposób wyraża się także Binet [2]), mówi bowiem, że sugestja, w ścisłem słowa tego znaczeniu, jego sensie technicznym jest „naciskiem psychicznym“ (pression morale), który wywiera w różnych wypadkach poszczególnych jeden osobnik na drugiego. Nacisk ten jest psychiczny, innemi słowy, oznacza pewien wpływ, wywierany za pomocą słowa, idei. Jednostka, której poddajemy skutecznie pewną sugestję, jest nietylko osobą doprowadzoną na pewien czas do automatyzmu; jest ona prócz tego osobą, która doświadcza specjalnego wpływu, pochodzącego od innego indywiduum. Ten wpływ, działanie specyficzne, można nazwać różnie — miłość, strach, oczarowanie, adoracja, szacunek, groźba, autorytet i t. p. Mniejsza o to: mamy tutaj do czynienia ze szczególnym faktem, którego analiza jest bardzo trudna i dlatego niektórzy badacze (szczególnie amerykańscy) odrzucają jego istnienie [3]).

„Wpływ“, o którym mówimy, posiada charakter indywidualny t. zn., że jak się wyraża A. Moll [4]), osoba A może z łatwo

---

[1]) Bechterew, La Suggestion et son rôle dans la vie sociale. Tłum, z ros. Dr. P. Keraval. Paris, 1910, str. 15—25.

[2]) Binet, dzieło cyt. 9—10, 13 i rozdz. V: L'action morale.

[3]) Binet, dzieło cyt. str. 210.

[4]) Moll, Der Hypnotismus. Berlin wyd. 3. 1895 str. 41.

ścią uśpić B, lecz nie C, gdy tymczasem D potrafi wywołać sen u C, a nie u B. Sprawa indywidualności powyższej była już omawiana na pierwszym Kongresie międzynarodowym psychologji fizjologicznej w Paryżu (1889). Prof. Sidgwick mianowicie zapytał w dyskusji nad wrażliwością hipnotyczną, czy istnieją wśród hipnotyzerów jakie różnice pod względem ich działania, gdyż on nie mógł uśpić nikogo. Richet odpowiedział na to pytanie twierdząco, dodając jednocześnie, że wpływ powyższy może się nawet zmieniać w sensie pozytywnym lub negatywnym u jednej i tej samej osoby: on, Richet, zaobserwował na samym sobie, że przed 15 laty działał na odbiorcę silniej, skuteczniej, niż obecnie [1]).

Należy zauważyć że „wpływ" wspomniany niekoniecznie musi być bezpośredni i osobisty, t. zn. że hipnotyzer może go udzielać innym osobom, albo przenosić wprost na rzeczy. Przykładem tego rodzaju transmisji są służący Mesmera, którym on jakoby udzielał część swego fluidu i jego słynny basen[2]). Niekiedy znowu osobnik może go doświadczać bezpośrednio od przedmiotów przyrody martwej działającej nań swoją siłą, żywiołowością. Zawrót głowy, jakiego doznaje wiele osób na widok przepaści jest następstwem jej „wpływu" sugestywnego. Budzi ona mianowicie myśl o upadku, która to myśl może się stać do tego stopnia intenzywną, że w samej rzeczy pociągnie za sobą osobnika. Nie napróżno mówią poeci o „nieprzepartej sile przepaści". Najwyraźniej uczucie to zaznacza się tam, gdzie niema żadnego oparcia: przejście np. po wązkiej kładce, położonej nad przepaścią jest dla niejednego wprost niemożliwie. Jeżeli jednak na wysokości klatki piersiowej przeciągniemy sznurek — o tyle nawet słaby, że nie będzie w stanie utrzymać ciężaru człowieka — zawrót głowy słabnie, a nawet ustaje, ułatwiając tem samem przejście. Sznurek wywołując uczucie bezpieczeństwa, działa w danym razie jak kontrsugestja.

---

[1]) Ochorowicz, Psychologja i Medycyna. Warszawa 1917, t. II. str. 243. Na uwagę zasługują w danym razie słowa Bernheima, który pisał, że każdy lekarz, który w swej praktyce szpitalnej nie potrafił zahipnotyzować 80% chorych, nie posiada w tej materji doświadczenia. Do zdania powyższego przyłącza się w zupełności Forel. Patrz jego Der Hypnotismus oder die Suggestion u. die Psychotherapie. 8. i 9 wyd. Stuttgart, 1919 str. 78. Janet powiada nawet, że „Bernheim ajoutait que, si un médecin n'hypnotise pas du premier coup 95 pour. 100 de ses malades, il ne sait pas son métier". Medications I str. 189. W innem miejscu (III, 394) mówi znowu, że „sauf dans des cas trés particuliers chez des individus très malades le résultat d'une suggestion varie énormément suivant la personne qui opère".

[2]) Paulhan, La Volonté, Doin, 1920 str. 31.

[3]) To znaczy olbrzymia skrzynia dębowa, napełniona wodą, tłuczonem szkłem i opiłkami żelaza. W wodzie, którą Mesmer magnetyzował, były zanurzone pręty metalowe, wychodzące na zewnątrz. Pręty te chorzy trzymali w ręku, albo przykładali do miejsc bolesnych i tym sposobem doznawali niejednokrotnie ulgi w swych cierpieniach albo zupełnego wyleczenia. Mesmer zapewniał nawet, że magnetyzował wszystko, czegokolwiek się dotknął. Rzecz taka oczywiście posiadała już własności lecznicze.

Pociągająca siła przepaści potęguje się w bardzo znacznym stopniu, jeżeli będziemy się przyglądali spadającym ku niej przedmiotom. Fakt ten najlepiej jest obserwować na wodospadzie. Dr Stoll w swej pracy Suggestion und Hypnotismus... (1894) tak pisze w tej sprawie o wodospadzie Niagary: widok olbrzymiej masy wody, spadającej bez przerwy ze spadzistej skały w przepaść, działa na wiele umysłów jak bardzo silna sugestja. Tylko wielkim wysiłkiem woli mogą oni powstrzymać się od chęci skoczenia do wody... Pewna Szwajcarka, z którą on rozmawiał o tem, zapewniała go, że urok wodospadu, gdy się do niego zbliżyła, tak silnie na nią podziałał, że jej towarzysz powstrzymał ją tylko siłą od szalonego skoku w przepaść[1]).

Analizując przypadki powyżej cytowane, stwierdzamy, że wpływ sugestywny, pochodzący bądź od osób, bądź od przedmiotów, jest wyczuwany introspekcyjnie, t. zn. że osobnik doznaje szeregu wrażeń, które wywołują w nim określony stan wzruszeniowy, uczucie zależności, a nawet bezsiły i tym sposobem ułatwiają zrealizowanie się sugestji. Osoby, którym się poddaje sugestję sposobem hipnotycznym, mówią w danym razie, że z oczu, słów hipnotyzera płynie „siła", której się oprzeć nie mogą i dzięki niej to zostają uwięzione w polu uwagi wyobrażenia przez niego poddawane. Uwypukla to doskonale samoobserwacja p. X., osoby, z którą eksperymentowałem.[2]) Oto jak ona mówi: „w czasie eksperymentu myślę jedynie o tem, co Pan do mnie mówi. W słowach Pana wyczuwam siłę, która nie dozwala mi zwrócić myśli w innym kierunku. Oczy Pana, patrzące na mnie, posiadają również ową siłę, która więzi moją myśl i nakazuje mi bezwzględnie wypełnić rozkaz pański. Jestem przekonana, że gdyby mi się udało odwrócić myśli od treści słów wymawianych przez Pana, mogłabym temsamem zupełnie łatwo, bez wysiłku nie wykonać żadnego rozkazu. Jednak to jest niemożliwe dlatego właśnie, że pole świadomości zostaje wówczas ograniczone wyłącznie do treści zdań przez Pana wymawianych".

Analogiczne unieruchomienie, zatrzymanie w polu uwagi danego obrazu ma także miejsce i w wielu innych okolicznościach działania sugestywnego. Uczucie „nieprzepartej siły", przyciągania, jakiego doznajemy na widok przepaści lub wodospadu jest tylko właśnie wynikiem impulsywności obrazu ruchowego upadku, który nam te zjawiska przyrody sugerują. Impulsywność powyższa powstaje znowu wskutek unieruchomienia uwagi, spowodowanego splotem czynników wzruszeniowych — obawy, strachu, zdziwienia, uczucia wzniosłości itp.

Idąc dalej natrafiamy na takie fakty — podawane przynajmniej przez wielu poważnych znawców sugestji — kiedy zarówno „wpływ", jak i urzeczywistnienie się sugestji zachodzą już cał-

---

[1]) Cyt. według Lehmanna, Aberglaube und Zauberei von den ältesten Zeiten an bis in die Gegenwart. Wyd. niem. Dr. Petersena 1898, Stuttgart str. 465.

[2]) Wszystkie eksperymenty z p. X. były wykonane na jawie, bez hipnozy i dotyczyły przeważnie ruchów automatycznych.

kiem bezwiednie. Osobnik w danym razie nie wyczuwa świadomie działań sugestywnych: one dochodzą tylko do jego podświadomości i tam się realizują pod odpowiednią postacią. Wpływ, jako taki, w danym razie nie istnieje.

Streszczając się, zaznaczam co następuje:

Zespół współczynników objętych potocznie terminem „wpływ" — o ile on jest wyczuwany subjektywnie — sprowadza się do pewnego rodzaju postawy, o wyłącznie, a przynajmniej silnie zaakcentowanym tonie wzruszeniowym. Postawa taka zasadza się głównie na otamowaniu wielostronnej ruchowości organizmu, dzięki czemu następuje przez pewien czas unieruchomienie uwagi na określonem wyobrażeniu (monoideizm). Fakt powyższy ułatwia przeistoczenie się obrazu, zatrzymanego w polu świadomości, w odpowiednią reakcję ruchową, lub po prostu funkcjonalną. Reakcja zachodzi wtedy samorzutnie (automatycznie) i jej nasilenie potęguje się w zależności od siły, z jaką wyobrażenie unieruchomione opanowuje świadomość. [1])

Zagadka sugestji kryje się więc w specyficznych właściwościach uwagi, jej dysocjacji, a nie w pochodzącym z zewnątrz „wpływie". Ten ostatni co najwyżej ułatwia jej unieruchomienie, odgrywa więc rolę czynnika ubocznego, przypadkowego.

Współrzędnie z zatrzymaniem się uwagi powstaje w danym wypadku mniej lub więcej wyraźne rozszczepienie (dysocjacja) psychiki na dwie sfery — świadomą i podświadomą. Urzeczywistnienie sugestji dochodzi do skutku właśnie dzięki procesom podświadomym. Punkt ciężkości w zrozumieniu przyrody sugestji znajduje się nie w świadomości, lecz w podświadomości.

Wyjaśnijmy cokolwiek tę sprawę.

Unieruchomienie uwagi musi nastąpić samorzutnie t. zn. bez doraźnego udziału woli. Skoro bowiem zatrzymanie uwagi na danym przedmiocie jest skutkiem wysiłku woli, ruch myśli, który normalnie rozwija wokoło tego przedmiotu, ujmując go w różnych stosunkach skojarzeniowych, zostaje co prawda wstrzymany, lecz powoduje dyzgnozję, a nie realizację podświadomą sugestji pod postacią ruchową, halucynacyjną i t. p. Dyzgnozja taka powstaje wskutek utraty wyobrażeń dopełniających[2]). Wyobrażenia te odcinają się jakby na pewien czas od wrażeń, uwarunkowanych percepcją przedmiotu i tym sposobem otrzymuje on charakter obcości, dziwności. Taki rozkład aktu uwagi powstaje wskutek znużenia, gdyż ciągłe tłumienie cisnących się do świadomości skojarzeń, żeby utrzymać w polu uwagi jeden tylko przedmiot bez zmiany, męczy ją. Cała energja duchowa wyładowuje się wtedy w sferze świadomości i dlatego niema szans, żeby sugestja została przyjętą i zrealizowaną

---

[1]) Patrz przypisek o Tainie na str. 196.

[2]) Jest to oczywiście strona centralna znużenia uwagi. Oprócz tego występuje także znużenie czysto ruchowe, wskutek którego osobnik utraca możność niezbędnych podczas aktu uwagi przystosowań organicznych.

przez podświadomość. Teorje [1]), które uzależniają sugestję od dowolnego wysiłku uwagi, są oparte na błędnej interpretacje faktów: pomiędzy wysiłkiem (woli, uwagi) a sugestją istnieje swojego rodzaju przeciwieństwo. Fakt przeciwieństwa powyższego zauważyli już przedstawiciele starej szkoły Nantejskiej (np. Lévy). i ze specjalnym naciskiem podkreślają go — E. Coué, Ch. Baudouin, Dolonne i inni zwolennicy nowego jej odłamu.

Lévy powiada, „że dojście do skutku sugestji (autosugestji) nie wymaga wcale świadomego wysiłku woli w jej kierunku. Powiedzenie sobie „chcę być takim" lub „muszę" jest raczej szkodliwem, gdyż zawiera ono życzenie, któremu nader często towarzyszy w naszej świadomości obawa nieurzeczywistnienia. Zamiast powiedzieć sobie z naciskiem: „chcę być odważnym", „muszę być zdrowym", należy raczej z głębokiem przekonaniem przejąć się myślą „jestem zdrowym, odważnym, spokojnym, już więcej nie cierpię i t. d". Jeśli na razie temu twierdzeniu nie towarzyszy silna wiara, to nawet mechaniczne jego powtarzanie doprowadzi do stopniowej realizacji (podkreśl. moje). Im plastyczniej bowiem zarysowuje się przed nami obraz jakiejkolwiek idei, tem łatwiej się ona konkretyzuje i automatycznie w czyn przetwarza" [2]) Coué zkolei nie mówi już, że autosugestja „nie wymaga wcale świadomego wysiłku woli" (podkrśl. m.), żąda natomiast z całą stanowczością, aby wola nie uczestniczyła w procesie jej powstawania. Kamieniem węgielnym systemu Coué'go jest właśnie postulat, że autosugestja powinna być praktykowana absolutnie bez wysiłku woli. Jestto zupełnie zrozumiale: w sugestji idea dąży do zrealizowania się w jakiśkolwiek sposób. Skoro więc robimy wysiłek, aby ją utrzymać w polu uwagi dowolnej, duch nasz syntetyzuje z jednej strony ideę powyższą, z drugiej — opór, jaki ona stawia. W świadomości powstają wtedy dwie sugestje (wyobrażenie celu i wyobrażenie oporu przezeń stawianego), z których każda dąży do urzeczywistnienia się. Skutek jest taki, że obie się neutralizują.

Zgodnie więc z poglądem Coué'go [4]) i dokładną obserwa-

---

[1]) Patrz o tem u Janeta, Les Médications, t. I. str. 241-249 i Baudouina. Psychologie de la suggestion et de l'autosuggestion, wyd. IV, 1924 str. 77-84. 165-166.

[2]) Lévy (Dr. Paul Emile) L'éducation rationnelle de la volonté, son emploi thérapeutique Tł. z VII wyd. fran. Dr. I. Jaroszyński Warszawa 1912str. 46—47

[3]) E. Coué, dzieło cyi., str. 11.

[4]) Pogląd ten, jak wogóle całą naukę Coué'go, rozwija z nadzwyczajną jasnością i wnikliwością uczeń jego Ch. Baudouin (Dzieło cyt. str. 82, 211—222). Problemat, jaki w danym razie powstaje streszcza on w słowach następujących: réaliser les conditions où la suggestion désirée se déclan, chera avec le minimum d'effort. Autrement dit: trouver un équivalent de l'attention volontaire — un état où l'effort volontaire sera absent, ou du moins insignifiant, et qui cependant, à l'égal de l'attention serait capable de maintenir une pensée exclusive ou presque exclusive dans notre esprit (str. 214). Chodzi w danym razie o sztuczne zrealizowanie pewnego rodzaju fascynacji, dzięki której dane wyobrażenie będzie się samo utrzymywało w polu uwagi. O stanach, w których się to udaje będziemy mówili w końcu pracy.

cją faktów, unieruchomienie uwagi, aby wywołało efekt pożądany, musi nastąpić bez doraźnego wysiłku woli. (Udaje się to przy autosugestjach dowolnych dopiero po pewnem ćwiczeniu).

Wskutek zatrzymania się uwagi i powstającej w tych wypadkach dysocjacji, podświadomość zostaje uwolniona od kontroli świadomości, dzięki czemu w różnych wypadkach poszczególnych rozwija swobodniej swoją działalność. Ogólnie rzecz biorąc możnaby nawet powiedzieć, że podświadomość realizuje tem łatwiej poddane drogą sugestji wyobrażenia, im bardziej jest rozluźniona spoistość świadomości czuwającej — przez zmęczenie, chorobę (np. histerja), użycie różnych środków narkotycznych (opium, haszysz i t. d.), brak naturalny dostatecznej organizacji (u dzieci) i t. p. Realizacja powyższa, pomimo częściowego, a nawet zupełnego zawieszenia świadomości, odbywa się jednak nie zawsze, innemi słowy podświadomość zachowuje się biernie względem poddawanych wtedy sugestji t. zn. że albo wogóle ich nie przyjmuje, albo przyjąwszy, nie urzeczywistnia pod odpowiednią postacią. Ten ostatni moment jest niezmiernie ważny, gdyż wykazuje, że do powstania sugestji nie wystarcza przeniknięcie do podświadomości wyobrażenia poddanego: podświadomość musi je nietylko przyjąć, zarejestrować, lecz także urzeczywistnić, co jest już następstwem jej autonomicznego, czyli niezależnego od świadomości osobowej czynnościowania.

Chcąc należycie wyjaśnić sprawę warunków powstania sugestji, musimy jeszcze zbadać sposób przenikania do podświadomości wyobrażeń sugestywnych. (C. d. n.) *A. Dryjski.*

Szkoła twórcza we Włoszech.

(Dokończenie).

3) *Domy dziecięce Marji Montessori*, które mimo wielu błędów metodycznych, dążyły przedewszystkiem do wyrobienia samodzielności i samoczynności u dzieci.

4) *Szkoły La Montesca i Rovigliano*, stworzone przez Alicję i Leopolda Trachetti, przyjaciół Lombardo-Radice, dla dzieci rolników. Szkoły te stały się prawdziwem urzeczywistnieniem angielskich teoryj „natur study“, wzbogaconem wykształceniem artystycznem i ekonomicznem.

4) *Szkoła Jozefiny Pizzigoni*, założona przez Unione femmile catenese. W szkole tej przygotowywały się dziewczęta poza nauką szkolną do przyszłych ról matek, przez opiekę nad dziećmi w azylach i ochronkach.

Te najważniejsze próby, przez piętnaście z górą lat, praktycznie przeprowadzone we Włoszech były podstawą reformy Gentile'a. Próby te i praktyczne doświadczenia były żywo omawiane w ciągu wielu lat w czasopismach włoskich, a to w *Nuovi*

devezi, La nostra Scuola, Educazione nazionale, Scuola è Vita, oraz w dziełach *Gentile'a, Radice'go, Salvoni'ego, Ferrari* i innych. Po niemiecku pisał o tych szkołach *Peter Engel: „Heimatschulen für junge Arbeiter in Italien"* w Werdendes Zeitalter 1924, po francusku *Ad. Ferrière.*

Reforma Gentile'a burzy całkowicie tradycje dydaktyczne, przenosząc ośrodek zainteresowania z nauczyciela na ucznia i zmieniając dotychczasową metodę dydaktyczną, polegającą na nauczaniu dziecka przez nauczyciela, na metodę inną, polegającą na obserwacji ucznia i zachęcaniu go do samodzielnej pracy, a przez to do rozwinęcia woli, energji i aktywności, właściwej duchowi ludzkiemu.

Jeżeli wszystkie „nowe szkoły", jak powiada Ad. Ferrière, są zarówno i praktycznemi laboratorjami pedagogicznemi, to — zdaniem G. Lombardo-Radice — wszystkie szkoły włoskie stały się w pewnej mierze laboratorjami, dostarczającemi uczonym pierwszorzędnego materjału, odnoszącego się do studjów nad dzieckiem.

We Włoszech istnieją obecnie następujące zakłady, szkoły i klasy doświadczalne, dążące do samodzielnego — z upoważnienia rządu — opracowania programu szkolnego, wedle nowych metod najrozmaitszych kierunków:

I. Pierwsze dzieciństwo. 1) *Ogrody dziecięce systemu sióstr Agazzi,* istniejące od 1894 r. koło Brescii. Wiele zawdzięcza im też Marja Montessori. System ten, zwany też systemem *Mompiano,* od wsi, w której zakład funkcjonuje. Szkoły systemu Mompiano rozwijają się szczególnie w dawnych włoskich częściach Austrji, a więc w Trydencie i koło Gorizy.

2) *Domy dziecięce,* kierowane przez panią *Santoliquido* w Rzymie. Domów tych jest dziesięć. Dzieci wychowują się w nich systemem Marji Montessori. Nazwa ich: Case dell Infanzia.

3) Domy dziecięce, kierowane przez pannę *Fancello* w Neapolu, były do r. 1925 pod zarządem gminnym, atoli ze względów finansowych przeszły w tymże roku pod zarząd instytucji prywatnej. Dzieci wychowują się tu systemem Montessori.

4) Azyle dziecięce, należące do „Associazione per il Mezzogiorno" w Kalabrji, Sycylji, Sardynji. Obowiązuje tu system Montessori, jednakże nie zupełnie ściśle stosowany. (Adres stowarzyszenia: Roma, via Monte Giordano 36).

Ogrody dziecięce Portomaggiore (Ferrara). Życie na wolnem powietrzu, uprawa roli i chów zwierząt domowych, badanie przyrody. Cała nauka i cały stosunek nauczyciela do ucznia przepojony jest tu miłością.

6) *Azyle wiejskie wzorowe,* należące do „Associazione de le Scuole dell Agro Romano" (Roma via Torino 163). System Montessori, typowe domy wiejskie dla dzieci.

II. Pierwsze lata nauki. Programy szkolne z 1923 r. nakazują podział pierwszego roku nauczania na dwie części. Część „przygotowawcza" trwająca $^1/_3$ roku szkolnego i część

druga trwająca $^2/_3$ roku szkolnego. Część „przygotowawcza“ jest okresem pośrednim między szkołą a ogródkiem dziecinnym. Rozwija się przez ten okres przedewszystkiem zmysły dziecka, ich pamięć, zdolności obserwacyjne, uwagę, wyobraźnię, znajomość praktyczną zasad moralnych i podstawowe zasady higjeny. Zasady nauczania w tym okresie wyłuszczone są w dziele: „*Norme e istruzioni agli insegnanti per il periodo preparatorio*“.

III. Szkoły na wolnem powietrzu. 1) Najznaczniejszą jest szkoła *Trottera* w Medjolanie. Posiada ona wielkie ogrody, obszerne budynki, bogaty materjał dydaktyczny.

2) Szkoła na wolnem powietrzu obok Koloseum w Rzymie obejmująca 20 oddziałów szkolnych. Dyferencjacja polega w tej szkole na nauce uprawy roli i chowu zwierząt domowych; na życiu wspólnem przez cały dzień. Prócz innych przedmiotów uczy się tu rysunku dekoracyjnego dla upiększenia sal i sztuki plastycznej (garncarstwo artystyczne).

IV. Dyferencjalne (doświadczalne w rozmaitych kierunkach i z rozmaitemi programami-szkoły wiejskie. Szkół tych jest w całych Włoszech blisko) tysiąc. Utrzymywane są przez najrozmaitsze towarzystwa, a przedewszystkiem przez: „*Associazione per il Mezzogiorno*“, „*Le scuole per i contadini dell agro Romano*“, „*Societa Umanitaria*“, „*Ente nazionale*“, „*Gruppo d'azione per le scuole del popolo*“. O szkołach tych informuje dzieło p. t. „*Le nostre scuole* — l'opera contro l'analfabetismo in Basilicata, Calabria, Sardigna et Sicilia (1923—24)wydane przez Associazione per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia (Roma 1926).

Szkoły te nie są bezpośrednio zależne od państwa [1]), przeprowadzają jednakowoż program państwowy. Powstały one celem zwalczania analfabetyzmu szerzącego się w zastraszający sposób w południowych Włoszech. Nauczyciele tych szkół, aczkolwiek posiadają wykształcenie zawodowe, nie muszą jednak składać drugiego egzaminu. Zarówno stan budynków szkolnych. jak i wykształcenie nauczycieli pozostawia wiele do życzenia. Jako wzór, szkoły te w żadnym wypadku nie mogą być zalecone, natomiast we wielu tych szkołach rozwinięto całą pomysłowość celem ściągnięcia także i dorosłych do szkoły. Wprowadzono naukę religji; w czasie śpiewów i przedstawień, które zwykle odbywają się we czwartki, cała wieś jest obecna. Nauczyciele niektórych szkół są równocześnie kierownikami bibljotek wiejskich. Wyroby ręczne dzieci idą w niektórych szkołach na sprzedaż i pokrywają zapotrzebowania szkoły i uczniów.

Trzeba dodać, że mieszkańcy tych wsi, w których po największej części są te szkoły, tylko część roku spędzają na swoich

---

[1]) We Włoszech nie jest obowiązek szkolny doskonale przeprowadzony. Szkoły dzielą się na: 1) państwowe (classificate) posiadające ponad 40 dzieci, 2) prowizoryczne (provisorie) od 15—40 dzieci. Temi zarządza Comitato contro l'analfabetismo i 3) pomocnicze (sussidiate) poniżej 15 dzieci — są to szkoły prywatne.

polach, przy uprawie. Przez resztę roku — siedzą w górach i to od chwili pojawienia się malarji, któraby ich w dolinach zdziesiątkowała.

Program naukowy tych szkół jest zupełnie zależny od warunków, w jakich się dana miejscowość znajduje i od programu towarzystwa, które daną szkołą zarządza. Towarzystwa otrzymały nawet prawo drukowania własnych podręczników.

V. Wspólnoty nauki i pracy. 1) *„Okręty — szkoły“*, istniejące w Wenecji, Genui, Cagliari i Neapolu. Najważniejszym jest okręt szkolny *„Caracciolo“* w porcie neapolitańskim, pod kierownictwem pani *Civita Franceschi*, a powstały dzięki inicjatywie profesora *Davida Levi-Morenos*. Levi-Morenos jest założycielem wielu bardzo szkół włoskich. On to ufundował *„Paterna Domus“* w *Citta di Castello*, *„Ospedalone di San Francesco“* w *Collestrada*, *„Orti di Pace“* w *Rzymie* i w. i. Levi Morenos ma dziś 64 lat. Od dawien dawna zajmował się sprawami społecznemi. W 1904 r. założył w Wenecji szkołę-okręt dla sierot po marynarzach i rybakach. Wydał wiele dzieł z dziedziny zoologji, botaniki, uprawy roli, rybołowstwa oraz o wychowaniu zawodowem rybaka. Pisał on też bardzo wiele o alkoholizmie.

Pierwszą, w właściwem tego słowa znaczeniu szkołę, stworzył Levi-Morenos dla dzieci z okupowanych terytorjów państwa. Później przyjął do tej szkoły sieroty wojenne. Twórca ich niema w sobie nic z nauczyciela szkolnego. Chciał tylko pomóc dzieciom bezdomnym, ktorych w owym wojennym czasie tyle się namnożyło. „Nie studjowałem — powiada on — dzieł filozoficznych, ani pedagogicznych, znam tylko ludzi, zwierzęta i kwiaty“. W ten sposób, jako amator, inną zupełnie drogą doszedł do tych samych rezultatów, co autorowie „szkoły twórczej“. Oszczędźmy naszym dzieciom — powiada on — nieszczęścia wyrastania w wielkiem mieście, wróćmy je naturze, zważajmy na ich zdrowie i środowisko, a rozwiną się one jak rośliny, dla których światło jest pożywieniem“.

Okręt „Caracciolo“ był częstokroć odwiedzany i znalazł licznych naśladowców, szczególnie w Japonji. Centrem zainteresowania w tej szkole jest morze. Nie jest to szkoła zawodowa, lecz szkoła powszechna w środowisku żeglarskiem, znakomicie wykorzystująca środowisko dla celów wychowawczych.

2) *Wyżej wzmiankowane szkoły w Collestrada, Citta di Castello oraz Orti di Pace w Rzymie.*

Są to wspólnoty życia i pracy, należące do najszczęśliwszych. Złożone są przedewszystkiem z sierot wojennych i bezdomnych dzieci wojny, dzieci wieśniaków. W szkołach tych nie ma klas. Dzieci podzielone są wedle grup wieku, zainteresowań i zdolności. Wszystko w tych szkołach jest stworzone dla dzieci, wszystko na ich usługi i dla ich nauki. Dzieci zażywają w tych szkołach pełnej swobody. Przekroczeń przeciwko przepisom prawie zupełnie nie ma. Najważniejsza zasada Lewi-Morenos'a okazuje się słuszną, zasada wolności i odpowiedzialności.

Kary są tu zbyteczne. Wydatek na te szkoły jest stosunkowo bardzo wielki. Na każdą głowę przypada dziennie 5 lirów, zwłaszcza, jeżeli się zważy, iż wino z uprawnych pól należących do tych szkół jest sprzedawane, a pieniądze używane na cele szkolne. W każdym razie trzeba dodać, iż państwo bardzo wiele łoży na wychowanie sierot wojennych i w opowiedni sposób spłaca swój dług wobec obywateli.

„Nowe szkoły" (szkoły twórcze), istniejące przed reformą i stworzone przez nią. 1) „*La Montesca*" i „*Rovigliano*" (Citta di Castello). Obie szkoły, mające po 10 klas, założone zostały przez Alicję Franchetti i Leopolda Franchetti w 1901 r. dla dzieci wieśniaków. Są one typowemi szkołami twórczemi, które G. Lombardo-Radice tak ślicznie opisał w „Athena Fanciulla". La Monteskę odwiedzają bezustannie nauczyciele całego świata, a 1924 r. widział w ich murach całą pielgrzymkę.

La Rinnovata w Medjolanie w dzielnicy robotniczej la Ghirolfa. Podobna jest ona, co do ustroju i programów, szkołom amerykańskim. Opisał ją Ad. Ferrière w jednem z ostatnich dzieł pedagogicznych. Szkoła ta została założona przez *Józefę Pizzigoni* i pod jej dotychczas znajduje się kierownictwem. Józefa Pizzigoni poświęciła jej 20 lat uciążliwej lecz wdzięcznej pracy. Oto najważniejsze zasady tej szkoły, jako jednej z wzorowych szkół włoskich:

La Rinnowata jest szkołą publiczną i bezpłatną, dla obu płci. Każda klasa ma 30 uczniów (dziewcząt i chłopców). Dzieci muszą być normalne, lekarz szkolny upewnia się o ich zdrowiu w dniu wpisów. Szkoła jest 8-mio klasową. Dzieli się na 5-cio klasową szkołę powszechną [1]) i 3-ch klasową zawodową. Chłopcy i dziewczęta wychowują się razem, jednakowoż nauczanie nie jest dla obu płci przez cały czas szkolnej nauki wspólne. (Zupełna koedukacja, częściowa koinstrukcja). W ciągu 3 pierwszych lat wprowadzono wspólne dla obu płci nauczanie. Później programy naukowe dla chłopców różnią się w niektórych punktach od programów dla dziewcząt.

Szkoła jest w zasadzie bezpłatna, jednakowoż zamożni rodzice pokrywają koszty utrzymania własnych dzieci, oraz koszta ich podróży, przechadzek, wycieczek, lekcji pływania i książek.

Budynki szkolne mają tylko jedno piętro i zbudowane są w otwartym terenie. Architektura budynków i ich ornamenty mają się przyczynić do rozwoju smaku estetycznego u dzieci. Budynki okolone są dużym ogrodem, uprawianym przez dzieci same i służącym jednocześnie do doświadczeń naukowych.

Meble szkolne i obrazy zdobiące klasy były tak dobrane, by mogły być użyte, jako pomoce szkolne przy rozwinięciu programu nauki. Poza nauką czytania, pisania i rachunków ujmuje

---

[1]) Szkoła we Włoszech jest 7-mio klasowa i rozpada się na 1) klasę wstępną, 2) 5 klas właściwej szkoły powszechnej i 3) klasę dopełniającą.

program ogrodnictwo, prace ręczne, muzykę, gimnastykę szwedzką, wycieczki piesze raz na tydzień i dalsze wycieczki koleją raz na rok, pływanie i sport. Uczniowie klas wyższych i zawodowych zwiedzają fabryki, muzea, galerje obrazów, stacje hydroelektryczne i t. p. Metoda pracy w Rinnovata dąży do rozwoju zdolności fizycznych i duchowych.

Rok szkolny trwa 10 miesięcy, z dziesięciodniowemi wakacjami w czasie Bożego Narodzenia i Wielkiejnocy. Wielkie wakacje zaczynają się 15 lipca, kończą się 15 września. Jednakowoż 100 uczniów pozostaje przez wakacje w szkole i tu podlega kuracji słonecznej, powietrznej albo innej zalecanej przez lekarza. Koszta ich pobytu ponoszą w połowie rodzice, w połowie zaś Komitet szkolny. Podział godzin obejmuje czas od 9—17 w zimie i od $8^1/_2$ do 17 w lecie. Dzieci mają dwu-godzinną pauzę w południe i $^1/_2$ godziny o 16 ej. Krótkie pauzy są ustanawiane między jednym przedmiotem a drugim. Także i w czasie obiadu zostają dzieci w szkole i tu spożywają posiłek pod opieką specjalnego personelu.

Cwiczenia cielesne dążą do sharmonizowania życia szkolnego i nauki z przyrodą i właściwościami młodości. Dzieci przebywają w klasach tylko podczas niepogody. lub gdy tego niezbędnie wymagają zajęcia szkolne, Nauka jest tak pomyślana, by można było uniknąć przemęczenia umysłowego dzieci. Dzięki ciągłemu przebywaniu na wolnem powietrzu, walka z gruźlicą zaczyna się w tej szkole ochroną dziecka zdrowego. Lekarz szkolny i asystentki strzegą zdrowia fizycznego dzieci. W danych wypadkach mają dzieci odrazu specjalną opiekę lekarską oraz uwolnienie od nauki w czasie zimowym, a kolonje w czasie letnim. Podczas roku szkolnego, lekarz szkolny odwiedza szkołę dwa razy tygodniowo.

Programy naukowe obejmują wszystkie przedmioty nauczania przewidziane przez programy państwowe jednakże ich układ w ciągu roku i w ciągu lat jest inny, aniżeli w innych szkołach. W pierwszej klasie np. nie zważa się tyle na postępy dzieci w czytaniu i pisaniu, co na pogłębienie wiadomości z przyrody i na sprawność w pracach ręcznych. Później w drugiej i trzeciej klasie gdy uczeń już zdobył nowe wiadomości z przyrody i życia oraz posiadł sztukę czytania i pisania, zachęca się go do wyrażania osobistych obserwacji, przeżyć i uczuć. W ten sposób uczeń uczy się języka ojczystego; historji, geografji, rachunków uczą się dzieci praktycznie, t. j. na podstawie dokumentów, podróży, wycieczek, sprawozdań z życia szkolnego itp.
W klasach wyższych uczniowie zdobywają prawdziwą wiedzę fachową bądź to przez uczęszczanie do fabryk, bądź też w samej szkole, gdzie prace ręczne dochodzą do specjalizacji, w postaci nauki drukarstwa, elektrotechniki, stolarstwa — dla chłopców; prac gospodarskich, cerowania, kucharstwa, haftu, szycia — dla dziewcząt. W ten sposób, każde dziecko odpowiednio do płci

i zdolności, może tu otrzymać pełne wychowanie i wykształcenie zawodowe.

Nakoniec stara się szkoła dać dzieciom najczystrzy ideał religijny i rozwinąć ich uczucia religijne [1]) przez rozwój pojęć moralnych i przez naukę o zjawiskach życia religijnego wszystkich narodów w jego ścisłym związku z rozwojem duchowym człowieczeństwa. Biblję i ewangelję studjują dzieci także i na podstawie dzieł sztuki. W ten sposób pragnie szkoła sztukę uczynić pomocnicą wykształcenia religijnego i kultury ducha ludzkiego.

VII. Klasy o zróżnicowanych, specjalnych programach. *Klasy Virginji Povgliano Lorenzetto* w szkole „Regina Elena" w Rzymie, via Puglie 4. Znakomita nauczycielka, Povegliano Loreuzetto, umarła w sierpniu 1926 r. w 36 roku życia, jednakowoż jej doświadczenia i praktyka szkolna są do dziś żywe wśród nauczycieli rzymskich. W jej klasach pracował każdy uczeń dla siebie. Częstokroć pracowali uczniowie grupami, rzadkiemi zaś były lekcje w dzisiejszem tego słowa znaczeniu. Zachęcała uczniów do najrozmaitszych tematów z literatury, przyrody, matematyki, religji. Dążyła stale do tego, by dzieci robiły wycieczki i przechadzki, by się wypytywały i badały nieznane przedmioty, by same umiały zaglądnąć do książki i same dawały sobie odpowiedzi na rozmaite zagadnienia życia, nauki i sztuki. Dbała bardzo o wykształcenie artystyczne dzieci.

Klasy — ogrody w Trapanji, kierowane przez prof. Michała Crimi, znanego zwolennika szkoły twórczej; *Szkoła S. vito Lo Capo* (Monte S. Giuliano), która powstała też dzięki staraniom Crimiego. *Szkoła wiejska S. Mango* sul Calore. *Szkoła w Gazzada*, kierowana przez Maurilio Salvoni. O tej szkole pisze obszernie Ad. Ferrière w „Ecole active" str. 167. *Klasa V. (1926) Duilio Barzanti w Montecarchi* (florencja) Modelowanie jest tu podstawą nauczania. *Klasa I (chłopców) pani Antonji Mola*; *klasa II* (mięszana) *pani Unity Ortensia w Come*. System Montessori. *Pięć oddziałów I klasy w Goryzy*. Różnica między temi oddziałami polega na stosowaniu nowej metody nauki pisania. Dzieci zaczynają pisać literami wielkiego alfabetu ruchomego przez znaczną część roku szkolnego. Przez to pragną kierowniczki tych klas doprowadzić dzieci do szybszej znajomości czytania i pisania.

Oto próby i dążenia szkolnictwa włoskiego, popierane przez rząd włoski i oficjalnie skierowane ku zasadom szkoły twórczej. Próby te reguluje w szkołach państwowych dekret królewski z 4 lutego 1926 r. Nr. 206. W dekrecie tym wymaga się od nauczycieli kierujących specjal-

---

[1]) Rząd faszystowski wprowadził, wbrew dotychczasowej świeckiej szkole, naukę religji do szkól powszechnych. Udziela się tu religji 2 razy tygodniowo. Szkoła średnia atoli pozostala świecką. Nauki religji w szkole średniej włoskiej, nie udziela się.

nemi klasami ukończenia kursu poświęconego współczesnym metodom wychowawczym. Dopiero po ukończeniu takiego kursu i po uzyskaniu dyplomu, może nauczyciel rozpocząć pracę w szkole doświadczalnej.

Przyszłość wychowania we Włoszech leży więc w rękach tych, którzy przejęci miłością dziecka i miłością zawodu nauczycielskiego, pragną stanąć w służbie dziecka. Coprawda, faszystowski rząd włoski będzie się starał w przyszłości, jak się stara obecnie, wybić piętno polityczne na tej szkole, którą popiera i którą utrzymuje, będzie się starał faszyzm przetransportować na młode pokolenia, będzie chciał antidemokratycznie młodzież wychować, będzie chciał młodzieży narzucić kult osobowości i inne akcesorja wybujałego nacjonalizmu, będzie chciał dusić wolny pęd krytyki. To wszystko prawda. Robi on to już dzisiaj, lecz przez popieranie „nowych szkół" i aktywności dziecka, przyczynia się bezprzecznie do rozwoju ducha i kultury ludzkiej.

Edmund Semil.

System daltoński w szkole powszechnej.

(Ciąg dalszy).

Podany w zarysie plan pracy wykazuje istotne wartości, umożliwiające stosowanie nowych metod nauczania; uwzględnia bowiem w jaknajszerszej mierze przeżycia dzieci, ich codzienne doświadczenia, ich myśli i uczucia, zainteresowania i dążenia zarówno na tle środowiska, jak i w związku z życiem otaczającem. Prace ręczne, rysunki, obserwacje poczynione w czasie częstych wycieczek pobudzały znakomicie aktywność dzieci, rozwijając ich zdolność do działania i sprawność techniczną. Samodzielne i indywidualne zdobywanie sztuki pisania i czytania w związku z obserwacją żywych okazów i obrazków, obudziło u dzieci nie tylko zainteresowanie dla tych czynności, ale i zrozumienie ich znaczenia w życiu codziennem. Metoda taka wymaga ze strony dzieci dużego wysiłku duchowego, a mimo to nie przemęcza, nie nuży — owszem wyzwala uczucia przyjemne, nawet silne wzruszenia, podobne do tych, jakich doznaje badacz, poszukujący nowych prawd, jakich doznaje artysta, pracujący nad dziełem sztuki.

Zastosowanie tej metody dało też — jak już wspomniałem — nader pomyślne wyniki. Dzieci opanowały należycie materjał przeznaczony według programu ministerjalnego dla klasy pierwszej, a nadto — co ważniejsze — materjał ten zdobyły drogą samodzielnej pracy, co się przyczyniło do ich znakomitego rozwoju duchowego.

VI.
Przykłady planu pracy w następnych oddziałach szkoły powszechnej.

Próba zastosowania systemu daltońskiego w pierwszym roku nauki będzie niezawodnie kontynuowana i w następnych latach w szkole im. Marji Konopnickiej. Nasuną się tu zapewne duże trudności i podobnie, jak w klasie I-szej i w drugim roku nauki uwzględniona będzie metoda laboratoryjna tylko częściowo obok zastosowania metody koncentracji i nauczania zbiorowego. W szczególności dodatnie wyniki osiągnąć będzie można — jak to wykazują doświadczenia poczynione w szkołach angielskich — w nauczaniu języka ojczystego i rachunków według systemu daltońskiego.

W angielskich szkołach elementarnych, w których pracę zorganizowano w duchu metody daltońskiej, istnieją bogate zbiory obrazków. Obrazy te, wycięte zazwyczaj z pism ilustrowanych i gazet, naklejone są na kartonie i zaopatrzone w odpowiedni tekst w formie pytań, na które dzieci dają pisemne odpowiedzi. Dziecko obserwuje obraz, odczytuje pytania i potem pisze wypracowanie na kartce. Teksty pod obrazami uwzględniają nietylko treść przedstawionego zdarzenia, ale i trudności ortograficzne; znajduje się tu szereg wyrazów, na które uczeń zwrócić musi szczególniejszą uwagę, ze względu na ich pisownię. Obrazy przedstawiają różne sceny z życia dzieci i zwierząt, zjawiska przyrody i sceny z najbliższego otoczenia. P. *M. Steinhaus* przytacza we wspomnianej już przedtem książce kilka przykładów takich tematów (assignment).

Obraz przedstawia n. p. łąkę na stoku wzgórza, na szczycie ktorego widnieje kościoł. Na łące wśród traw i kwiatów widać dwie dziewczynki. Pod obrazkiem tym umieszczone są następujące pytania: Dokąd zajdziesz, idąc w górę łąki? Kiedy odezwą się dzwony? Czy jest pora letnia, czy zimowa? Cobyś zobaczył z wieży kościoła? Dlaczego dziewczynki te nie są teraz w szkole? Na innym obrazku widać drzewo kwitnące; na konarze siedzi dziewczynka i podziwia gniazdo, w którem znajdują się jajka ptasie. Pod obrazkiem umieszczony tekst zawiera szereg odpowiednich wyrazów, przedstawiających pewne trudności ortograficzne. Na podstawie obserwacji pisze dziecko wypracowanie na kartce. Oto przykład takiego ćwiczenia 6-letniej dziewczynki: „Helenka wdrapała się na drzewo. Helenka chce przynieść swej mamie jajeczka. Drzewo jest pokryte kwieciem. W gniazdku znajduje się pięć jajek. Helenka ma różowy fartuszek i jedwabną sukienkę. (M. Steinhaus, j. w. str. 35 i n.). Trudniejsze wyrazy w tem *„wolnem wypracowaniu“* znalazło dziecko w tekście pod obrazkiem i w ten sposób wypowiada nietylko swoje myśli właściwym sobie stylem, ale równocześnie uczy się poprawnego pisania. Oprócz obrazków, rysunków, ilustracyj są też w szkołach angielskich zbiory kartonów, na których naklejone są krótkie opowiadania, wycięte z czasopism lub z książek.

Jedną z ważniejszych zmian w szkole daltońskiej jest usunięcie „*Wypisów*“ i zastąpienie ich zbiorkiem odpowiednich dla dzieci w tym wieku książeczek. W sali szkolnej (w pracowni literackiej) znajdują się liczne tomiki pięknie oprawione, zazwyczaj bogato ilustrowane; są to baśnie, legendy, mity, podania, dłuższe powiastki z życia dzieci i zwierząt. W każdej książce znajduje dziecko temat (assignment) do opracowania pisemnego. Nauczyciel przekonuje się w ten sposób, czy uczeń przeczytał książeczkę i czy treść jej zrozumiał dostatecznie. Oprócz wypracowań pisemnych otrzymują dzieci zadania do wyuczenia się na pamięć (wiersze, przysłowia i t. p.), z czego zdają sprawę, w przeznaczonych na ten cel godzinach. W ten sposób zorganizowana jest praca indywidualna. Zbiorowa praca klasy poświęcona jest czytaniu i opowiadaniu nauczyciela lub jednego z uczniów. Na wspólną lekturę lub opowiadanie dobiera nauczyciel rzeczy wartościowe, o silnem napięciu dramatycznem, wywołujące głębokie wzruszenia estetyczne. Lektura taka ma bowiem być godziną skupienia, „godziną myśli i uczuć“, wywołanych przedstawieniem pięknych i szlachetnych dążeń i czynów człowieczych, obrazami jakichś wielkich zdarzeń lub cudownych zjawisk natury.

Widzimy więc, że zastosowanie systemu daltońskiego w nauce języka ojczystego możliwe jest w pewnym zakresie także i w klasie drugiej. Oczywista, im wyższy stopień nauki, im dzieci starsze, tem łatwiej można zorganizować w zakresie nauki języka ojczystego samodzielną pracę uczniów, ponieważ dobór odpowiednich lektur dla starszej młodzieży nie nasuwa potem zbyt dużych trudności.

W naszych warunkach, zależnie od okoliczności, jakie nasunie życie i środowisko, zależnie od pomocy naukowych, jakiemi szkoła będzie rozporządzała, da się zastosować częściowo praca indywidualna, częściowo zaś zbiorowa. Szkoła postarać się musi o zbiory obrazów i o zbiorki książeczek dla dzieci, które zaczną czytać po gruntownem opracowaniu „Pierwszej Czytanki“ *Falskiego* i po przyzwyczajeniu ich do czytania samodzielnego. Początki może będą trudne, ale w miarę jak dzieci przy pomocy wskazówek i pouczeń nauczycielki zdobędą sztukę cichego czytania, można już z góry przewidzieć, że ten sposób nauki obudzi prawdziwy zapał do czytania, a następnie do zdawania sprawy z przeczytanej książeczki. Można też będzie spróbować, by dziecko kilkoma krótkiemi zdaniami przy pomocy odpowiednich pytań opisało to, co mu się najwięcej podobało w przeczytanej książeczce.

W sali szkolnej, w szafce bibljotecznej umieszczony jest, więc zbiorek lektur dostępny dzieciom. Każde z dzieci wybiera sobie książeczkę, której tytuł najwięcej w danym czasie do niego przemawia i czyta ją cicho w klasie (także i w domu, o ile okaże ochotę). Zadaniem nauczyciela będzie przygotować serję tematów w związku z treścią książeczek nadto ćwiczenia stylistyczne, gramatyczne i ortograficzne. Po przeczytaniu wybranej książeczki

zdaje uczeń sprawę nauczycielowi albo na osobności, albo też głośno, szczególnie w tym wypadku, gdy ma dar żywego opowiadania któreby u innych dzieci obudzić mogło zainteresowanie. Oczywista nauczyciel zna dobrze książkę i kontroluje sprawozdanie dziecka. To byłaby jedna część pracy dziecka, druga zaś polegać będzie na opracowaniu pisemnem podanych tematów. Podobnie opracowane być mogą artykuliki zawarte w czasopismach dla dzieci, jak *„Płomyk“*, *„Płomyczek“* (w klasach niż.) *„W Słońcu“*, *„Iskry“* (w klasach wyższych).

W nauce literatury pięknej mamy na celu obudzić i rozwinąć poczucie estetyczne, rozszerzyć horyzont myśli dziecka i pobudzić je do czytania i samokształcenia. Nie chodzi tyle o zrozumienie każdego słowa, czy zdania w tekście, lecz przedewszystkiem o odczucie i zrozumienie głównych myśli, o wywołanie odpowiednich wrażeń, uczuć i nastrojów w duszy młodocianego czytelnika. Drobiazgowy rozbiór utworu nie jest pożądany, ponieważ — jak wiemy z doświadczenia — zazwyczaj zniechęca wprost uczniów do książki. Temat w związku z książką, przeznaczoną do lektury, powinien być tak ułożony, by uczeń przystępował do czytania zadanego utworu w odpowiednim nastroju i ze szczerem zainteresowaniem.

Prawdopodobnie przeczytany utwór wywołuje w duszy dziecka uczucia i nastroje odmienne od tych, jakich doznaje człowiek dojrzały. Stąd też narzucanie swoich sądów o utworze jest wręcz szkodliwe. Przy systemie klasowym nauczyciel podawał gotowe sądy, objaśniał szczegółowo, wykładał, przy pracy indywidualnej zaś uczeń sam dla siebie odbiera wrażenia bez pośrednictwa. Po przeczytaniu utworu odpowiada uczeń na zadane pytania i w ten sposób dowiadujemy się, jakie nań wrażenie wywarła książka i jaką odniósł z niej korzyść. Jeśli błądzi, naprowadza się go na właściwą drogę, jeśli rzecz rozumie dobrze, zachęcamy go do dalszej pracy. Pod wpływem lektury budzi się nieraz w uczniu chęć do wypowiadania podobnych lub własnych myśli i uczuć w formie wiązanej, lub prozą. Wśród tych prac dziecięcych są niektóre prawdziwie wartościowe.

Zastąpienie *„Wypisów“* zbiorkiem lektur, które dzieci czytają bądź to indywidualnie, bądź też zbiorowo, okazało się na podstawie dotychczasowych doświadczeń zarówno w szkołach naszych jak i zagranicznych nader szczęśliwe i trafne [1]) o dawniejszych znanych już próbach, ukazało się ostatnio w czasopiśmie łódzkiem *„Szkoła i Nauczyciel“* (czerwiec 1927) nader interesujące sprawozdanie z próby zastąpienia w kl. VI-tej „Wypisów“ zbiorkiem dziełek wartościowych, podane przez p. Helenę Szumpichównę. Autorka zdaje sprawę z całorocznej pracy w tej klasie (o ile mam wrażenie, w jednej ze szkół łódzkich, co nie

---

[1]) Zob. *H. Rowid.* Szkoła Twórcza, str. 279—294. *St. Sedlaczek.* Czytelnictwo młodzieży. (*Szkoła Powszechna* Zesz. 1 rok 1925).

M. Dmochowska. Upodobania literackie dzieci szkolnych. Warszawa 1926. — Kierownictwo lekturą dziecięcą (*Ruch Ped.* Nr. 3, rok 1926).

zostało w sprawozdaniu podkreślone) na podstawie odpowiednio dobranych nowelek i poematów. Chłopcy przeczytali w ciągu roku utwory *Konopnickiej* p. t. „Nasza szkapa", Wojciech Zapała, Dym, Sobotni wieczór, Przed sądem — *Reymonta* W Porębie, Przy robocie — *Prusa* „Antek", — *Karpińskiego* Pieśń poranna i wieczorna, — *Słowackiego* Ojciec Zadżumionych, — *Sienkiewicza* Z pamiętników poznańskiego nauczyciela, Janka Muzykanta, — *Or-Ota* List ks. Józefa do króla w r. 1792.

„Z entuzjazmem — pisze autorka — przyjmują chłopcy wiadomość, że kupujemy nowy utwór, „*Antka*" Prusa. Kilku w klasie znało już tę nowelkę i niejednokrotnie pytano mnie, czy będziemy ją czytali w szkole. Te pytania i próby zainteresowały kolegów, więc kiedy zapowiedziałam, że przystępujemy do rozbioru „*Antka*", powstała w klasie radość wielka. I tu właśnie miałam sposobność przekonać się, o ile czytanie całości literackich zdobywa przewagę nad urywkami z „*Wypisów*". W zeszłym roku czytanie urywków, które chłopcy zdołali już dawno poznać z „Wypisów" w domu, jeśli nie kładło się nudą na twarzy, wywoływało conajmniej zadowolenie, wyrażające się w słowach: „znam to!" — co znaczyło mniej więcej: „mogę spoczywać na laurach". Przy czytaniu całości pereł literatury naszej objawy podobne nie mają miejsca. Kiedy czytaliśmy w klasie „Antka", obserwowałam umyślnie chłopców, którzy już poprzednio znali tę nowelkę. I widziałam, że nie z mniejszym niż inni entuzjazmem przyjmują historję pierwszego dnia pobytu „Antka" w szkole, że jak inni tamują oddech i słuchają w milczeniu pełnego grozy wzruszenia, jak znachorka i matka w ciemnocie bezprzykładnej sprowadzają śmierć na małą, chorą Rozalję, jak po wielu, wielu latach Antek całuje progi rodzinne i, żegnany jękiem matki, idzie przed siebie w świat szeroki... „Antek" poruszył do głębi chłopców moich i długo jeszcze echem wrażeń niezatartych brzmiały wspomnienia w duszach dziecięcych".

Z książeczek zakupionych w ciągu roku, tworzą sobie chłopcy własne bibljoteki, wielu ofiarowuje też swoje dziełka szkole dla niezamożnych kolegów. Dzieci oprawiają chętnie swoje książeczki i w ten sposób będą mieli trwałą pamiątkę kulturalną z lat szkolnych. Obawa, że w zakupywaniu książeczek nasuną się trudności natury materjalnej, okazała się płonną. Rodzice ze sfer robotniczych chętnie dawali swym dzieciom pieniądze na zakupienie wartościowych dziełek. Autorka w sprawozdaniu wyraża wkońcu przekonanie, że myśl wyrugowania „Wypisów", a zastąpienia ich lekturą całości literackich okazała się w skutkach nader owocną. „Nigdy — mówi — żaden urywek arcydzieła nie poruszy tak wszystkich stron duszy dziecięcej i nie wydobędzie z nich tak pełnej i dźwięcznej melodji, jak to sprawi całość przeczytanego utworu".

Najpilniejszem zadaniem w związku z zastosowaniem metody daltońskiej będzie zatem stworzenie b i b l j o t e c z e k k l a s o w y c h, złożonych z arcydzieł literatury polskiej i obcej oraz

przygotowanie odpowiednio ułożonych zadań i tematów do wypracowań stylistycznych, gramatycznych i ortograficznych. Oprócz zbioru lektur potrzebne będą słowniczki dla uczniów (polskie i wyrazów obcych), tudzież encyklopedje. Od kl. V-tej począwszy można będzie stosować w pewnej mierze metodę laboratoryjną w zakresie wszystkich przedmiotów: przyrody, geografji, historji, rachunków i t. d. Ułożenie zagadnień rachunkowych dla każdego ucznia zosobna, lub też dla poszczególnych grup, złożonych z kilku nczniów, nie przedstawia większych trudności,

Przytoczyłem już w jednym z poprzednich rozdziałów tematy *(assignments)* z geografji, przeznaczone dla dzieci w wieku lat 10 w londyńskiej szkole *Lynch'a (West-Green School)*. Zkolei podam szereg takich przykładów z zakresu różnych przedmiotów według książki *Heleny Parkhurst* i *A. J. Lynch'a*, autora licznych prac o realizacji metody daltońskiej [1])

Przykłady zadań w szkole daltońskiej.

Tematy z języka angielskiego. Zadania pisemne na miesiąc luty w oddziale 4-tym (dzieci 9—10 letnie).

Z następujących tematów wybierz sobie cztery, zbierz i uporządkuj swoje myśli o nich i napisz zadania: a) Dzień dżdżysty, b) Moja matka, c) Mój ojciec, d) Opis ulubionej zabawki, e) List do kolegi, w którym opisujemy przyjemności przy budowaniu śnieżka, f) Wypadek na lodzie.

Podaj dwa opisy ostatniego tematu: 1) przez osobę, która uległa wypadkowi, 2) która jej przyszła na pomoc.

Gramatyka. Przestudjuj str. 13 i 14 w twej książce, przepisz ćwiczenie 10-te i podkreśl zaimki.

Ortografja. Przepisz ćwiczenia na str. 44 i 45, naucz się wyrazów napisanych tłustym drukiem i bądź przygotowany do zastosowania ich w zdaniach.

Lekcja specjalna. W poniedziałek od godziny 9 i pół będzie lekcja o „interpunkcji". Wszyscy chłopcy z 4 go oddziału muszą być obecni, inni uczniowie, którzy wiedzą, że ich interpunkcja jest błędna, mogą też uczestniczyć w lekcji. *(Parkhurst).*

Tematy z gramatyki i wypracowania pisemne w oddziale VII-mym (dzieci 13-letnie), przeznaczone na trzeci okres (tydzień).

1) Rzeczowniki i zaimki mogą być rodzaju męskiego i żeńskiego. Nazwy, które nie są ani rodzaju męskiego, ani żeńskiego, są rodzaju nijakiego. Słowa, jak n. p. dzieci, naród, wróg, nie odnoszące się ani do mężczyzn, ani do kobiet, są wspólnego rodzaju.

Napisz wyrazy rodzaju żeńskiego, odpowiadające następującym rzeczownikom rodzaju męskiego: mężczyzna, chłopiec, wdowiec, książę, kawaler, krawiec, lekarz, kaczor, kogut, indyk.

---

[1]) *H. Parkhurst.* Educations on the Dalton Plan.
A. J. Lynch. Individual Work and the Dalton Plan. (Praca indywidualna a system daltoński). Londyn 1924. Według opracowania pp. *H. K. i Z. M.* słuchaczek studjum rocznego Państw. Kursów Naucz. w Krakowie.

Napisz rzeczowniki rodzaju męskiego, odpowiadające następującym rzeczownikom rodzaju żeńskiego: córka, matka, żona, służąca, pani, poetka, wnuczka, gęś, krowa.

Utwórz słowa rodzaju żeńskiego, odpowiadające podanym tu rzeczownikom rodzaju męskiego i użyj ich w zdaniach: wuj, król, syn, autor, zięć, tygrys, lew, paw. Napisz 10 wyrazów rodzaju nijakiego i 10 wspólnego, następnie ułóż zdania, w których każdy z tych wyrazów będzie podmiotem.

2) Napisz adresy (jak na kopercie) następujących osób: matki, ojca, siostry, przyjaciela, lekarza, księdza, twojego nauczyciela, członka parlamentu.

3) Jedziesz okrętem i jesteś już od tygodnia na pełnem morzu. Napisz list do matki i opisz, jak spędzasz czas (list na 2 stronicach).

Temat I i III przeznaczony jest na 4 dni, II na 1 dzień. *(Lynch)*.

Lektura. Skoro przeczytasz książkę (Autor i tytuł), napisz odpowiedzi na następujące pytania:

1) Który rozdział tej książki jest według twego zdania najbardziej interesujący? Opisz. go. 2) Jaką osobę lubisz najwięcej? Wytłumacz, dlaczego ci się najbardziej podoba i opisz kilka jej czynów. 3) Napisz krótką sztuczkę w dwu odsłonach na podstawie treści któregokolwiek rozdziału twej książki, albo napisz wiersz (najmniej 3 zwrotki o osobie lub wypadku z tej książki. *(Parkhurst)*.

Tematy z historji. (Oddz. 5). Wojny perskie były skończone i Grecy nie obawiali się już więcej napadu ze strony Persów. Ateńczycy wrócili do swych domów i znaleźli je w ruinach; pamiętacie bowiem, że Persowie spalili Ateny tuż przed bitwą pod Salaminą. Spartanie wrócili do domu, marząc o tem, by uczynić swoją stolicę najpotężniejszą w Grecji. Każde miasto greckie miało podobne marzenie, chociaż bowiem złączyły się wszystkie, by wygnać Persów, w rzeczywistości jedno miasto zazdrościło drugiemu znaczenia. Zobaczymy też, jakie były ciężkie dla Greków czasy w następnych 300 latach.

Tydzień I-szy. W tym tygodniu będziemy się uczyli o jednym z najsłynniejszych bohaterów Aten, Peryklesie. Jest on może jednym z największych przywódców ateńskich. Skoro przeczytasz zadany rozdział, odpowiesz na następujące pytania:

Opisz historję Ateńczyków, odbudowujących swoje domy. Co to był Piraeus; opisz długie mury. Podaj nazwy 3 rodzajów kolumn w świątyniach greckich. Jak się nazywały budynki na Akropolis? Wytłumacz, do czego służył każdy z tych budynków. Opisz teatr Dyonizjosa. Jak się nazywali 3 wielcy tragicy greccy, (największy komedjopisarz i dwaj historycy)? Co to jest tragedja (komedja)? Jakie zmiany zaprowadził Perykles w prawie ateńskiem?

Przeczytaj z książki „*Opowiadania o bohaterach starożytności*", rozdział p. t. *Perykles*.

Czytanie liczy się jako dwie, odpowiedzi pisemne jako trzy jednostki pracy.

Tydzień II gi. W tym tygodniu będziemy się dalej uczyli o wieku Peryklesa. Tematy: 1) Narysuj plan frontonu Partenonu i nazwij jego poszczególne części. 2) Opisz dom grecki, w jaki sposób był urządzony i porównaj go z domem nowoczesnym. 3) Napisz historyjkę o dzieciach ateńskich; opisz, jak się uczyły, bawiły itd. Przeczytaj odnośny rozdział z „Historji sztuki greckiej" Parbell'a (zagadnienie 1 sze) i „Opowiadania o dawnych bohaterach" (zagadnienie 2 i 3-cie).

Temat I szy liczy się jako 3 jednostki pracy, II i III jako jedną. Przypatrz się obrazom Partenonu i domów greckich, umieszczonych na tablicy. Nauczyciel rysunków chętnie przyzna rysunkowi Partenonu wartość 3 jednostek pracy.

Tematy z historji (oddział 4-ty). Przeczytaj w „*Historji*" Plowman'a od str. 118 do 139. W jaki sposób zakony w średniowieczu zaopatrywały się w żywność i pieniądze? Mnisi. Miasto średniowieczne z czasów Edwarda VII (wiek 14-ty).

Zadania pisemne: 1) Napisz własnemi słowami, co wiesz o mnichach. 2) Jak sobie wyobrażasz ulice miasta Leeds w wieku XIV-tym? 3) Napisz, co wiesz o cechach. *(Parkhurst)*.

Przykład tematu z historji w oddziale 8 (dzieci 14-letnie).

I. okres. Często słyszeliście o tem, że wiek XIX był „wiekiem pary". Widzieliście już, jaki ogromny wpływ na rozwój przemysłu wywarło wprowadzenie maszyn. Wspaniały wzrost produkcji wymagał lepszych środków lokomocji, aby można przewozić wyroby przemysłowe. Drogi już były wtedy wprawdzie w lepszym stanie niż pierwotnie, lecz jak wiecie, najtańszym środkiem przewozowym są statki i łodzie, a więc ludzie zaczęli się zastanawiać nad ich udoskonaleniem. Małe początki często prowadzą do wielkich dzieł i tak właśnie było ze statkiem parowym. Dokładne przeczytanie rozdziału, przeznaczonego do przestudjowania przekona każdego, jakich ogromnych wysiłków użyto w ostatniem stuleciu, aby udoskonalić parowce. Przeczytaj wyjątek z książki p. t. „Parowce" (*Guest* str. 178 — 181). Na przeczytanie przeznaczony jest 1 dzień, a 4 dni na następujące pytania:

1) Podaj nazwy pierwszych kilku parowców. 2) Porównaj pierwsze okręty z dzisiejszemi. 3) Wymień korzyści pochodzące z wynalezienia parowca. 4) Co rozumiesz przez słowo „wilk morski"?

II. okres. Ucząc się o okrętach, koniecznem jest, abyście się dowiedzieli czegoś o tych wynalazkach, które udogodniły życie na morzu i uczyniły je bezpieczniejszem. Mamy teraz wspaniałe latarnie morskie, znaki ostrzegające przed niebezpiecznemi skałami podwodnemi, przyrządy do orjentowania się w przestrzeni i cudowny telegraf bez drutu, który umożliwia wzywanie pomocy, ilekroć okręt jest w niebezpieczeństwie. Teraz nie uważamy już morza za wroga, lecz za przyjaciela i chociaż

nigdy nie potrafimy ujarzmić potężnego oceanu, jednak jesteśmy coraz śmielsi i odważniejsi w zwalczaniu przeszkód na morzu.

Przeczytaj „Żegluga w XIX wieku“ *(Piers Plowman)* V część str. 265—262). Jest to praca przeznaczona na 2 dni, pytania zaś na 3 dni.

Pytania: 1) Pod jakim względem są stalowe okręty lepsze od drewnianych. 2) Zastanów się, z jakich powodów życie na morzu jest teraz bezpieczniejsze niż dawniej. 3) Wymień nazwy niektórych naszych największych nowoczesnych okrętów. Podaj szczegóły.

III okres. Widzieliśmy, jaka powstała rewolucja w świecie przemysłowym dzięki wynalazkom i odkryciom, lecz największe może znaczenie miała budowa kolei żelaznej. W XIX wieku sieć kolejowa w Anglji ustawicznie się rozwijała, łącząc ośrodki przemysłowe z wielkiemi portami i stolicami. Napewno tak wiele już czytaliście o wynalezieniu lokomotywy, że zbyteczne przypominać, iż pierwszą linję kolejową między Stockton a Darlington zbudował Jerzy Stephenson w roku 1825.

Przeczytaj wyjątki z następujących książek: „Wprowadzenie kolei żelaznych“ (Piers Plowman, część V, str. 219—227). „Koleje żelazne“ (Guest str. 182 — 184). Na czytanie przeznaczone są 2 dni, zaś na następujące pytania 3 dni.

Pytania: 1) Napisz krótkie sprawozdanie o J. Stephensonie i jego cudownym wynalazku. 2) Narysuj mapę Anglji i naznacz na niej pierwszą linję kolejową zbudowaną przez Stephensona. 3) Nazwij najważniejsze linje kolejowe w naszym kraju.

IV. okres. Zajmując się kwestją lokomocji, nie możemy pominąć innego rodzaju komunikacji, będącego z tamtym w cisłym związku, a mianowicie przesyłanie naszych myśli i słów do tych, którzy mieszkają zdala od nas. Przed wprowadzeniem kolei było to nietylko bardzo trudne, ale połączone z wielkiemi kosztami. Sądzę, że z przyjemnością przeczytacie o „Poczcie konnej“, o „Posłańcach pocztowych“. W roku 1783 wprowadzono dyliżanse pocztowe. Jednak koleje i okręty spowodowały wnet ogromne zmiany. W roku 1840 Sir Rowland-Hill przeprowadził w Angli reformę pocztową (wprowadził tak zw. „Penny-Post“). Porównaj koszta przesyłki przedtem i teraz. Zwróć też uwagę na roczną ilość przesyłek pocztowych obecnie.

Przeczytaj wyjątki z następujących książek: „Poczta“ (Piers Plowman VII część, str. 256 — 262). „Urząd pocztowy i Penny Post“ (Guest str. 184—186). Czytanie przeznaczone jest na 2 dni, a pytania na 3 dni.

Pytania: 1) Wytłumacz, w jaki sposób przesyłano listy przed wprowadzeniem kolei. 2 a) Kto i kiedy przeprowadził reformę pocztową w Anglji (Penny-Post), b) Jak rozwinął się urząd pocztowy, jego działalność w ostatnich latach. 3) Jakie zmiany w komunikacji pocztowej zaszły w ostatnich 10 latach. *(Lynch).*

W rozdziale III-cim podałem temat z nauki geografji dla dzieci 10 letnich. Tutaj przytoczę jeszcze inne zadania geograficzne dla dzieci starszych (12-to i 14-letnich). Temat brzmi *„Nasza odzież“*.

I okres. Dotychczas uczyliśmy się o najważniejszych dla nas środkach żywności jak pszenica, mleko, ryby i mięso, a także o węglu i żelazie jako podstawach naszego przemysłu, obecnie zaś zajmiemy się naszą odzieżą.

Jak wiecie, odzież jest nam koniecznie potrzebna, a rodzaj noszonych sukien zależy prawie zupełnie od klimatu. Sporządza się je z różnych materjałów. W zimnych okolicach północy dostarczają materjału zwierzęta, w krajach tropikalnych dostarczają nam go rośliny, natomiast w krajach o klimacie umiarkowanym używa się jednych i drugich materjałów.

a) Z produktów roślinnych najważniejszemi są bawełna i len.

b) Z produktów zwierzęcych najważniejszemi są wełna i jedwab.

c) Obecnie najbardziej w użyciu jest bawełna i wełna.

Odpisz te trzy wiersze (a, b i c) do swojego zeszytu.

Bawełna. Rozpocznij swą pracę od zakreślenia na mapie świata okolic, gdzie rośnie bawełna. Możesz to znaleźć na mapie gospodarczej lub w dziele p. t. „Geografja świata“ str. 191. (Jest to praca na dwa dni).

Bawełna wymaga następujących warunków: a) gorącego klimatu, b) odpowiedniej ilości wilgoci, c) odpowiedniej ilości soli w powietrzu lub w ziemi. Zapisz to w swoim zeszycie.

Przyglądając się lepiej mapie, przekonasz się, że najwięcej bawełny uprawia się w Stanach Zjednoczonych Ameryki, w Egipcie i w Indjach, najwięcej zaś z tych krajów produkują Stany Zjednoczone. Przypatrz się rysunkowi w książce p. t. „Handel światowy“ str. 122, przedstawiającemu światową, roczną produkcję bawełny.

W Stanach Zjednoczonych są dwa gatunki bawełny; jeden gatunek nazywa się *„sea-island“* (pochodzi z wysp nadmorskich), drugi zaś *„upland“* (z krajów górzystych). Sławnym z dobroci jest pierwszy gatunek, jest on najlepszy w świecie. Bawełna ta ma długie, jedwabiste włókna a udaje się wzdłuż wybrzeża i na pobliskich wyspach. Drugi gatunek nie jest tak dobry, ma krótsze włókna, a uprawia się go w głębi kraju.

Znajdź Nowy Orlean, Galveston i Charleston w połdn.-wsch. części Stanów Zjednoczonych i naznacz je na swojej mapie gospodarczej. To są najważniejsze porty eksportujące bawełnę i większa część surowca, przychodząca do Liverpool i Manchester przychodzi stamtąd. — Bawełna egipska stoi pod względem gatunku na drugiem miejscu, zaś na trzeciem miejscu jest bawełna indyjska. Znajdź na mapie okolice, gdzie w tych krajach udaje się bawełna. Nasz import surowca bawełny w r. 1911 wynosił: ze Stanów Zjednoczonych Ameryki około 3,400.000 bali, z Egiptu 700.000 bali, z Indji 150.000 bali.

(C. d. n.)

Jest to praca przeznaczona na dwa dni. *H. Rowid.*

Reforma szkolnictwa w Polsce.

Ministerstwo W. R. i O. P. ogłosiło właśnie drukiem „Ustawę o ustroju szkolnictwa“ (Warszawa 1927), jako projekt w opracowaniu Komisji fachowej, powołanej przez Ministra Oświecenia. Wydanie tego projektu uważamy za fakt wielkiej doniosłości w dziejach szkolnictwa i naszej kultury. Przed poddaniem proponowanej „Ustawy“ szczegółowszej analizie w jednym z następnych zeszytów naszego czasopisma, już dziś, po pierwszem zaznajomieniu się z projektem ministerjalnym stwierdzić należy, że dzieło to zapoczątkuje proces głębokiego przekształcenia naszego systemu edukacji i zapewni szkole polskiej rozwój, oraz wysoki poziom wychowawczy i naukowy. Obecnie podkreślamy tylko niektóre istotne wartości, jakie tkwią w pracy Komisji Ministerjalnej.

1. Projekt Ustawy, oparty na głębokich studjach socjologicznych i pedagogicznych, zapewni ogółowi społeczeństwa osiągnięcie możliwie najwyższego dla danej jednostki stopnia kultury i oświecenia. Projekt przeniknięty duchem właściwie zrozumianej demokracji i humanitarności, stwarza korzystne warunki rozwoju kulturalnego wszystkich warstw społecznych i daje możność kształcenia się odpowiednio uzdolnionym dzieciom ze sfer ekonomicznie słabych w szkołach wszelkiego stopnia i rodzaju.

2. W projektowanej Ustawie tkwią istotne wartości współczesnych zdobyczy myśli pedagogicznej za granicą i w Polsce, której głównem dążeniem i celem jest zapewnienie wszystkim dzieciom maximum warunków rozwoju fizycznego, moralnego i intelektualnego.

3) Zagadnienie jednolitości szkolnictwa zostało w Ustawie rozwiązane we właściwym i istotnym sensie. Stwierdzić należy, że dotychczas w żadnem innem państwie europejskiem zasada szkoły jednolitej (école unique) nie jest w ustawach szkolnych tak jasno i konsekwentnie sprecyzowana jak w projektowanej Ustawie polskiej. Jak dotąd, widać dopiero częściową realizację tej zasady w Anglji, Francji, w Niemczech, a nawet w Austrji, która pod tym względem poszła najdalej, nowa ustawa oparta jest tu na kompromisie. W Szwajcarji zaczyna się obecnie w prasie codziennej dyskusja na temat „szkoły jednolitej“ z okazji wniesienia nowego projektu o ustroju szkolnictwa przez władze kantonalne.

4) Podkreślając ważność oświaty pozaszkolnej, projekt wysuwa na czoło sprawę samokształcenia i ujmuje ją jako doniosły problem społeczny. Podnosząc znaczenie i wartość szkolnictwa zawodowego, stwarza silne podstawy przyszłego rozwoju gospodarczego państwa, zwłaszcza silny kładzie nacisk na równorzędność i rownowartościowość tego szkolnictwa ze szkołami średniemi ogólnokształcącemi,

Projekt głosi zasadę równorzędności pracy fizycznej i inte-

referaty: prof. *Bovet*, przewodniczący Kongresu, prof. *Claperède*, dr *Decroly*, dr *Adler*, *Ferrière*, *Paulsen*, *Rotten*, *Washburne*, *Ensor*, *Bose* i inni. Oprócz posiedzeń plenarnych odbywały się obrady sekcyjne. Z polskiej grupy uczestników reprezentowanej stosunkowo dość licznie, wygłosili referaty: prof. *Radlińska*, dr *Szuman* z Poznania i p. *Oderfeldówna*. Wśród urządzonych wystaw szkolnych nader dodatnie wywarła wrażenie wystawa prac dzieci przedszkoli warszawskich, zorganizowana przez p. *Z. Żukiewiczową*. W czasie kongresu grupa polska urządziła specjalne zebranie, na którem uchwalono utworzenie polskiego oddziału M. Ligi Nów. Wych. Wybrano tymczasowy komitet z p. *Radlińską* i dr *Grzegorzewską* na czele. Szczegółowe sprawozdanie z powodu braku miejsca podamy dopiero w następnym numerze.

Międzynarodowe Biuro Wychowania *(Bureau International d'Éducation)* w Genewie, zorganizowane z inicjatywy Instytutu Rousseau'a, w kwietniu 1926, gromadzi dokumenty i materjały dotyczące szkolnictwa we wszystkich krajach. W dniach 17 i 18 sierpnia, tuż po kongresie locarneńskim, odbyło się w Genewie posiedzenie członków Biura przy udziale ok. 50 uczestników, reprezentantów 20 krajów. Między innymi referat wygłosiła p. prof. *H. Radlińska*. Biuro to wydało właśnie „Przewodnik dla podróżników interesujących się szkolnictwem" (*„Quide du voyageur s'intéressant aux écoles"*, Genève 1927), w którym podaje wskazówki, dotyczące zwiedzania szkól doświadczalnych w różnych krajach. Jeden z rozdziałów poświęcony jest szkołom w Polsce. Znajdujemy tu treściwe informacje o Miejskiej Szkole pracy w Łodzi, o szkole im. Szlenkiera w Warszawie, o szkole skautowskiej w Sromowcach pod Czorsztynem, o szkole sierót dra Korczaka, o gimnazjum im. Batorego w Warszawie, o seminarjum państwowem w Chełmie i innych.

Problem współpracy wychowawczej domu i szkoły był tematem tegorocznej wielkanocnej konferencji pedagogicznej w berlińskim „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht". Referowali dr Grüfer z Lipska, Carl Götze z Hamburga, Alois Fischer z Monachjum i in. Wszyscy podkreślali konieczność reformy w ustosunkowaniu się obu czynników wychowawczych, jako warunku owocności pracy nauczycielskiej, żądając od nauczyciela więcej uwagi dla otoczenia domowego ucznia i wytężonej pracy dla stworzenia atmosfery zaufania między domem a szkołą. Przez szkołę działać na dom, przez młodzież wychowywać rodziców, przez reformę szkoły reformować społeczeństwo! — Referaty mają się ukazać drukiem w wydaniu Instytutu. („Schulreform" Nr 6/27).

Więcej nauczycielskich sił żeńskich niż męskich stwierdzono w szkolnictwie francuskiem i włoskiem. We Francji n. p. jest obecnie w szkołach powszechnych 76.544 nauczycielek, a 43.378 nauczycieli. Znacznie wzrosła liczba nauczycielek we Włoszech w szkolach średnich; wynosiła ona w roku 1923 2487 osób na ogólną liczbę nauczycielstwa szkół średnich 9880 osób. Liczba ta zwiększy się jeszcze ze względu na większą liczbę studentek filozofji na uniwersytetach. Powodem tego zjawiska są złe stosunki materjalne zawodu nauczycielskiego, od którego stroni młodzież męska. („Quelle" Nr 61/27).

Visa pedagoska skola — wyższa szkoła w Jugosławji istnieje w Zagrzebiu od r. 1919 i w Belgradzie od r. 1924. Oba zakłady mają kształcić nauczycieli dla preparand nauczycielskich i szkół wydziałowych jakoteż inspektorów szkolnych. Kurs dwuletni, kończący się egzaminem kwalifikacyjnym, przygotowuje nauczycieli szkół wydziałowych, dalszy kurs dwuletni nauczycieli preparand i inspektorów szkolnych. Obie uczelnie mają charakter uczelni akademickich oraz

ich ustrój. Kandydatów wybierają senaty z pośród kwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych, posiadających wybitnie zadowalającą trzyletnią praktykę szkolną. Kandydatom wypłaca się podczas studjów nadal ich pobory. Rok rocznie wchodzi do tych uczelni około 100 nowych studjujących. Przy zakładzie w Zagrzebiu istnieje od r. 1923 instytut psychologiczno-pedagogiczny, od r. 1926/27 szkoła wydziałowa jako ćwiczeniówka. („Schulreform" Nr 1/27).

Zagadnieniu przedszkoli poświęca Wiedeń wiele uwagi i konsekwentnie rozbudowuje sieć przedszkoli z roku na rok. Z kilkunastu zaledwie przedszkoli w r. 1918 wzrosła ich liczba do r. 1925 do 57 ze 168 oddziałami. Po wykonaniu całego programu będzie Wiedeń posiadał 105 miejskich przedszkoli z 324 oddziałami a najwięcej będzie ich w obwodach robotniczych.

Esperanto w szkołach niemieckich zdobywa coraz więcej miejsca i zwolenników. W Lipsku np. uczą go w 8 szkołach, w Magdeburgu pobiera 150 uczniów szkół średn. i 750 uczniów szkół powsz. naukę Esperanta u 29 nauczycieli i t. d. („Quelle" Nr 7/27).

Przeciw militaryzacji szkoły w różnych krajach zwraca się berliński „Związek Radykalnych Reformatorów Szkoły", uważając wprowadzenie ducha militaryzmu do szkoły za pielęgnowanie szowinizmu i niebezpieczeństwo dla pokoju świata.

Przeciw egzaminom dojrzałości rozpoczął energiczną akcję tenże Związek, uważając, że „szkoła winna umieć ocenić swych wychowanków na podstawie doświadczenia, a życie egzaminuje „dojrzałość" przez wystawianie na próbę...". („Neue Erziehung" Nr 7/27).

Odczyty pedagogiczne przez radjo. Od 1-go stycznia 1927 roku organizuje Dr T. Kupczyński z upoważnienia Ministerstwa odczyty pedagogiczne przez radjo, przeznaczone przedewszystkiem dla nauczycielstwa, a także dla osób, interesujących się wychowaniem i nauczaniem. Opracowanie programu dalszych odczytów wymaga nawiązania bezpośredniego porozumienia ze słuchaczami, których potrzeby winny znaleźć swój wyraz w tym programie. Ministerstwo zwraca się więc do Inspektorów Szkolnych i do nauczycielstwa o przesłanie pisemnej odpowiedzi na ręce Dra Kupczyńskiego (Warszawa, ul. Jezuicka 4) na zapytania niżej wyszczególnione.

Ministerstwo uważa też za pożądane, aby nauczycielstwo oprócz swoich uwag dołączyło także uwagi i postulaty osób, interesujących się wychowaniem i nauczaniem, a nienależących do sfer nauczycielskich. Termin ostateczny przesyłania odpowiedzi Ministerstwo ustala na dzień 25. X. 1927 r Prosimy o odpowiedź na następujące pytania:

1. W jakim stopniu wygłaszane dotąd odczyty pedagogiczne odpowiadały i w jakim zakresie zaspakajały moje potrzeby?

2. Jakie zagadnienia wychowawcze i dydaktyczne winny być w dalszym programie uwzględniane, względnie w jakim kierunku odczyty radjowe mogłyby okazać mi pomoc w mojej pracy wychowawczej i dydaktycznej?

3. Jakie odczyty, przeznaczone dla szkół i młodzieży szkolnej, a wspierające pracę nauczyciela w szkole, należałoby uwzględnić w dalszym programie odczytów pedagogicznych?

4. Ogólne uwagi i postulaty w sprawie dalszego programu odczytów pedagogicznych przez radjo.

lektualnej, podkreślając, że Praca jest istotnem i jedynem źródłem wszystkich dóbr materjalnych i duchowych.

5. Jedną z największych zdobyczy, jaką szkolnictwu naszemu zapewnia nowa Ustawa, jest reforma studjów nauczycielskich. Projekt głosi zasadę, że nauczyciel szkoły powszechnej powinien się kształcić w „studjach pedagogicznych" mających charakter szkół wyższych i że jego kształcenie zawodowe powinno być oparte na przygotowaniu, jakie daje dobrze postawiona pełna szkoła średnia. Wykonawcami Ustawy będą nauczyciele, od ich kwalifikacyj pedagogicznych i naukowych zależy żywotność ustawy i należyte wyzyskanie tkwiących w niej wartości.

6. Stwierdzić należy że projektowana Ustawa stanowi poniekąd syntezę myśli, dążeń, wysiłków i prac, jakie się ujawniły we współczesnych prądach pedagogicznych za granicą i w Polsce.

Gruntowniejsze zaznajomienie się z polską literaturą pedagogiczną ostatniego 25-lecia (oczywista nie mam tu na myśli artykułów w prasie codziennej w szczególności w pewnym rodzaju dzienników) wykaże, że „dyskusja nad ustrojem nie była jednostronna, nie dotyczyła tylko jednego fragmentu", ale przeciwnie ogłoszone prace w czasopismach fachowych (Rocznik Pedagogiczny, Muzeum, Ruch Pedagogiczny, Szkoła Powszechna i inne), oraz specjalne publikacje obejmują całokształt zagadnień, stanowiących treść ogłoszonej obecnie „Ustawy o Ustroju Szkolnictwa" i zagadnienia te rozwiązują przeważnie w tym samym duchu, co i „Ustawa". Wymienić należy tylko niektóre z tych prac, jak protokoły Sejmu Nauczycielskiego (Szkoła Polska, cz. I, II, III), Wydawnictwa Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. i Związku Zawd. N. Szk. Śr., jak publikacje Dawida, Praussa, Jotejko, Falskiego, Kielskiego, Radwana, Ks. Gralewskiego i innych.

Nasuwa się tu kwestja wielkiej doniosłości ze względu na żywotność „Ustawy", a należyte postawienie tej kwestji zależy od Ministerstwa. Mam tu na myśli moment psychologiczny, który daleko ważniejszą odgrywa rolę w realizacji reformy szkolnej — i wogóle wszelkich reform społecznych — aniżeli paragrafy, nawet bardzo rozumne. Chodzi o to, aby w świadomości ogółu nauczycielstwa i całego oświeconego społeczeństwa wytworzyć przeświadczenie i obudzić uczucie, że nowa ustawa szkolna jest dziełem myśli i wysiłków ogółu obywateli, że jest wytworem zbiorowej psychiki narodu, jego dążeniem i ideałem społecznym. To nastawienie psychiczne zapewni Ustawie realizację i żywotność. Wiadomo, z jakiemi przeszkodami walczyć musiała Komisja E. N., gdy chciała w życie wprowadzić swe wielkie dzieło, z powodu nieprzygotowanego i przesądnego społeczeństwa, z powodu opozycji nauczycieli-Jezuitów. Dziś oczywista stosunki są inne, jednak ze względów społecznych i wychowawczych wydaje mi się pożądane, by nie podkreślano, że Ustawa jest wyłącznie dziełem sfer urzędniczych, które zresztą wyszły prawie bez wyjątku z szeregów nauczycielstwa. Ustawa, sięgająca tak daleko, przetwarzająca tak głęboko strukturę społeczną, jak projektowana reforma szkolna,

może powstać tylko drogą współpracy wszystkich powołanych czynników — przedstawicieli oświeconego społeczeństwa, nauczycielstwa i ministerstwa. Uwagi te, w niczem zresztą nie osłabiające wielkiej wartości „Ustawy", zmierzają do wykazania, że konieczne jest powołanie fachowej komisji, złożonej z reprezentantów władz szkolnych, nauczycielstwa i społeczeństwa.

7. Projekt Ustawy o ustroju szkolnictwa wraz z jego znakomitemi rzeczowemi „objaśnieniami" stanowi dokument, który — jak sądzę — godny jest zająć w naszej literaturze pedagogicznej miejsce obok Ustaw Komisji Edukacji Narodowej. Podobnie, jak w wieku XVIII-tym powstaje w Polsce pierwsze w Europie Ministerstwo Edukacji Narodowej, które buduje szkołę świecką, tak w wieku XX-tym Odrodzona Rzplta pierwsza z pośród państw europejskich realizuje konsekwentnie postulat szkoły jednolitej, dając ogółowi obywatelstwa szkołę demokratyczną, stwarzając gmach edukacji narodowej o architekturze prostej i celowej. W ten sposób powstaje najmocniejszy i najtrwalszy fundament rozwoju gospodarczego i kulturalnego Rzeczypospolitej.

Genewa, wrzesień 1927. *H. Rowid.*

Czasopisma międzynarodowe.

„Das Werdende Zeitalter" przynosi w n-rze 3-cim artykuł K. Wilkera „Odtąd dla dziecka", w którym autor na podstawie szeregu przytoczonych cyfr i faktów z goryczą stwierdza, jak mało zrealizowano dotychczas idee wielkiego człowieka i pedagoga Pestalozziego, jak mimo licznych teoryj, badań, rozpraw, reform i t. p. dotychczas nie zaopiekowano się odpowiednio dzieckiem. Wobec nędzy społecznej — teorje pedagogiczne pozostają tylko teorjami, a wszelkie jubileusze, rocznice i obchody — frazesami... Wśród recenzyj znajdujemy obszerniejsze recenzje książki Rowida „Szkoła twórcza" i Ziemnowicza „Problemy wychowania współczesnego". — W n-rze 4-tym większa rozprawa E. Juckera „Samorząd w rosyjskiej szkole średniej", jako cenny przyczynek do problemu: stosunek nauczyciela do ucznia.

„Otoczenie, jako czynnik wychowania twórczego" — temu zagadnieniu poświęcony jest zeszyt 2 amerykańskiego „Progressive Education". Szereg cennych artykułów i wielka ilość przepięknych fotografij, ilustrujących różne szkoły amerykańskie i ich życie, oświetlają poruszone zagadnienie.

mf.

Kronika Pedagogiczna.

IV-ty Kongres Ligi Nowego Wychowania odbył się od 3 do 15 sierpnia br. w *Locarno* przy udziale przeszło 1000 uczestników, reprezentujących 50-kilka państw i narodów wszystkich części świata. Głównym tematem obrad było zagadnienie „istoty wolności w wychowaniu". Na ten temat wygłosili

Sprawozdanie Centralnej Bibljoteki Pedagogicznej Kuratorjum wileńskiego za rok 1926. Czytelnia była otwarta przez 283 dni (od 15 lipca do 1 września czytelnia była zamknięta). W ciągu tego czasu odwiedziło czytelnię 3397 osób, od 1 do 37 dziennie, od 97 do 411 miesięcznie. Najwyższa frekwencja była w marcu, najniższa w lipcu. Średnia frekwencja miesięczna 308 osób, średnia dzienna — 12 osób. W stosunku do r. 1935 frekwencja zwiększyla się w trójnasób.

Bibljoteka (wypożyczalnia) była otwarta przez 287 dni (od 15 lipca do 1 września wypożyczalnia funkcjonowala 2 razy tygodniowo). W ciągu roku odwiedziło B-kę 8149 osób; od 4 do 57 osób dziennie, od 399 do 894 miesięcznie. Średnia dzienna 28 osób, średnia miesięczna 679 osób, najmniejsza frekwencja w sierpniu, największa w listopadzie. Książek w tym czasie wypożyczono 13.957, od 7 do 112 dziennie, od 747 do 1446 miesięcznie; średnio wypożyczono dziennie 48 ks., miesięcznie 1163 ks.

Ilość abonentow z 162 na 1. I. 1927 wzrosła do 450 w ciągu roku, ale ponieważ ubyło w ciągu roku 112 dawnych abonentów, ilość w dniu 31 grudnia 1926 roku wyniosła 338 osób, 195 kobiet i 143 mężczyzn. Z miasta Wilna 285, z okolic 53 osób. Z całej liczby abonentów (338) przypada na nauczycieli 279, (z nich 15 ze szkół prywatnych. reszta 264 — państwowych, z tego profesorów Uniwersytetu 3, nauczycieli szkól średnich 61, nauczycieli szkół powszechnych 215 — w tej liczbie 28 nauczycieli kursu wyższego humanist.), na pracowników Kuratorjum i Inspektoratu 46, studentów 7 i osób szkolnictwu obcemu 6, razem 338.

Stan księgozbioru na 31. XII. 1926 r. przedstawia się następująco: książek skatalogowanych i zinwentaryzowanych 7032, tylko zinwentaryzowanych 783. W maju został uporządkowany księgozbiór rosyjski, otrzymany w 1925 roku od Stowarzyszenia Nauczycielstwa Poiskiego. Księgozbiór ten (1679 ur. nr., tomów około 3000), posiada dawny inwentarz działowy, który pozwala zeń korzystać, ale jeszcze nie został wciągnięty do ogólnego inwentarza i skatalogowany według ogólnie przyjętego w b-ce systemu.

Niezinwentaryzowanych książek w b-ce — pozostałość po dawnej b-ce Kuratorjum, około 1500. Nabyto książek w roku 1926 za ogólną sumę 7342 zł. z tego 4000 zł dało Minist. WR. i OP., reszta pochodzi ze składek członkowskich.

W lipcu Zarząd B-ki, pragnąc wprowadzić w pracę b-ki pewne zmiany i ulepszenia i chcąc zasięgnąć zdania czytelników w tej kwestji, ogłosił w „Dzienniku Urzędowym" ankietę do czytelników, ale odpowiedzi wcale nie nadeszły. Wówczas ta sama ankieta została wydrukowana na blankietach i rozdana czytelnikom. Na 200 zgórą rozdanych ankiet otrzymano zaledwie 11 odpowiedzi; tak mała ilość nie daje zupełnie dokładnego pojęcia o życzeniach czytelników.

Prenumerata roczna . . . . 8 zł „ półroczna . . . 4 zł Cena oddzielnego zeszytu 1 zł 50 gr	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego" w Krakowie, Rynek główny 29, II piętro.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć str. 30 zł; w tekście: cała strona 80 zł, pół strony 50 zł, ćwierć strony 25 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkól Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko.**

Drukarnia „Szkolnicy" w Krakowie, Grzegórzecka 30 — pod zarządem W. Jarosza.

Rok XIV. (XVI). Październik 1927. Nr 8.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI: KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI: KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Sugestja i wychowanie.

(Ciąg dalszy).

Bechterew[1]) powiada w tej sprawie, że sugestja, czy ona ma miejsce przy pomocy słów albo postawy, czy też zachodzi dzięki wrażeniom lub czynom, zwraca się zawsze bezpośrednio do „świadomości ogólnej" (podświadomości) z pominięciem świadomości osobowej, a przynajmniej bez poprzedniego opracowania przez tę ostatnią sugestji poddanej. Zachodzi w danym razie prawdziwe „przeszczepienie" myśli, uczuć i t. p. stanów psychicznych. „Sugestjonować" znaczy więc przeszczepiać do psychiki odbiorcy różne stany ps., działać na niego tak, żeby o ile możności wykluczyć krytykę, ocenę, zastanowienie. Przez „sugestję" należy znowu rozumieć taki sposób bezpośredniego zaszczepienia w duszy jednostki myśli, uczuć i t. p., który pomija jej jaźń, świadomość osobową. Ponieważ sugestja przenika bezpośrednio do „świadomości ogólnej" bez czynnej pomocy osobowości, wszelkie jej skutki rozwijają się automatycznie, t. zn. nie podlegają kontroli tej ostatniej i czasami wogóle nie mogą być przez nią otamowane.

Terminy „przeszczepianie" „wdarcie się" (Baldwin, Sidis) „schwycenie" (Claretie), „wejście drzwiami bocznemi, a nie frontowemi" (Bechterew, Dubois, Cabot i in.) odzwierciedlają rzeczywisty stan rzeczy tylko w niektórych wypadkach, a mianowicie wtedy, gdy sugestja opanowuje umysł znienacka. W wielu jednak razach świadomość osobnika może być przygotowana do jej przyjęcia, może ją nawet rozmyślnie wywołać, zdeterminować. Sugestja wtedy nie przenika do podświadomości „bezpośrednio", z „pominięciem osobowości": osobowość wie

[1]) Bechterew, dzieło cyt. str. 15—22.

o niej, przyjmuje ją, a niekiedy nawet stara się postawić w takich warunkach, aby nastąpiło jej zrealizowanie.

Urzeczywistnienie to odbywa się jednak bez udziału, a czasami nawet i bez wiedzy osobowości.

Z powyższego wynika, że sposób przenikania sugestji do podświadomości jest różny — w jednym wypadku posiada on charakter bezwiednego, a przynajmniej tylko częściowo świadomego przeszczepiania, w drugim — wyobrażenie poddane jest równie świadome, jak inne procesy psychiczne, a jego obecność w polu świadomości może być skutkiem aktu woli, wynikiem postanowienia celowego.

Ważnem jest tylko, żeby wyobrażenie takie przedostało się do podświadomości i *wywołało* za jej pośrednictwem *odpowiednią reakcję*. Nastąpić to może wtedy, gdy ono zdoła spowodować rozszczepienie psychiczne. To ostatnie jednak w wielu razach jest o tyle słabe, że osobnik wyczuwa introspekcyjnie zaledwie końcową fazę jego istnienia, objawiającą się pod postacią działania automatycznego, lub innych zmian o takiem samem zabarwieniu [1]).

Z dotychczasowej analizy wynika, że warunkiem koniecznym wszelkiego rodzaju sugestji jest po pierwsze dysocjacja, po drugie — samorzutne, autonomiczne na skutek poddanego wyobrażenia funkcjonowanie podświadomości.

Sugestją nazywam takie wyobrażenie, które, wywołując dysocjację, przeistacza się podświadomie w odpowiednią reakcję [2]).

B. Biorąc pod uwagę stopień, czyli głębokość dysocjacji, sposób poddawania i wyrażania się, przejawy jednostkowe lub zbiorowe, a także odmiany jakościowe sugestji, możemy podzielić ją na: 1) normalną i anormalną; 2) heterosugestję i autosugestję (a), sugestję bezpośrednią i pośrednią (b) intra- i pohipnotyczną, bezwzględną i warunkową, (c), 3) zupełną lub częściową (a) jednoimienną lub różnoimienną (b), 4) jednostkową i zbiorową. 5) Oprócz powyższego uważam za konieczne ustalić pewne odmiany jakościowe, czyli t. zw. typy podatności do sugestji.

1) Sugestja jest normalną, o ile zachodzi u osób zdrowych w warunkach zwykłych, t. j. na jawie lub we śnie fizjologicznym. W sugestji anormalnej odróżniamy — ekstrafizjologiczną [3]) i patologiczną. Ekstrafizjologiczną jest ona, jeżeli się odbywa przy

---

[1]) Patrz o poczuciu działania automatycznego pracę moją: Badania eksperymentalne nad automatyzmem graficznym. Poznań 1925 str. 98—99.

[2]) Porównaj z tem określenie sugestji Baudouina: „La suggestion est une idée qui, subconsciemment, se transforme en realité correspondante". Dzieło cyt. str. 21.

[3]) Terminu „ekstrafizjologiczny" używam w braku lepszego. Oznaczam nim wspólnie z Grassetem takie stany „qui ne constituent pas par eux-mêmes des maladies et qui cependant ne se rencontrent pas chez tout le monde, n' appartiennent pas á la vie physiologique normale Le psychisme inférieur. Étude de physiopathologie clinique des centres psychiques. Paris 1913 str. 64.

zupełnem zawieszeniu świadomości, wywołanem celowo odpowiedniemi metodami (pociągi, wpatrywanie się nadawcy w odbiorcę i t. p). Stan taki nazywamy zwykle hipnozą. Sugestja patologiczna ma miejsce pod wpływem czynników chorobowych — histerja, neurastenja i t. p.

Spór o to, czy większość osób, uważanych za normalne, wykazuje podatność do sugestji, należy uważać dzisiaj za rozstrzygnięty w sensie pozytywnym. Nawet taki przeciwnik sugestji, jak Dubois, powiada, że niema człowieka bezwzględnie opornego na wpływy sugestywne — wszystko zależy od momentu psychologicznego, w którym się znajdujemy[1]). W podobny sposób wyraża się także Forel, utrzymując, że każdy umyslowo zdrowy człowiek ulega w mniejszym lub większym stopniu hipnozie: na przeszkodzie mogą tylko stanąć chwilowe stany duszy, względnie mózgu wielkiego[2]).

Chcąc jednak przekonać się o powszechnej podatności do sugestji, należy pozostawić na uboczu eksperymenty z histeryczkami, których dyspozycje w tym kierunku są już dostatecznie znane[3]), a rozpocząć badania systematyczne nad osobami zdrowemi. Jestto tym ważniejsze, że wyniki badań powyższych, oprócz korzyści teoretycznych, mają także duże znaczenie praktyczne, o czem zresztą była już mowa

Dane statystyczne w sprawie tej przedstawiają się następująco :

Liébeault i Bernheim, z których każdy zbadał po kilka tysięcy osób, sądzą, że liczba podatnych dochodzi 90% — 95%, Trömner 95%, Forel, Wetterstrand, O. Vogt, Renterghem, Velander, C. Baudouin — 97%, a nawet więcej. Opinja B. Sidisa, który wykonał przeszło 8000 eksperymentów na osobnikach zdrowych, jest nam już znaną. Delboeuf na pierwszym kongresie międzynarodowym psychologji fizjologicznej utrzymywał, że w Belgji wszyscy są podatni[4]). Z moich eksperymentów wynika, że na 247 osób, w tem 139 dorosłych (18 — 58 lat), a reszta niepełnoletnich (6—18 lat), u 234 t. zn. 95 %, sugestja zrealizowała się w mniejszym lub większym stopniu.

W przeciwieństwie do tych danych, Szkoła Paryska, która, jak zaznaczyłem już niejednokrotnie, uważa sugestję za zjawisko patologiczne, przytacza cyfry nieporównanie mniejsze, a miano-

---

[1]) Dubois Les psychonévroses et leur traitement moral. Paris, 1909 str. 258, 259, 125. Autor ten powlada, że opornych jest co najwyżej 3%.

[2]) A. Forel, dzieło cyt. str. 80.

[3]) W sprawie osób histerycznych należy mieć na uwadze opinję Deschamps'a: „les hystériques sont à la fois les plus suggestibles et les moins suggestibles des nevropathes". Les maladies de l'esprit et les asthénies. Alcan 1919 str. 561.

[4]) Patrz Ochorowicz, dzieło cyt. II, str. 241.

Jednym z pierwszych badaczy sugestji normalnej był Yung (E). W swej pracy — Contribution à l'étude de la suggestibilité à l'état de veille, powiada on tak: „La verité est que la suggestibilité est une faculté propre à tous les hommes. Nous sommes tous sugestibles dans une certaine mesure. Les uns le sont naturellement à un haut degré, les autres, plus résistants, le deviennent lorsqu'on les place dans des conditions propres à diminner leur force de résistance. Archives de psychol. t. VIII str. 283 — 284.

wicie — 30%, Sepilli z kolei mówi o 10%, a Janet podaje liczbę jeszcze niższą, bo tylko 7% [1])

Różnica, jak widzimy jest duża. Czem jednak wytłumaczyć niezgodność powyższą? Sądzę, że stosunkowo niską odsetkę obozu drugiego należy położyć na karb kilku czynników, a w tem pewnej niezdolności, do której się Janet zcicha przyznaje [2]), i faktu, że badacze kategorji pierwszej uważają za podatne wszystkie osoby, u których się sugestja zrealizowała przynajmniej w pewnym stopniu, gdy tymczasem Janet np. zalicza do nich tylko tych pacjentów, u których zabiegi hipnotyczne dały wyniki dobre w leczeniu określonych chorób.

W obliczaniu procentowem podatności należy również uwzględnić fakt, że wyniki dodatnie otrzymuje się niekiedy dopiero po kilku a nawet kilkunastu próbach [3]), co jest uwarunkowane często podnieceniem, niedyspozycją, roztargnieniem i wogóle całym szeregiem czynników zewnętrznych, niemających nic wspólnego z rzeczywistą podatnością.

Na odmienne ustosunkowanie się tych dwóch obozów do poruszonego zagadnienia wpływa ubocznie jeszcze jeden moment, a mianowicie pogląd na istotę sugestji.

Dla Charcota, i jego następców wrażliwość na sugestję jest chorobą ukrytą, hipnoza — nerwicą eksperymentalną. Janet, każdą osobę, która wykazuje w tym kierunku dyspozycje, posądza o chorobę, a Ferenczi [4]) mówi w danym razie o skłonności ogólnej do psychonerwic.

Ponieważ Janet przyznaje, że sugestja w różnych okolicznościach życiowych może się także realizować w pewnym stopniu i u osób „uważanych za normalne" („chez les individus considérés comme normaux") [5]) chodziłoby więc tylko o wyznaczenie granicy, stopnia nasilenia dysocjacji, przy którym jest ona już niewątpliwie (z jego punktu widzenia), zjawiskiem patologicznem. Otóż musimy stwierdzić, że granica pomiędzy sugestją normalną a patologiczną jest płynna: różnice wyraźne zachodzą tylko w przypadkach zdecydowanie patologicznych i czynnikiem decydującym w danym razie jest właśnie głębokość dysocjacji. Z sugestją sprawa przedstawia się podobnie jak wogóle z chorobą: o ile w jednych przypadkach jest bardzo łatwo zdecydo-

---

[1]) Janet, Médications t. I str. 338.

[2]) Janet, tamże str. 337. Odsetka osób podatnych zależy w bardzo znacznym stopniu od uzdolnienia eksperymentatorów do wywoływania zjawisk sugestji.

[3]) Niektóry badacze wykazują w danym razie nadzwyczajną cierpliwość. Tak np. Wetterstrand uśpił pewną damę 40-letnią po 70 próbach, Bramwell otrzyma ten sam wynik u jednej pacjentki po 150 posiedzeniach, przyczem Dr Tuekay Dr. Voisin wykonali z nią przedtem już przeszło 50 prób bezskutecznych. Dr. Moll powiada, że czasami wykonywał 40 i więcej eksperymentów bez rezultatu pozytywnego. Dopiero po tylu próbach daremnych udawało mu się iekiedy uśpić pacjenta.

[4]) Ferenczi, Introjektion und Uebertragung Lepzig 1910.

[5]) Janet, Névroses str. 297—305.

wać, czy funkcje ustroju są normalne, czy też patologiczne, o tyle w innych określenie właściwego stanu staje się bardzo trudne. Bywa np. tak, że osobnik z punktu widzenia teoretycznego może być chorym, ponieważ jednak jego sprawność funkcjonalna nie doznała w danym razie uszczerbku, praktycznie jest więc zdrowy. (Krehl) [1]). Sądzę, że uważanie sugestji wogóle za przejaw patologiczny pochodzi przedewszystkiem ze względów teoretycznych, bez dostatecznego uwzględnienia materjału obserwacyjnego. Jeżeli ktoś w danym razie powołuje się na dysocjację, bez której sugestja istnieć nie może, to należy wiedzieć, że tylko niektóre formy rozszczepienia posiadają charakter patologiczny. Sen zwykły (fizjologiczny) jest klasycznym przykładem ciekawych i bardzo pouczających dysocjacyj. Istnieją one niemal w każdym akcie uwagi dowolnej, w przyzwyczajeniach i naogół silnie zorganizowanych czynnościach. Do tej samej kategorji należą również dysocjacje, powstające wskutek braku dostatecznej spoistości różnych funkcyj, co ma miejsce na pewnym poziomie rozwojowym organizmu psycho-fizjologicznego np. u dzieci i tym właśnie czynnikiem należy objaśniać ich nadzwyczajną podatność na wpływy sugestywne. Jej spotęgowanie lub osłabienie zależy od różnych czynników — wieku, okoliczności życiowych, intoksykacyj (alkohol, haszysz, morfina, opjum i t. p.), zmęczenia, chorób, infekcyjnych (gorączka tyfusowa), ćwiczenia i t. d i t. d. Naogół słabnie ona z wiekiem, lecz nie znika zupełnie — pod tą, lub inną postacią zawsze można ją wykryć u osobników nawet najzdrowszych.

2) a. Jeżeli sugestja pochodzi z zewnątrz, wskutek działania na nas osoby innej, nazywamy ją heterosugestją. Skoro znowu ona powstaje w nas samych, bez udziału osób postronnych, mówimy wtedy o autosugestji. Wtej ostatniej od różniamy z kolei dwie odmiany: autosugestję spontaniczną (mimowolną) i dowolną, świadomą.

Zdarza się np., że pewne wyobrażenie narzuca się samo świadomości naszej i w odpowiednich warunkach wywołuje reakcję o charakterze sugestywnym. W danym razie mamy do czynienia z auts. mimowolną, samorzutną. Pod tą postacią sugestja jest zjawiskiem nadzwyczaj rozpowszechnionem, zachodzącem równie często, jak wzruszenia lub inne procesy psychiczne. (Baudouin). W swych następstwach może ona być siłą wprost nieobliczalną, gdyż, jak wykazuje doświadczenie, wiele chorób, niepowodzeń i załamań życiowych pochodzi niejednokrotnie z tego źródła. Mając to na uwadze, staje się jasnem, jak wielkie straty grożą osobnikowi odpowiednio w tym kierunku dysponowanemu, jeżeli nie umie pokierować należycie tą właściwością psychiki.

---

[1]) L. Krehl, Fizjologja patologiczna. Tł. z 5-wyd. niem. J. Pruszyński. Warszawa 1911. str. XIV. Autor ten słusznie powiada, że „za normalne uważamy sprawy życiowe, przebiegające w sposób jednaki u większości osobników, którzy czują się dobrze i mogą spełniać prawidłowo swoje zadania przyrodzone“.(str. XIII).

Na szczęście każdy z nas ma możność rozwinąć w sobie auts. dowolną, dzięki której nietylko jest w stanie sparaliżować działania szkodliwe auts. spontanicznej, lecz może jednocześnie zdobyć władzę nad swemi skłonnościami, popędami, złemi nawyknieniami, jednem słowem może osiągnąć panowanie nad samym sobą, a poniekąd i nad funkcjami organicznemi. W auts. świadomej osobnik sam wybiera i poddaje sobie wyobrażenia, o których zrealizowanie mu chodzi.[1])

Oddawna zauważono (Bernheim, Forel, Lévy, Myers, Ochorowicz i in.), że heterosugestja dopełnia się i wogóle dochodzi do skutku tylko za pośrednictwem autosugestji. Forel powiada, że wpływ, jaki wywiera wyobrażenie poddane przez hipnotyzera na odbiorcę, jest zawsze modelowany, przeobrażany przez jego mózg... Innemi słowy: sugestja słowna hipnotyzera dopełnia się zawsze autosugestją hipnotyzowanego, to znaczy tem, jak jest przez niego pojęta i odczuta". [2]) W podobny sposób wyraża się Lévy: „sugestja z zewnątrz (heterosugestja) działa zawsze za pośrednictwem autosugestji". „Poddana idea działa zazwyczaj nie odpowiednio do swej treści wewnętrznej, a zależnie od sugestyjności osobnika i jego przystosowania się do przyjęcia sugestji". [3])

Fakt zależności heterosugestji od autosugestji podkreślił z całym naciskiem dopiero E. Coué. Wszelkiego rodzaju sugestja, powiada on, może istnieć tylko pod warunkiem sine qua non przeistoczenia się w autosugestję. [4]) Proces ten odbywa się za pośrednictwem wyobraźni, t. zn., że wszystkie sugestje poddane muszą przejść przez jej pryzmat i urzeczywistniają się później w takiej formie, jaką ona im nada. Wola hipnotyzera, którą on jakoby wpływa na odbiorcę, niema w sugestji żadnego znaczenia. W podobny sposób i opór, jaki ten ostatni stawia pierwszemu w różnych przypadkach poszczególnych, zależy nie od napięcia jego woli, a tylko od wyobraźni. Skoro sobie wyobraził, że go nie można zahipnotyzować, najlepszy eksperymentator nie będzie mógł tego dokonać.

---

[1]) O warunkach, przy których spełnieniu taka realizacja się udaje, będzie jeszcze mowa w końcu.

[2]) Ochorowicz, dzieło cyt. II, 250.

[3]) Lévy, dzieło cyt. str. 68—69. Na uwagę zasługuje także pogląd Myersa: „Pour que le résultat désiré se produise, il faut l'intervention d'un autre facteur dont il n'a pas suffisamment été tenu compte jusqu'ici: il faut que la suggestion du dehors se trouve transformée en une suggestion venue du dedans, c'est-a-dire en autosuggestion". Human Personality and its survival of bodily death 1903. London tr. fr. Jankelevitcha, Alcan, 1919, str. 157.

[4]) „Vous pouvez suggérer quelque chose à quelqu'un, si l'inconscient de ce dernier n'a pas accepté cette suggestion, s'il ne l'a pas digérée, pour ainsi dire, afin de la transformer en autosuggestion, elle ne produit aucun effet". Coué, dzieło cyt. str. 8. W sposób podobny wyraża się i Baudouin: „La suggestion proposée par l'opérateur ne se réalise qu'à la condition sine qua non d'être acceptée par l'esprit du sujet et transformée en autosuggestion". Dzieło cyt. str. 168. W innem miejscu (str. 170) autor ten dodaje, że heterosugestja nawet we śnie przeistacza się w autosugestję. Dochodzi to do skutku za pośrednictwem samej tylko wyobraźni, bez udziału woli, Patrz także str. 68 i nast.

Stwierdzenie prawa zależności powyższej ma duże znaczenie teoretyczne i praktyczne. Moment ostatni jest szczególnie ważny w postępowaniu z dziećmi, których żywa wyobraźnia przeobraża często rzeczy widziane, słyszane, na odpowiednie autosugestje. Przykład. Pan X,, [1]) ojciec dwojga dzieci, postanowił zrobić im przyjemność za okazaną pilność w nauce: wieczorem po kolacji podano dużą ilość ciastek z kremem... Gdy się chłopcy najedli, ojciec zaczął opowiadać szczegóły tragicznego wypadku zatrucia kremem, o czem rozpisywały się dzienniki. Idea zatrucia była rzucona... W nocy budzi wszystkich krzyk młodszego z nich, wykazującego wszystkie objawy zatrucia. Rodzina straciła zupełnie głowę. Gdy w rozterce nikt nie wiedział co począć, chłopak zapytał nagle ojca, po ilu godzinach zatrucie zaczyna się przejawiać. Ojciec zrozumiał wtedy sytuację i odpowiedział tonem poważnym i stanowczym, że według zdania poważnych lekarzy najpóźniej po dwóch godzinach... Chłopak spojrzał na zegar. Była już pierwsza godzina w nocy. Uspokoił się. Bóle gwałtowne też ustały. Po pewnym czasie zasnął głęboko.

b) Sugestję możemy poddawać różnemi sposobami — słowem, gestem, postawą itp. Zależnie od celu, jaki zamierzamy osiągnąć, i właściwości osobniczych jednostki, na którą chcemy podziałać, postępujemy rozmaicie: raz używamy sugestji jednoznacznie wyrażającej nasz zamiar (s. bezpośrednia), innym znowu razem posiłkujemy się takiemi zwrotami — lub wogóle jakąś formą konkretną, — których zadaniem jest osiągnąć skutek pożądany nie budząc jednak w umyśle odbiorcy wyraźnej świadomości celu, o jaki nam chodzi (s. pośrednia). Przykład sugestji bezpośredniej: Chcę, żeby u osobnika zrealizował się bezwład nóg. Mówię: jak doliczę do pięciu, pan nie będzie mógł wstać, chodzić itp. Albo chcę, żeby p. X. wykonał tę lub inną czynność i mówię: wejdzie pan pod stół, zdejmie pan kapelusz z głowy sąsiada itp.

W wielu razach sugestja bezpośrednia budzi mniej lub więcej silny sprzeciw ze strony osobowości, której ją poddajemy, wobec czego może się nie udać. Chcąc uniknąć porażki, używamy sugestji pośredniej. Tym sposobem nie dochodzi do konfliktu z osobowością, dzięki czemu sugestja posiada więcej szans do zrealizowania się. Przykład: wieśniaczka (pacjentka Bernheima) doznaje bólu brzucha i żołądka pochodzenia histerycznego. Próby hipnotyzacji nie udają się. Po dwóch dniach daremnych wysiłków mówi do niej Bernheim: „jest rzeczą obojętną, czy pani śpi, albo nie. Będę pani magnetyzował brzuch, piersi i żołądek i w ten sposób uwolnię ją od cierpień. Zamykam jej oczy i około 10 minut kontynuuję w ten sposób sugestję. Ból znika bez snu, lecz po kolacji wraca znowu. Na drugi dzień powtarzam tę samą procedurę. Wynik podobny. Dzisiaj zaczynam zabieg powyższy na nowo i otrzymuję jednocześnie ze zniknięciem bólu głęboki sen hipnotyczny z utratą pamięci".

---

[1]) Kolega Dolonne'a, który ten wypadek opisał w swej pracy L'Autoguérison par l'Autosuggestion, Paris 1922 str. 61.

„Od tej pory używałem często podobnych fortelów ze skutkiem analogicznym. Jestto najbardziej prosty środek do wpływania na pozornie odpornych". „Wszystko zależy od poddawania i należy tylko znaleźć sposób, żeby każdą podatność indywidualną w czyn wprawić resp. obudzić". [1])

Oczywiście, że sposobów poddawania sugestji pośredniej mamy bardzo dużo i jest rzeczą intuicji nadawcy wyczuć, gdzie się znajduje pięta Achillesa. Należy przytem wiedzieć, że jeżeli mamy do czynienia z osobnikami normalnemi, poddawanie pośrednie, jako omijające doraźny sprzeciw osobowości, jest skuteczniejsze od bezpośredniego.

W stanie normalnym, powiada Sidis [2]) na podstawie swych badań eksperymentalnych, sugestja staje się tym silniejszą, im jest mniej bezpośrednią; im bardziej staje się bezpośrednią, tym więcej traci na swej sile.

Prawo to znajduje potwierdzenie w życiu codziennem jednostek i większych grup społecznych. W wychowaniu powinno ono znaleźć szerokie zastosowanie.

c) Sugestję możemy poddawać z zamiarem, żeby się spełniła zaraz, albo po pewnym mniej lub więcej długim czasie [3]) po obudzeniu ze snu hipnotycznego (s. pohipnotyczna). Zarówno w jednym, jak i w drugim wypadku forma sugestji może posiadać charakter kategoryczny, bezwarunkowy lub warunkowy. Np. mówię osobnikowi zahipnotyzowanemu: ręka pańska robi się sztywną, pan nie może wstać itp. (s. bezwarunkowa). Albo — jak doliczę do 10, pan nie będzie mógł wstać; ile razy się dotknę ręki pańskiej, uczuje pan, że się robi sztywną; jeżeli siądę, pan straci władzę mowy itp. (s. warunkowa).

Postać warunkową otrzymują bardzo często autosugestje spontaniczne. Zachodzą one w różnych okolicznościach życia i mogą występować przez czas wprost nieokreślony: niejedna osoba jest ich ofiarą w ciągu wielu lat, a nawet całe życie. Uczeń X., lat 14, naogół zdrowy, o samopoczuciu dobrem, nie będąc dostatecznie przygotowany, musiał odpowiadać z łaciny. Podczas odpowiedzi doznał „uczucia dławienia w gardle, ściskania w piersiach i ciemności w oczach". Od tej pory, ile razy miał odpowiadać z tego przedmiotu, doznania wymienione występowały z dużą siłą. Rodzice, pod wpływem lekarza, postanowili zabrać go ze szkoły. Zaburzenia powyższe zostały usunięte drogą sugestji po dwóch posiedzeniach. Józio, lat 8, dostał wymiotów na widok robaka w zupie. Ile razy w następstwie zaczynał jeść zupę, wymioty się powtarzały. (Wyleczono go sugestją na jawie).

3. W realizacji sugestji należy mieć na uwadze dwie strony — ilościową (a) i jakościową (b).

(C. d. n.)

---

[1]) Cyt. według Forela str. 81—82.
[2]) Sidis, dzieło cyt. Rozdział V. Prawo sugestji normalnej.
[3]) Np. po upływie kilku godzin, dni, a nawet kilku miesięcy.

Wrażenia z podróży pedagogicznej.

I. Światowy Kongres Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Locarno. — II. Genewa ogniskiem myśli pedagogicznej. — III. Organizacja studjów nauczycielskich w Bazylei i Zurychu. — IV. Realizacja nowego wychowania we Wiedniu.

Locarno, w sierpniu 1927 r.

I.

Może najbardziej charakterystyczną cechą współczesnej epoki kulturalnej jest powszechna dążność do kooperacji i współdziałania w różnych dziedzinach życia ludzkiego. Dążność ta jest zjawiskiem uniwersalnem, jest ruchem światowym, a jednym z jej zewnętrznych objawów są międzynarodowe kongresy gospodarczo-ekonomiczne, prawno-polityczne, naukowe, wychowawcze, techniczne, i t. p. Jakkolwiek różny jest charakter tych kongresów, jakkolwiek różne mają cele, wszystkie one spełniają jedno doniosłe zadanie: umożliwiają wzajemne zbliżanie się i poznanie ludzi, należących do różnych ras i narodów, przedstawicieli różnych religij, kultur, różnych poglądów filozoficznych, społecznych i politycznych. Na kongresie przyświeca wszystkim uczestnikom zazwyczaj jedna jakaś idea, ożywia wszystkich sprawa, dla której przybyli, budzą się podobne pragnienia i ideały, powstają uzgodnione koncepcje i plany ich urzeczywistnienia. Prace te zmierzają do posunięcia ogólno ludzkiej kultury o krok naprzód, do stopniowego doskonalenia życia społeczeństw w różnych jego przejawach, a ich celem ostatecznym jest ugruntowanie wzajemnych stosunków między narodami na zasadach sprawiedliwości i braterstwa, solidarności i współpracy kulturalnej.

Zadanie to spełnia przedewszystkiem Liga Narodów, mająca swą siedzibę w Genewie, a współdziałają z nią w urzeczywistnieniu tych celów różnego rodzaju kongresy światowe. Na VIII Zgromadzeniu Ligi Narodów, odbytem we wrześniu b. r. słyszeliśmy często słowa, powtarzane przez mężów stanu, kierujących obecną polityką światową, że rozbrojenie fizyczne poprzedzone być musi rozbrojeniem moralnem ludzkości, że wyplenić trzeba najpierw z psychiki zbiorowej ludzkości zawiść, żądzę odwetu, wzajemną nieufność, uczucia militarno-agresywne i t. p. Dopiero po takiem rozbrojeniu otwarta będzie brama, wiodąca do pokojowego współżycia i współpracy gospodarczej i intelektualnej narodów. Cel ten osiągnąć można przedewszystkiem za pomocą odpowiedniej edukacji młodych pokoleń w duchu wolności i wzajemnego szacunku. Zrozumieć to muszą wszystkie narody — także i te, których przedstawiciele na arenie międzynarodowej w Genewie głoszą wielkie hasła „bezpieczeństwa, arbitrażu, rozbrojenia“, oznaczające pokój światowy, a równocześnie w kraju swym pielęgnują ducha militarnego, budują pomniki nie dla uczczenia ofiar wojny światowej, ale na pamiątkę „zwycięstwa“, — wychowują młodzież w duchu militarnym.

Droga taka nie prowadzi do porozumienia i zrozumienia się wzajemnego narodów i z powodu podobnych objawów opóźnia się proces rozwoju kulturalnego. Jednakże dzięki współczesnej organizacji życia społecznego, wspaniałego rozwoju techniki, idee wolności, kooperacji, solidarności stają się własnocią coraz szerszych grup, przetwarzają zbiorową psychikę narodów i poszczególnych jednostek. Przyspieszenie tego procesu zależy w dużej mierze od wprowadzenia systemu edukacji w duchu zasad nowego wychowania.

Wynika stąd sprawa wielkiej doniosłości, aby wychowawcy — rodzice i nauczyciele — uświadomili sobie jasno, na czem polega wychowanie nowoczesne, jakie są jego istotne właściwości, jaka jest jego treść, jakie jego dążenia i cele. Zadanie to, zmierzające do wyjaśnienia istoty nowego wychowania, postawił sobie IV-ty Kongres Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, który się odbył w Locarno, od 3 do 15 sierpnia 1927 r.

Czytelnicy nasi mieli już sposobność zaznajomić się z zasadami, jakie głosi Liga Nowego Wychowania (Ruch Ped. r. 1925 i 1926, Nr. 3). Zasady te były właśnie punktem wyjścia w obradach Kongresu locarneńskiego, których głównym tematem było zagadnienie *„Jak należy rozumieć wolność w wychowaniu?“*

Zapowiedziany dość wcześnie Kongres Ligi Nowego Wychowania obudził żywe zainteresowanie w całym świecie pedagogicznym, a najlepszym dowodem tego był niezwykle liczny zjazd uczestników. Z górą 1000 osób przybyło z różnych krajów, ze wszystkich części świata. Wśród przeważającej liczby „białych“ odbijali przedstawiciele ras różnokolorowych z Azji i Afryki. Najsilniej pod względem ilościowym reprezentowani byli Anglosasi (obywatele W. Brytanji i Stanów Zjedn.), następnie Niemcy i Francuzi. Stosunkowo liczna była grupa polska na Kongresie, licząca z górą 50 osób, m. i. pp. Dr. Grzegorzewska, Prof. H. Radlińska, Wiz. B. Kielski, Dr. Ziemnowicz, Dr. Młodowska, Wiz. Zapolski, dyr. Michałowska, insp. Żukiewiczowa, Dr. Mirski, Dr. Szuman; delegatami Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. byli pp. Grzegorzewska i Rowid. W masie uczestników znaleźli się wybitni przywódcy i twórcy współczesnego ruchu w dziedzinie teorji i praktyki wychowania jak *prof. Bovet*, niestrudzony i znakomity wprost przewodniczący Kongresu, *Prof. Ed. Claparède. Dr. Decroly, Ferrière, Paulsen, Adler, Gloeckel, Washburn, Petersen, Geheeb, Ensor, Rotten, Adler*, którzy oczywista i na kongresie wysunęli się na plan pierwszy.

Organizacja pracy Kongresu była celowa i na ogół sprawna. Codziennie odbywało się jedno posiedzenie plenarne w godzinach wieczornych, a przed i popołudniu obradowały poszczególne sekcje i grupy.

Między innemi zorganizowały się sekcje dyskutujące nad następującemi zagadnieniami: Nowa psychologja w wychowaniu —

Typy trudne wśród dzieci — Higjena pracy umysłowej — Testy inteligencji — Metody indywidualne w wychowaniu dzieci poniżej i powyżej 12 lat — Nowe metody w szkolnictwie średniem — Sprawozdania z działalności szkół doświadczalnych w różnych krajach — Koedukacja — Nowe myśli przewodnie w nauczaniu historji — Nowe drogi wychowania estetycznego — Problemy ogólne. Obrady toczyły się w języku francuskim, angielskim i niemieckim.

Zarówno na zebraniach plenarnych, jak i na posiedzeniach sekcyjnych frekwencja była niezwykle silna. Pomimo dokuczliwych upałów, jakie w sierpniu panowały w Locarno, zapał uczestników nie stygł do końca; owszem żywe dyskusje i tworzenie się nowych grup świadczyły o przejęciu się sprawą, dla której wszyscy tu przybyli.

W związku z referatami urządzono szereg wystaw prac dzieci, pomocy naukowych, książek, objaśniających metody stosowane w różnych szkołach doświadczalnych. Najsilniejszą uwagę obudziły: wystawa prac dzieci, pomocy naukowych szkół w Brukseli (metoda Decroly'ego), Wystawa, urządzona przez *Maison des Petits* (Szkoła doświadczalna Instytutu Rousseau'a w Genewie), wystawa prac dzieci i pomocy naukowych przedszkoli warszawskich, urządzona przez p. Zofję Żukiewiczową.

Jak już wspomniałem, głównym tematem obrad było zagadnienie *„istoty wolności w wychowaniu"*. Na ten temat wygłoszono liczne referaty, między innymi: *Ad. Ferrière* „Konieczność karności i sposoby jej utrwalenia" — *Decroly* „Wolność a wychowanie" — *Bovet* „Wolność, jako cel i jako środek" — *Washburne* „Wolność zdobyta własnym wysiłkiem" — *Paulsen* „Wolność wychowawcy" — *Ensor* „Względność wolności" — *Rotten* „Wolność i jej granice" — *Ryan* „Metody indywidualne w przygotowaniu nauczycieli szkół nowego typu" — Z wymienionych tu tematów widzimy, że problem wolności w wychowaniu, poddany szczegółowej bardzo analizie, oświetlony był przez różnych mowców w sposób wszechstronny. Może najgłębiej zagadnienie to ujął w swym referacie *Dr. Ferrière*, biorąc jako punkt wyjścia swych rozważań główne zasady, głoszone przez Ligę.

Wychodząc z założenia, że istotnym celem wychowania jest uzdolnienie jednostki do realizowania supremacji ducha w życiu, wykazuje mowca, że koniecznym warunkiem osiągnięcia tego ideału jest dyscyplina, pojęta w duchu karności wewnętrznej, która jest też jedyną drogą ku prawdziwej wolności. Tak pojęta karność jest nader bogata w treść: oznacza ona zdolność kierowania samym sobą, zdrowy rozsądek, prawość, wytrwałość, energję, odwagę. W pojęciu tem tkwi też umiejętność zrzeszania się na terenie pracy społecznej, wymagającej ładu, harmonji i ducha solidarności. Z takiego ujęcia widzimy, że pedagog szwajcarski przeciwstawia pojęcie karności zarówno temu, co nazywamy swawolą, anarchją, panowaniem kaprysów, jak i temu, co w pedagogice niemieckiej znaj-

dujemy pod nazwą „*Zucht*“ (Herbart), a w angielskiej „*drill*“, które są zaprzeczeniem wolności indywidualnej i wewnętrznej karności. Dyscyplina w ujęciu Ferriere'a rozwinąć się może w atmosferze swobody i wolności. Taka dyscyplina umożliwia też wyzwolenie sił duchowych, żyjących w dziecku (*l'élan vital spirituel*). Chodzi o to, by człowiek rozwijający się, — uczeń, zdolny był do ciągłego doskonalenia się wewnętrznego, do „własnego stwarzania się“ według słów *Hoene Wrońskiego*, na którego zresztą *Ferrière* często się w swych pismach powołuje.

W rozwoju uczuć społecznych dziecka stwierdzić możemy pewne fazy: zrazu ujawnia się w niem żywo potrzeba autorytetu, któremu każde dziecko normalne chętnie się poddaje, potem następuje okres wybujałego indywidualizmu, szczególnie w fazie dojrzewania, a wreszcie zmierza uczeń ku solidaryzmowi, ku wolności refleksyjnej. Zdolny jest wtedy do spełniania dobrowolnie przyjętych obowiązków, kierując się zasadami dobra i prawdy.

W szkole panować musi porządek i harmonja, od czego zależy zorganizowana i celowa praca. Potrzebny jest tu więc czynnik, posiadający dość wysoki autorytet, kierujący tak pojętą pracą dzieci. W instynktach i dążeniach dziecka, zrazu nieskoordynowanych, musi przy pomocy jego własnego wysiłku i pod kierunkiem wychowawcy zapanować ład i harmonja. Proces ten dokonuje się w ten sposób, że dziecko pracuje nad pewnemi zagadnieniami, zgodnie ze swemi zainteresowaniami i dla ich należytego rozwiązania wytęża całą swą energję.

Pierwszą niejako szkołą karności są zabawy dziecka, następnie praca w szkole. Nowa szkoła nie usuwa karności, ale stara się ją oprzeć na znajomości psychologji dziecka. W życiu zbiorowem szkoły, podobnie jak w społeczeństwie dorosłych, karność może być ograniczona, dotycząca danej jednostki, albo też ekspanzywna. Karność indywidualna polega na współdziałaniu woli, inteligencji i uczuć, na zdolności podporządkowania procesów woli rozumowi, refleksji. Z punktu widzenia społecznego karność polega na zdolności wzajemnego przystosowywania się jednostek, na współdziałaniu z innymi ludźmi, na tolerancji i poszanowaniu drugiej jednostki. Jednostka zwalczyć musi w sobie instynkty i dążenia destruktywne, pewne przesądy i błędy, wynikające ze zbyt pospiesznego uogólniania pojedynczych faktów.

Celem zorganizowania pracy w szkole w duchu karności potrzebne też są — zdaniem *Ferrière'a* — rozkłady zajęć, programy i regulaminy. Wprawdzie nauczyciele, posiadający inicjatywę (typ pomysłowy, twórczy) i intuicję (typ intuicyjny, artystyczny), odczuwają to jako więzy krępujące, ale liczyć się trzeba z przeważającą masą nauczycieli, którzy muszą mieć jasno podane wskazania i plany (typ konkretny i naśladowczy). Jak widzimy, pedagog genewski przeciwstawia się tu pewnym kierunkom współczesnej pedagogiki. Nie należy — mówi — usuwać rozkładów zajęć, ale je doskonalić, nie należy kasować programów, ale je przystosować do potrzeb dzieci różnego typu umy-

słowego i różnego wieku, Nie godzi się też Ferrière na pozostawienie uczniom zupełnej swobody w obieraniu tematów i zagadnień. Na wytworzenie się atmosfery pracy musi mieć wpływ duży wychowawca; zadaniem jego jest stawiać pewne cele, odpowiadające zainteresowaniu dziecka, udzielać wskazówek, dotyczących sposobów i środków rozwiązywania zagadnień.

Dzięki swemu autorytetowi, mającemu swe źródło w pracy wychowawczej i w sile ducha, nauczyciel staje się symbolem rozumu i sumienia małej gminy szkolnej. Działa on zawsze i sądzi w imię prawdy i dobra gminy, przeciwdziałając objawom, naruszającym karność. Zagadnienie sankcyj, które występują w formie kar i nagród, jest zbyt skomplikowane pod względem psychologicznym i pedagogicznym i trudno tu o jakieś ogólne przepisy i prawidła. Pierwszeństwo jednak mieć winny sankcje moralne, przedewszystkiem społeczne, wynikające z życia społecznego gminy.

W związku z karnością, pojętą w ten sposób, wychowawca musi być osobowością, musi posiadać subtelne zrozumienie i odczucie psychiki dziecka. To też wymagania w stosunku do nauczyciela stają się coraz większe i nowoczesna pedagogika zrywa z dawnym systemem przygotowania do zawodu nauczycielskiego.

Zagadnieniu studjów nauczycielskich poświęcone były referaty *Paulsena* i *Ryan'a*, który przedstawił nową organizację zakładów, kształcących nauczycieli w Stanach Zjednoczonych (*Teachers Colleges*). Wszędzie, jak i u nas ujawnia się podobny prąd pod tym względem, zmierzający do podniesienia kultury ogólnej nauczycieli (ukończenie gimnazjum) oraz do tworzenia studjów pedagogicznych o charakterze szkoły wyższej.

Na posiedzeniach sekcyjnych obok zagadnień specjalnych, o których wyżej była wzmianka, poszczególni mowcy zaznajamiali uczestników Kongresu z organizacją szkolnictwa w ich kraju, tudzież z pracami około doskonalenia metod wychowawczych i dydaktycznych. Referaty te były często ilustrowane obrazami filmowemi, n. p. odczyt o szkolnictwie w Rio de Janeiro w Brazylji. Szczególne zainteresowanie obudziło przemówienie *Gloeckla*, reformatora szkół wiedeńskich, który przedstawił prace i wysiłki tamtejszego nauczycielstwa, zmierzające do urzeczywistnienia szkoły jednolitej i szkoły twórczej. Na szczególniejszą wzmiankę zasługuje doskonale opracowany referat *Bol. Kielskiego*, Naczelnika Wydziału Programowego Min. WR. OP., o szkolnictwie polskiem (obecny ustrój, tendencje reformy i szkoły doświadczalne w Polsce). Referat ten ukaże się w naszem piśmie, podobnie jak i oryginalnie pomyślany odczyt p. *A. Oderfeldówny* „O zbiorach obrazów i samokształceniu w bibljotekach" (*Le fichier d'Images et l'auto — èducations dans les bibliothèques*). W sekcji psychologicznej wygłosił odczyt *Dr. Stefan Szuman*, docent uniw. poznańskiego, „O twórczości rysunkowej dzieci", ilustrowany zdjęciami rysunków dzieci polskich. P. *H. Radlińska*, nader czynna i pełna inicjatywy uczestniczka Kongresu, mówiła na temat „Rola książki w wychowaniu".

Na specjalnie zwołanem zebraniu utworzono polski oddział M. L. N. W. i w skład tymczasowego Komitetu weszli: Pp. prof. Radlińska, Dr Grzegorzewska, Wiz. Zapolski, Dr Mirski, Dr Młodowska i Rowid. Grupa nasza zainicjowała też wspólne posiedzenie z pedagogami słowiańskimi celem nawiązania stałego kontaktu. Przewodniczył *Dr Kacarow*, prof. un. w Sofji.

Jakie są wyniki konkretne Kongresu locarneńskiego? Oczywista o obradach, mających charakter naukowy, wobec tak licznego audytorjum o różnym poziomie i różnem przygotowaniu, mowy być nie mogło. Podobnie jak na innych Kongresach, chodziło i tutaj o podzielenie się z uczestnikami ze strony wybitnych teoretyków i twórców szkół doświadczalnych z wynikami ich badań i studjów nad danym problemem, oraz z doświadczeniami w dziedzinie praktyki nowego wychowania. W szczególności zadaniem Kongresu było oświetlenie istoty nowego wychowania z punktu widzenia wolności i karności. Kongres w Locarno miał charakter propagandystyczny w duchu zasad Ligi Nowego Wychowania. Cel ten został też osiągnięty i pod tym względem Kongres spełnił swe zadanie. Zastęp ogromny zwolenników nowego wychowania szerzyć będzie idee i zasady Ligi w różnych krajach i w ten sposób przyczyni się do stworzenia nowej szkoły i do moralnego rozbrojenia narodów. Najbliższy, V-ty zkolei Kongres odbędzie się w Danji w *Elsinör*, niedaleko Kopenhagi w roku 1929. *H. Rowid.*

Wychowanie, szkoła i pokój.

Epoka wielkiej wojny i jej koniecznych następstw politycznych, społecznych i kulturalnych bynajmniej się nie skończyła. Jesteśmy dopiero w początkach jej likwidacji, która zapowiada się na długotrwałą. Jeszcze ciągle panuje między jednostkami, grupami społeczeństwa, narodami i państwami obłuda, kłamstwo, podstęp i wyzysk. Jeszcze ciągle nie zdaje sobie większość społeczeństwa europejskiego sprawy z tego, że oto rośnie młode pokolenie w tejsamej podłocie, w jakiej się tarza stare i że to młode pokolenie za lat niewiele ujmie ster rządów i życia w Europie i powtórzy błędy przeszłości i teraźniejszości. Czyż nie dość doświadczeń, krwi, łez i bólu miljonów, by nareszcie powiedzieć: przyszłość musi być inna?! Czas pomyśleć nad pokojem. Każda utopja dzisiejszego dnia staje się rzeczywistością jutrzejszego. Czyżby to jedno marzenie miało pozostać niespełnione?! Nie wolno nauczycielowi być pesymistą. Ani pod tym nawet względem. Pokój przyjdzie. Musimy doń dążyć, musimy go zdobyć. Pokój — to nie zniewieściałość, nie słabość, nie tchórzostwo, nie obojętność dla spraw własnego narodu i państwa; pokój — to moc, to ciągły wysiłek woli, to ciągła spokojna ofiarna walka z podłotą, brutalnością, gwałtem, to szczera współpraca wszystkich ludzi dobrej woli, to prawdziwy

patrjotyzm, to spełnienie najwyższego postulatu wszelkiej religji i wszekiej etyki: stania się godnym miana człowieka.

Nie należy niedoceniać podejmowanych współcześnie wysiłków dyplomatów, mężów stanu, uczonych i artystów, pracujących nad zbliżeniem powaśnionych państw i narodów. Uważamy jednak, że najważniejszym instrumentem pokoju jest szkoła, najbardziej powołanym jego pionierem — nauczyciel. Dopiero przez zmianę umysłowości dorastającego pokolenia należy się spodziewać pewnego postępu na ciernistej drodze, wiodącej do pokoju. „Musimy nauczyć nasze dzieci kochać pokój, tworzyć go... Pokój jest sprawą wychowania" — powiedział francuski minister oświaty Herriot. — Nie chodzi o zrobienie pacyfizmu modą, kiedy mody co parę miesięcy czy tygodni się zmieniają, ani oto, by stworzyć może nowy „przedmiot" nauki szkolnej: „naukę o pokoju", czy też „naukę o Lidze Narodów" — jak żądają niektórzy pedagogowie — pacyfiści, ani o propagandę pacyfizmu przez nauczycielstwo specjalnemi środkami. Chodzi o zmianę w duchu nauczania, we formie podawania materjału szkolnego dzieciom. Nie o frazesy, systemy i pouczenia chodzi, lecz o to, by w wszystkiem, czego uczymy, widocznym był duch pokoju, wiary i miłości, duch wielkiego Pestalozziego. [1])

Wychowanie w duchu pokoju jest bezwątpienia rzeczą niezmiernie trudną i wymagającą od nauczyciela nietylko prawdziwego, optymistycznego idealizmu, lecz także niezmiernej cierpliwości i wytrwałości w podjętej pracy. Nauczyciel musi sobie uświadomić, że państwa dzisiejsze nie myślą jeszcze bynajmniej o zaniechaniu wojen, bądźto mając na celu dalsze podboje, bądźto utrzymanie uzyskanego stanu posiadania, bądźto wciśnięte, jak Polska, między państwa o tendencji militarystycznej, zmuszone siłą rzeczy do przygotowania energicznej obrony. Musi jednak nauczyciel zrozumieć, że stan taki na dłuższą metę jest niemożliwy, że najbliższa wojna jest znowu cofnięciem się o setki lat w postępie kultury, że trzeba znaleźć inne, pokojowe sposoby rozwiązywania sporów i współżycia narodów. Jak usunęliśmy w koleji wieków walkę fizyczną między jednostkami, ustanawiając na jej miejsce sądy, tak usuniemy z czasem i walkę fizyczną między całemi grupami ludzkości, usanawiając na jej miejsce sądy międzynarodowe. Sprawa pokoju nie jest więc bynajmniej utopią, jak to nam wielu stara się wmówić. Trudności nastręczy nauczycielowi także sama młodzież, którą łatwiej jest zdobyć dla idei walki w młodzieży bowiem leży pęd do walki („l'instinct combatif"), do entuzjazmu i buntu, do bohaterstwa fizycz-

---

[1]) „Wychowanie, stojące pod znakiem pokoju narodów, nie jest niczem innem, jak etycznem, obywatelskim i ogólno-ludzkiem wychowaniem całej osobowości człowieka i nie jest wcale potrzebnem szukanie nowych metod celem urzeczywistnienia tego ideału; wszystko polega na tem, by iść konsekwetnie i stanowczo tą drogą, jaką wskazują wielkie prawa duchowego rozwoju ludzkości...
(Pierre Bovet: „L'Instinct combatif"...)

nego, do tradycją przekazywanej i wpajanej rycerskości. Chodzi o uświadomienie, że pokój nie jest zniewieściałością i bezczynem, że jest mocą i bohaterstwem równie przynajmniej, jak walka, a etycznie wyższym. [1])

Pisarze pedagogiczni i polityczni różne widzą i zalecają drogi, wiodące ku celowi wychowania pokojowego. Jedne dotyczą materjału nauczania i sposobu podawania go młodzieży, drugie środków wychowawczych, leżących poza właściwem nauczaniem.

Wysuwa się tu na plan pierwszy sprawa nauczania historji, jako nauki najważniejszej dla wychowania społecznego i politycznego. John Dewey uważa historję za „wyraz sił i form życia społecznego", dla wychowawcy powinna być historja „pośrednią socjologją, t. j. studjum społeczeństwa, które odsłania mu procesy stawania się i sposoby jego organizacji" [2]). Stąd konieczność położenia nacisku na rozwój uczuć w organizacyj społecznych dla zrozumienia dzisiejszych zjawisk społeczno politycznych, wobec których ogromna większość ludzi stoi bez najmniejszego zrozumienia [3]) konieczność uświadomienia międzynarodowości ludzkiej kultury przy szczerem, pełnem zrozumieniu własnej kultury narodowej, będącej ogniwem jednej wielkiej kultury dzisiejszego świata.

Żądają więc pedagogowie różnych krajów gruntowej zmiany nauczania historji i podręczników historycznych. Fundancja Carnegiego powierzyła J. Prudhommeau'owi i M. S. Kawerau'owi pracę skontrolowania podręczników historycznych powojennych we Francji, w Niemczech oraz innych krajach. Kontrola ta ujawniła w tych podręcznikach cały stek fałszów, nienawiści, tendencji imperjalistycznej i gloryfikowania wojny. Toteż poszczególne grupy nauczycielstwa francuskiego [4]) i niemieckiego [5]) usunęły samorzutnie takie podręczniki, tworząc nowe, pisane objektywnie i prawdziwie. Równie bowiem zgubną byłaby tendencja

---

[1]) tamże powiada Govet, że ten instynkt walki musi nauczyciel przemienić (przesublimować) na ideał etyczny... Uczucie patryjotyczne i uczucie religijne spleść się muszą nierozerwalnie z uczuciem braterskości i solidarności ogólno-ludzkiej.

[2]) John Dewey „Szkoła a społeczeństwo", tł. Marja Lisowska, Warszawa Lwów 1024. Książnica-Atlas.

[3]) Słusznie pisze inż. H. Koźmian w łódzkiej „Prawdzie" N. 52: „Międzynarodowa zależność, będąca dawniej wyjątkiem, obecnie tworzy regułę. Rewolucja ta może największa w dziejach ludzkości przeszła w umysłach szerokich mas i ich społecznych kierowników jakoby niespostrzeżenie.; W paradodoksalnym tym fakcie doszukiwać się należy w pierwszej linji źródła tragedji naszego pokolenia, bo tylko nieznajomością międzynarodowej i międzyklasowej zależności spraw natury gospodarczej tłumaczy się daremność tak licznych poczynań dla ustalenia zewnętrznego i wewnętrznego pokoju... Korzystając bez przerwy ze skomplikowanego mechanizmu nowożytnego życia, Europejczyk XX. w. mechanizmu tego zgoła nie pojmuje..."

[4]) „Syndicat National des institutrices et instituters publics", liczący 78.000 członków. spowodował swem światłem wystąpieniem skreślenie kilkunastu podręczników z listy dozwolonych dla szkół.

[5]) „Bund Entschiedener Schulreform" Berlin.

pacyfistyczna, fałszująca zjawiska historyczne pod swoim kątem widzenia.

Historja świata była dotychczas historją wojen — trzeba ją zmienić w historję ducha ludzkiego. Rousseau jeden więcej zdziałał niż setki wielkich wojowników, Galilei sprowadził nową epokę w nauce i filozofji, Marconi i Edison więcej wpłynęli na życie teraźniejsze, niż swego czasu Napoleon czy Aleksander Macedoński. A jednak — czy dużo wie młodzież nasza, ze szkół wychodząca, o rozwoju myśli ludzkiej od Hamurabiego po Bergsona, o wielkich ideach prawodawców, wynalazców, uczonych? Ileż mamy pomników wielkich ludzi ducha w porównaniu z olbrzymią ilością pomników i obrazów cesarzy, królów, zdobywców, tyranów, wojen i zwycięstw?! Henderson [1]), znakomity pedagog amerykański, nie radzi dawać chłopcu szczegółów bitw i wojen, to bowiem wedle niego „zapełnia jego duszę obrazami i namiętnościami bardzo niepożądanego charakteru"... „Wszelkiemi środkami zmierzajmy do tego, by unieśmiertelnić w naszej pamięci, w pomnikach i zabytkach to, co doskonałe, wiekopomne, co było zwycięstwem ludzkości, lecz poco uwieczniać rzeczy niegodne, trywjalne, brutalne?..." Dwadzieścia dziewięć lat wieku Peryklesa znaczy więcej, niż wiele długich, lecz bezpłodnych okresów w dziejach Grecji przed nim i po nim..." Podobne zdania padały na międzynarodowej konferencji historyków w Berlinie w r. 1925 z ust sędziwego Buissona, byłego ministra oświaty we Francji, H. Thiveta, dyrektora paryskiej „Szkoły pokoju" [2]), Kawerau'a, znanego socjologa-historyka niemieckiego i in., na zjeździe pokojowym w Bierville w r. 1926 [3], na zjazdach młodzieży akademickiej różnych krajów i t. d.

Równie ważną rolę w wychowaniu pokojowem odgrywa nauka geografji. Z opisu krajów i wyliczania gór, rzek, miast i t. p. przejść trzeba do poznania narodów ich życia i kultury, ich przemysłu i ustroju gospodarczego. Nauczmy dzieci znać, czcić i kochać swój kraj, ale rozumieć i szanować cudzy i pojąć gospodarczą i kulturalną wzajemną zależność wszystkich krajów świata dzięki spółczesnej technice i ustrojowi ekonomicznemu. Można — jak powiada Herriot — kochać Europę, jako Europejczyk, nie przestając kochać Francji, jako Francuz. Wielkie usługi w takiem nauczaniu geografji oddać mogą odpowiednie filmy podróżnicze, ilustrujące życie obcych narodów, wycieczki krajoznawcze zagranicę, korespondencja międzyszkolna z zagranicą, wymiana młodzieży różnych krajów jakoteż nauczycielstwa podczas wakacyj (zapoczątkowana między Anglją i Niemcami, Ameryką i Europą i t. d. tępienie pism, obrazów i filmów,

---

[1]) C. H. Henderson „Nowe Wychowanie", tł. J. Moszczeńska, Warszawa 1926. Gebethner i Wolff.

[2]) „L'école de la paix" — Horace Thivet, Paris, Boulevard St. Marcel 28

[3]) Poz. „Junge Menschen" Nr. 4.

propagujących nienawiść ku innym narodom lub lekceważenie ich, sprawiedliwa ocena ludów t. zw. dzikich i t. p.[1]).

Z wymienionych tu środków zbliżenia ku sobie narodów wielką wagę przykładają dzisiejsi pedagogowie do rozwoju korespodencji międzyszkolnej, tak wewnątrz danego kraju między poszczególnemi szkołami, jakoteż i przedewszystkiem ze szkołami zagranicznemi. *Dr M. Friedländer.*

System daltoński.

(Ciąg dalszy).

II okres. Zapewnie jesteś ciekawy jak wyglądają plantacje bawełny, jak bawełna rośnie, jak się ją zbiera, jak uwalnia się nasiona z włókien i co się potem z niem robi. Przeczytaj wyjątki z następujących książek: „Handel światowy" str. 121-129 lub „W nowym świecie" str. 44-46, „Opowiadania z geografji" Mc. Milliaw str. 190-193, „Geografja gospodarcza Wysp Brytyjskich" str. 64. — Oglądnij następujące obrazki: „W nowym świecie" str. 46 i 47, „Człowiek a Handel" str. 136, „Opowiadania z geografji" str. 191, „Podręcznik geografji, Ameryka" str. 73, „Podręcznik geografji: Swiat" str. 206, „Nowa Geografja" str. 198. Jest to praca na dwa dni.

Teraz skoro zapoznaliśmy się już z surowcem bawełny, zastanówmy się nad tem jak się ją później u nas przerabia? Narysuj mapę okolicy Lancashire i oznacz tu następujące miasta: Manchester, Liverpool, Oldham, Blackburn, Bolton, Bury, Rochdale, Preston, Burnley, Wigan. River Mersey. Możesz to znaleźć w swoim atlasie, na mapie ściennej lub w książce p. t. „Wyspy Brytyjskie" str. 45. Jest to praca na dwa dni.

Przeczytaj wyjątki z następujących książek: „Wyspy Brytyjskie" str. 43-46 lub „Handel Swiatowy" str. 74-85 rozdział

---

[1]) Ciekawe rezultaty ankiety, przeprowadzonej w szkole kwekrów angielskich w Great Ayton (Yorkshire, znajdują się w ich organie „The Quarterly Examiner" styczeń 1926 G. Con'a „Studjum i nauka o stosunkach międzynarodowych". W ankiecie chodziło o zbadanie nastroju dzieci wobec obcych ras i narodów; jako przedstawicieli „dzikich" wybrano eskimosów, obcej rasy: Chińczyków, obcego narodu: Niemców. 70% dzieci dało odpowiedzi, z których wynikało zupełnie niezrozumienie i nieznajomość obcych ludów, w większości wypadków nawet pogarda (dla Chińczyków) i nienawiść (dla Niemców), przyczem w uzasadnieniu powtarzają się metody, ogólnie przytaczane w gazetach, książkach, rozmowach starszych i t. d. Trzeba przytem wziąć pod uwagę, że dzieci pochodzą z rodzin kwekrów, a więc nastrojonych pokojowo i że nauczyciele również są kwekrami. Jak silne są więc wpływy opinji!

W „Neue Erziehung" 1926, str. 696 znajdujemy ciekawą wiadomość o eksperymencie pewnego nauczyciela w Nowym'Yorku. Celem zbadania, czy istnieje wrodzona nienawiść rasowa, założył klub młodzieży, do którego należały dzieci włoskie, irlandzkie, żydowskie, niemieckie, polskie i murzyńskie. Klub istniał i rozwijał się szereg lat. Dzieci znakomicie się ze sobą znosiły i nie okazywały żadnej ku sobie niechęci. Miały natomiast różniące się znacznie zainteresowania.

p. t. „Bawełniane chusteczki“ lub „Geografja gospodarcza Wysp Brytyjskich“ str. 65-67.

III okres. Odpowiedz na następujące pytania:

1. Wymień 6 znanych ci przedmiotów z bawełny.
2. Z jakich powodów Lancashire stało się ośrodkiem naszego przemysłu bawełnianego?
3. Dlaczego nasi kupcy przedewszystkiem sprowadzają bawełnę ze Stanów Zjednoczonych.
4. Dlaczego jest niemądrze z ich strony, że uzależniają się w handlu bawełną od Stanów Zjednoczonych?
5. Co robi się z nasieniem, gdy się je uwolni z włókien?
6. Dlaczego mamy nadzieję, że w przyszłości będziemy sprowadzali mniej surowca ze St. Zjedn. niż teraz.
7. Dokąd wywozimy największą ilość naszych wyrobów bawełnianych?

IV okres. *Wełna.* Zapoznaliśmy się z bawełną, która dostarcza nam najwięcej materjału na odzież. Obecnie zajmij się samodzielnie nauką o wełnie. W tym celu przeczytaj z książki p. t. „Handel światowy“ rozdział p. t. „Twoje ubranie“ str. 63-73 i rozdział p. t. „Wełna“ str. 142-156.

Zastanów się, gdzie na świecie najwyżej stoi hodowla owiec, dlaczego właśnie w tych okolicach i t. d. Przypatrz się dokładnie wykresom w książce p. t. „Handel światowy“ str. 142 i zwróć uwagę na naszą produkcję wełny. Praca na 3 dni.

Pytania: 1. Co rozumiesz przez „osnowę“, a co przez „wątek tkacki“? 2. Gdzie w Anglji najbardziej rozwinięty jest przemysł wełniany? 3. Skąd sprowadzamy najwięcej surowca wełnianego? 4. Co możesz powiedzieć o klimacie i roślinności tych okolic, gdzie najwyżej stoi hodowla owiec?

Praca na 2 dni. (według Lynch'a).

Hel. Parkhurst podaje m. i. temat z geografji p. t. „*Chiny*“ (dla dzieci 12-to i 13-letnich), przedstawiając zadanie to w sposób następujący:

Wiecie już niecoś o Chinach, ale myślę, że zechcecie nauczyć się więcej o tym niezwykłym narodzie, liczącym 400 miljonów a którego zdolności nie są mniejsze od naszych, chociaż zwyczaje i obyczaje są tak odmienne. Cywilizacja Chin jest prawdopodobnie o 2.000 lat starsza od europejskiej, a więc liczy już 4 tysiąclecia.

Tydzień I. Trzy wielkie religje chińskie są starsze od Chrystusowej. Założyciel buddyzmu pochodził z Indji. Konfuncjusz i Lao-Tsin byli Chińczykami, dali oni nazwę wielkim wyznaniom. Możesz o nich przeczytać w książce *Van Loon'a* „Historja ludzkości“ str. 240-250. Napisz jakie pół stronicy o każdej z tych religij.

Przestudjuj uważnie mapę na str. 243 i ilustrację na str. 249. Ne półce znajdziesz obrazki z życia Chińczyków. Warto się im dobrze przyglądnąć. Każdy obrazek ma małe objaśnienie, które powinno się równocześnie przeczytać. Wiele jest obrazków z Chin

w dawnych numerach „Azji“ i „Geografji“. Odłożę kilka numerów tych czasopism dla was.

Napisz o twoich pierwszych wrażeniach po przeczytaniu rozdziału z podróży po Chinach. Napisz, co myślisz o rzeczach, które cię interesują. Pan X. spędził czas jakiś w Chinach. Przemówi we wtorek na naszej konferencji i przyniesie ze sobą interesujące obrazy, monety, pieniądze papierowe, które pożyczy na jakiś czas naszemu muzeum. Zadanie to liczy się jako 4 jednostki pracy. Porównaj program geogr. z angielskim i przekonaj się, ile jednostek pracy z angielskiego będzie liczyła praca piśmienna geogr. Gdy twoje zadanie zostanie poprawione, przepiszesz je w twoim zeszycie.

Tydzień II. Dobra mapa Chin i dalekiego wschodu znajduje się na str. 17 w waszych książkach, znajdziesz ją prostszą i wyraźniejszą od mapy Oceanu Spokojnego.

Przeczytaj str. 200—235 w książce „Azja“. W twoich notatkach połóż specjalny nacisk na przyczyny wiekowego odosobnienia Chin, na gęstość zaludnienia i ubóstwo warstwy pracującej. O ile kilku uczniów chciałoby wykonać tę pracę w tym samym czasie, mogę podać inne książki do czytania.

Wymień morza, lądy, półwyspy, kraje, prowincje, rzeki i kanały, tak jak zaznaczone jest w ćwiczeniu 19 i 20.

Notatka. Dwóch studentów Chińczyków będzie obecnych na naszej konferencji geograficznej wtorkowej. Mogą oni nam dać dobre pomysły na kostjumy do naszej sztuczki chińskiej, będą odpowiadać na wszystkie pytania, jakie im zadacie. Równomierniki: 5 jednostek pracy.

Tydzień III. Przeczytaj o republice chińskiej w książce *Dodge'a* „Geografja“. Porób notatki i odpowiedz na następujące pytania:

1. Dlaczego ludność w Chinach napierała tylko na pewne prowincje? Podaj szczegóły. 2. Dlaczego opierają się Chińczycy zmniejszeniu pracy przy pomocy maszyn? 3. Czy możesz wytłómaczyć, dlaczego tak małe zrobili postępy w ciągu 2.000 lat?

Wynaleź, w jaki sposób produkuje się jedwab i napisz o tem. Poszukaj wiadomości w „Wychowawcy amerykańskim“ lub w jakich ogłoszeniach. Wynaleź, jakie inne jeszcze kraje produkują jedwab i który kraj najwięcej go zużywa. Przyglądnij się próbkom jedwabi w muzeum i poproś panią nauczycielkę sztuki, by wam pokazała, jak się tka jedwab. Plan wasz ze sztuki obejmuje w tym miesiącu tkactwo i farbiarstwo. Są to rzeczy bardzo ciekawe.

Notatka: Może które z was przypomina sobie wystawę jedwabi z przeszłej wiosny. Pan X. przyśle nam jedwabniki, będziecie mogli je oglądać przy pracy. Równomierniki: 5 jednostek pracy.

Temat „*Indje*“ brzmi następująco: Zajmij się produktami Indyj i przemysłem indyjskim, a następnie zapoznaj się z miastami i komunikacją. Przeczytaj *Lay'a* „Kolonje Brytyjskie“ str. 50—63 i poszukaj innych wiadomości w podanych ci książkach.

Lekcja specjalna. W poniedziałek o godzinie 21-tej odbędzie się lekcja o znaczeniu Indyj dla W. Brytanji. i W. Brytanji dla Indyj. Wszyscy chłopcy, którzy uczą się teraz o Indjach muszą być obecni.

Do prac tych służą uczniom pomoce naukowe i bibljoteka geograficzna w pracowni geograficznej. Tematy są tak ułożone, aby młodzież miała jak najwięcej sposobności do zajęć i ćwiczeń praktycznych. Uczniowie wykonują pomiary w najbliższej okolicy i na wycieczkach dalszych, rysują następnie plany według odpowiedniej podziałki. Niezmiernie cenne w pracowni geograficznej są książki z opisami podróży słynnych podróżników, które uczniowie czytają z zapałem.

Przykłady z nauki przyrody. Temat: „Trzy królestwa przyrody" w oddziale V-tym (dzieci 11-letnie).

I okres. Jak wiele jest na świecie rzeczy! Byłoby niemożliwością je zliczyć i zdawałoby się niemożliwem podzielić je na 3 grupy. A jednak zobaczycie, że jest to możliwe, że podział ten jest naturalny, a te 3 grupy nazywamy „trzema królestwami przyrody".

Zaczniemy od mineralogji, gdyż świat ten jest najstarszy. Obejmuje on różne materjały, z których zbudowana jest skorupa ziemska, mianowicie kamienie, glina, piasek, rudy, metale i wszystkie przedmioty z nich sporządzone. Minerały są martwe, nie mogą się poruszać ani róść. Świat minerałów nazywamy najstarszym, bo istniał najwcześniej.

Świat roślinny obejmuje różnego rodzaju rośliny, począwszy od największych drzew do najdrobniejszych mchów. — Rośliny żyją, oddychają, rosną i rozmnażają się, lecz nie poruszają się, gdyż są przytwierdzone do ziemi korzeniami, przy pomocy których czerpią pożywienie. Zastanów się, dlaczego świat roślinny nie może być tak stary, jak świat minerałów.

Swiat zwierzęcy jest najwięcej zorganizowany. Zwierzęta żyją w różnych odmianach i dzielą się na: ssaki, ptaki, ryby, gady, płazy i owady. Słowo ssak jest dla was nowe, odnosi się ono do tych zwierząt, które karmią swoje młode i obejmuje różne zwierzęta od słonia aż do myszy. Zwierzętami ziemnowodnemi nazywamy te zwierzęta, które żyją częściowo we wodzie a częściowo na lądzie jak n. p. żaba. Gady się czołgają.

Zwierzęta poruszają się z miejsca na miejsce i szukają dla siebie pożywienia. Niektóre z nich żyją na lądzie, niektóre we wodzie, inne znów w powietrzu. Zwierzęta pływają, biegają, latają i pełzają. Świat zwierzęcy jest najmłodszy. Zastanów się dlaczego. Wpisz następujące wyrazy pod odpowiednią kolumnę: koń, cegła, ziemniak, pomarańcza, mysz, motyl, moneta, orzech kokosowy, wróbel, śledź, kamień.

II okres. Już temu bardzo dawno, tak było na ziemi gorąco, że nie mogło na niej istnieć żadne życie, a gdy się ziemia zaczęła oziębiać, ostygła najpierw jej powierzchnia, tworząc skorupę, wnętrze zaś pozostało jak pierwej gorące. Teraz widzicie, dlaczego świat minerałów jest najstarszy.

Długie wieki przeszły, zanim się skorupa ziemska skurczyła i pofałdowała. Mgła otaczająca ziemię zgęściła się i zapełniła wgłębienia, tworząc w ten sposób oceany. Ponieważ na skałach nie pozostała woda, stwardniały one bardzo, a ponieważ zostały utworzone przez działanie gorąca i ognia, nazywamy je skałami ognistemi (pierwotnemi). Wszyscy widzieliście już niektóre z tych skał pierwotnych, jak n. p. granit i zauważyliście, że składa się z błyszczących kryształów.

Nie było wtedy na ziemi niczego, prócz nagich twardych skał. Co za straszny widok przedstawiłby się temu, ktoby to mógł oglądać! Ani drzewko, ani trawka, nie upiększały ziemi i nie było ani jednego żyjącego stworzenia. — Lecz zczasem wszystko się zmieniało. Pod działaniem sił przyrody niszczyły się i rozsypywały twarde skały.

Przypatrzmy się, czy i teraz jeszcze ziemia ulega działaniu tychsamych sił. — Rzeki żłobią sobie koryta, unoszą ze sobą części skał i osadzają je na dnach mórz i jezior. Lodowce zesuwają się z gór, unosząc ze sobą żwir, głazy i wygładzają stoki gór. Fale morza niszczą przybrzeżne skały. — Cóż jednak staje się z temi materjałami unoszonemi przez wymienione siły? Muszą się one gdzieś podziewać i musi ich być bardzo dużo, bo procesy te trwają miljony lat. — Otóż z nich tworzą się skały innego rodzaju a nazywamy je osadowemi. Są one łagodniejsze niż skały pierwotne, a utworzone zostały przez działanie wód i osadzone na ich dnach. Skoro jednak zostały utworzone na dnach mórz, co się to stało, że wznoszą się teraz tyleset metrów nad poziomem morza? Otóż wskutek wewnętrznych zaburzeń w ziemi pewne części skorupy zostały wzniesione, inne zaś zapadły się. — Są trzy warstwy skał osadowych wskazujące na porządek, w jakim powstały.

III okres. A teraz czego możemy dowiedzieć się o wulkanach? Rzymianie mieli bożka, którego nazywali Wulkanem. Był on bogiem ognia i sądzono, że ma on swą kuźnię w głębi góry Etna, wulkanu na Sycylji. Gdy ludzie słyszeli dudnienie i widzieli wybuchy, mówili, że Wulkan jest przy pracy.

Wulkany mają zwykle kształt stożka, na górze zaś otwór zwany kraterem. Z krateru do wnętrza prowadzi przewód. Narysuj mapę świata i oznacz na niej okolice wulkaniczne. Zdziwisz się pewnie, gdy się dowiesz, że jest przeszło 300 wulkanów. Zauważysz, że znajdują się one zwykle na wyspach i wzdłuż wybrzeży morskich. Zobaczysz, że Ocean Spokojny jest niemi otoczony, a wielka ich ilość znajduje się również nad Atlantykiem. Znajdują się one na podłożu skał pierwotnych, a szczeliny w tych skałach stanowią ujście dla lawy, popiołu, kamieni i wody. Błędnem jest mniemanie, że z wulkanów dobywa się ogień.

Wulkan Stromboli nazywają latarnią morza Śródziemnego, gdyż w nocy widać zdaleka jego światło. Lecz nie dlatego, że wydobywa się ogień, ale to co widzimy, jest odbiciem światła — do białości rozżarzonej lawy w słupie dymu unoszącego się z wulkanu.

Wysokość wulkanu może się zwiększyć, gdy coraz więcej zbiera się materjału na krawędzi krateru, lub może się zmniejszyć wskutek zniszczenia wierzchołka przez gwałtowne wybuchy. Czasami krater się zamyka, lecz równocześnie otwiera się kilka innych w pobliżu dawnego. Gdy wulkan jest nieczynny przez dłuższy czas, mówimy, że wygasł.

Dowiedzieliśmy się więc, że we wnętrzu ziemi jest bardzo gorąco, tak gorąco, że topią się tam skały, a woda ogrzewa się powyżej stopnia wrzenia.

IV okres. Dzisiaj zajmiemy się tem, gdzie znajdują się metale. Poprzednio dowiedzieliśmy się, że najpierw powstały skały pierwotne, a z materjału unoszonego z nich powstały skały osadowe Te nowe skały zostały osadzone na skałach pierwotnych z wyjątkiem tego, gdzie te ostatnie były za wysokie. Ciekawem jest, w których z tych dwóch rodzajów skał znajdują się metale? Bez wątpienia znajdują się one w skałach pierwotnych. Niektóre z metali znajdujemy w stanie czystym, lecz przeważnie znajdujemy je w rudach. Skoro najstarsze skały są siedzibą minerałów, będziemy je szukali w skałach pierwotnych lub gdzieś blisko nich. Lecz czy niema ich również w skałach osadowych? Otóż są, a oto jak się tam dostały? Mówiliśmy już o zaburzeniach i trzęsieniach ziemi i o wrzącej wodzie i lawie w jej wnętrzu. Wyobraźcie sobie, że w skałach osadowych tworzą się szczeliny i że niektóre z gorących rozczynów zawierających metal dostają się do nich. Tutaj one ostygają i twardnieją. Takie szczeliny napełnione rudami. metalowemi nazywamy żyłami.

Przyroda (oddział 8). Plan na jeden tydzień.

Ruch i siła. Czy samochód ruszy z miejsca bez wybuchu benzyny? W jaki sposób świder wchodzi w drzewo? Dlaczego musimy naoliwiać nasze rowery? Do czego służą dźwignie? Czyś zastanawiał się kiedy nad temi rzeczami? Codziennie spostrzegamy wiele rzeczy, które się wkoło nas dzieją, ale rzadko się zastanawiamy, dlaczego się tak dzieje.

W tym miesiącu będziemy się uczyli o tych codziennych, zwykłych zjawiskach, pewne podstawowe prawa fizyki doskonale nam je tłumaczą. Będziemy się zastanawiali nad zwykłemi zupełnie typami maszyn i w jaki sposób wykonują one swe zadania. Ażeby móc dobrze rozumieć maszyny, trzeba koniecznie. abyśmy wiedzieli coś o ruchu i sile. Dlatego też zaczynając pracę naszą miesięczną, zastanowimy się naprzód nad ruchem i siłą,

3 prawa ruchu Newtona i ich skutki.

Będzie ci wielkiem ulatwieniem nauczyć się najpierw 3 praw Newtona a potem wykonać doświadczenia.

Doświadczenie I-sze: „Zmiana ruchujest proporcjonalna do siły i do czasu, w którym ona działa i odbywa się w kierunku siły".

Wskazówki: Małą kuleczkę zawieś na długim sznurku. Targnij sznurkiem równocześnie jednym palcem każdej ręki pod kątem prostym. Zauważ kierunek, w którym kulka się poruszy.

Zanim się zabierzesz do następnych doświadczeń, które są oparte na skutkach praw Newtona, trzeba, ażebyś te skutki dokładnie rozumiał. (Popatrz do odnośnika 2-go, a następnie sprawdź to, coś przeczytał przy pomocy następujących doświadczeń).

Doświadczenie II-gie: Bezwładność. Wskazówki: Połóż kartkę wizytową na wierzchołek palca, a na nią monetę tuż nad końcem palca. Dlaczego moneta nie spada wraz z kartką?

Doświadczenie 3-cie: Ruch. Wskazówki: Tę samą kulkę co poprzednio potocz dwa razy po tej samej powierzchni, raz wolno, raz szybciej. Zauważ przestrzeń, którą przebiegnie. Teraz weź dwie kulki, lecz jedną o wiele cięższą od drugiej. Potocz je po powierzchni, wyrzucając je z tą samą szybkością. Zanotuj przestrzeń, którą przebędą.

Doświadczenie 4-te: Środek ciężkości. Wskazówki: Spróbuj kołysać linję na palcu. Gdzie będzie środek jej masy? Porównaj ilość materjału po obu stronach tego punktu środkowego. Jaka jest siła ciężkości z jednej strony tego punktu w porównaniu z siłą ciężkości z drugiej strony? Gdzie jest środek ciężkości linji? Teraz zawieś na linijce nierówne ciężarki i znajdź środek ciężkości. Znajdź przy pomocy kołysania na palcu środek ciężkości linji i naznacz go. Następnie połóż linję na stole i popychaj coraz dalej nad krawędzią. Zauważ położenie środka ciężkości w chwili przed upadkiem linji ze stołu.

Praca pisemna. Pytania (porównaj odnośniki 1 i 2): 1) Przytocz 3 prawa ruchu Newtona. Napisz wszystko, co wiesz o Newtonie. 2) Podaj jakiekolwiek przykłady ciał, które zdają się same wprawiać w ruch i wytłumacz, jaka siła zewnętrzna je porusza. Dlaczego nie znajdujemy na ziemi przykładów stałego ruchu, bez użycia siły? 3) Co to znaczy reakcja? Czy mogłaby istnieć reakcja, gdyby nie było akcji? Czy istnieje akcja bez reakcji? 4) Podaj przykłady reakcji. Wytłumacz jej użycie. Wytłumacz, w jaki sposób śruba okrętowa porusza łódź.

Jeżeli uderzysz w mur pięścią, odczuwasz ból. Dlaczego nie odczuwasz bólu skoro uderzysz w poduszkę?

Odnośne książki naukowe: 1) Higgins „Pierwsza książka przyrody“ rozdział 3 część I. 2) Higgins „Pierwsza książka przyrody“ strona 50—54. 3) Aby się dowiedzieć czegoś o sir Isaac w Newtonie, przeglądnij czasopismo „Wychowawca amerykański“ lub poszukaj w Encyklopedji.

Równomierniki. Doświadczenia równają się 2 jednostkom pracy, praca pisemna 1 jednostka pracy, przeczytanie odnośnych ustępów z książek 2 jednostkom pracy. *(Parkhurst).*

H. Rowid.

(Ciąg dalszy nastąpi).

Recenzje.

Jerzy Ostrowski: *Żywa szkoła.* Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej. Nakład Gebethnera i Wolffa 1927 str. 268.

„Sprawa reformy wychowania nie powinna pozostać tylko w środowisku nauczycielskiem; przedstawicjele społeczeństwa, rodzice, politycy, działacze społeczni i przedstawiciele rządu winni się zainteresować zagadnieniem doświadczenia nie psychologicznego tylko lecz pedagogicznego (podkreślenie autora). Tylko tą drogą możemy zreformować naszą szkołę, nie zaś drogą dyskusji, zjazdów, komisji i układania programów. Niech psychologja doświadczalna wskaże nam drogę do pedagogiki doświadczalnej".

Temi, nieco pleonastycznemi słowy określa autor w „zakończeniu" swoje stanowisko wobec reformy szkolnej i charakteryzuje równocześnie swoje dzieło. Odczuwa jakby wstręt przed gadatliwą pracą w komisjach, przed nierealnemi programami, przed oficjalną, naukową pedagogiką, widzi w niej zaporę oddzielającą szkołę i młodzież od życia, dusi się w zatęchłej atmosferze szkoły tradycjonalnej, opartej na wyrozumowanych przepisach, ujmującej abstrakcyjnie ucznia, jako gatunek, nie indywiduum, uczącej ucznia całej encyklopedji wiedzy, a nie umiejącej mu wskazać, jak życia używać ku pożytkowi własnemu i społeczeństwa. Pełen temperamentu, szukającego wyładowania, autor podejmuje się walki z starą, martwą szkołą, by wskazać, że może i powinna powstać „szkoła żywa", wychodząca z życia i prowadząca do życia. Przychodzi to autorowi łatwo, gdyz nie chce krępować się rzeczywistością, nie widzi lub nie chce widzieć trudności, które spiętrzy przed nim właśnie życie samo, lecz opierając się na własnych spostrzeżeniach, zbieranych — zdaje się — nietylko w kraju lecz także w Anglji, na polemicznej literaturze pedagogicznej czasów nowszych i na swem wybitnem uczuciu narodowem, snuje obraz szkoły, jak on ją sobie wyobraża. Jestto więc instytucja nie krępująca się kosztami — tanie wychowanie musi być złe — nie mająca żadnych konkretnych celów do spełnienia, jak przygotowanie do pewnych zawodów, studjów i to w czasie, który przepisuje siła ekonomiczna państwa, lecz licząca się jedynie z zadaniem wychowania osobowości człowieka. „Rozwój twórczości jednostki jest zarazem najlepszą gwarancją jej użyteczności społecznej". (str. 48) Pewną trudność wprawdzie sprawia autorowi określenie, co mamy rozumieć przez „osobowość". Szuka pomocy u W. Sterna, jeszcze więcej u Deweya, ale nie zdobywa się na jej sprecyzowanie, jak zresztą nie ujmują jej jasno i inni nowsi pedagogowie niemieccy, którzy Persönlichkeitspädagogie przeciwstawiają wychowaniu społecznemu. Ostrowski nie potępia wychowania społecznego, owszem, podkreśla na wstępie (str. 8), że „wychowanie, rozpatrywane w perspektywie dziejowej, rozumiane być może jedynie, jako funkcja społeczna, której wartość

mierzyć można tylko zgodnością z potrzebami życia", ale chciałby niekonsekwentnie wyzwolić jednostkę z wszelkich więzów, narzucanych przez szkołę, jako organ społeczeństwa i państwa, rozbudzić w niej tylko dążności samowychowywania i twórczości. Równocześnie jednak z żądaniem poszanowania osobowości łączy żądanie „kierowanie wad jednostki w odpowiednie łożyska, neutralizowania ich przez rozwijanie innych cech dodatnich" (str. 163), co się przecież może odbywać jedynie w imię jakiegoś ideału tworzonego nie przez jednostkę lecz społeczeństwo całe, przez liczne pokolenia, a narzucane jednostce w drodze wychowania.

Autor ma bezwzględnie wrodzony talent wychowawczy, ma ogromną miłość dziecka i wiarę w twórcze siły natury ludzkiej, ma wyobraźnię i wielki zapał bojowy przy wielkim talencie literackim i dlatego popada w przesadę.

Część ogólna, krótsza, obejmuje pięć rozdziałów (cel wychowania i narodowe wychowanie, szkoła encyklopedyczna, etyka a psychologja, zainteresowanie w wychowaniu, środki wychowania i nowa szkoła), z których właściwie tylko rozdział pierwszy ma charakter teoretyczny. Autor unika jednak systematycznego rozważania, to nie odpowiada jego temperamentowi, woli lekki. feljetonowy prawie ton, w którym ślizga się z tematu na temat, przebiega od hasła do hasła, nie zawsze bacząc na ich wartość realną. Inne rozdziały są już polemiczne, śmiałe, smagają nietylko starą szkołę, ale krytycznie odnoszą się nawet do tak niebezpiecznych zagadnień, jak etyka, skauting, romantyzm, aby wreszcie bez większego uzasadnienia postawić własny schemat szkoły jednolitej (7 lat szkoły powsz. + 6 lat gimnazjum + 1 rok specjalnego przygotowania do studjów uniwersyteckich).

„Wiedza nauczyciela jest identyczna z zasobem wiadomości zawartym w podręczniku. To znaczy, że to jest schematyczny, klasyfikacyjny, kościotrup wiedzy, nie umiejący poruszać się i żyć". (str. 33). „Modne było u nas ironizowanie pod adresem Lloyd George'a na temat „Silesii" i „Cylicji", ale Anglja połowę świata trzyma w swych rękach, a my z naszemi encyklopedjami nie umiemy rządzić się u siebie". (str. 58). „A jeżeli zrozumiemy, że nuda to nie jakiś kaprys leniwego ucznia, lecz przyrodniczy fakt utraty energji psychicznej — będziemy musieli uznać, że szkoła obecna popełnia nierozumny gwałt nad naturą, a gwałt taki jest bezcelowy". (str. 62). „Wiadomości szkolne są jak te jabłka zbierane przez łakome dzieci, które wypierają się nawzajem i rozsypują wszystkie". (str. 67).

Tych kilka dorywczo wybranych zdań, niech służy za próbę stylu i temperamentu autora.

W obszerniejszej „części szczegółowej" omawia autor metody nauczania i wychowywania, jakie one być powinny. Roztacza tu całe bogactwo pomysłów, często bardzo trafnych i łatwych do zastosowanta, chociaż odbiegają od szablonu, obok trochę fantastycznych, gdy mówi o stworzeniu nowej specjalnej bibljo-

teki, gdy każe, aby wycieczki wielodniowe a nawet wielomiesięczne po okolicy, kraju, świecie całym, stały się źródłem nauczania. Przyznajemy mu chętnie słuszność, ale nie znamy sposobów realizacji. Zupełnie odbiega od dróg ntartych w swych radach wychowawczych, gdy wskazuje środki hartowania ducha, gdy porządek, sprawność fizyczną czyni punktem wyjścia dla sprawności etycznych i umysłowych; godzimy się chętnie na to, że modlitwa pod rozgwieździonem niebem nocy, wobec wspaniałej przyrody więcej podnosi na duchu niż „bezmyślne trzepanie słów nieprzemyślanych i nieodczutych" (str. 186), tylko przyklasnąć możemy jego żądaniu, by uczyć wyzyskania czasu, ciągłego zajęcia; uznać można za bardzo rozumny substrat do dyskusji i wzór kodeksu obywatelskiego i statut samorządu uczniowskiego i wiele innych projektów.

Co najważniejsza, uznajemy ideał obywatela samodzielnego, pracowitego, dążącego do ciągłego kształcenia się, wzorowany wprawdzie na rasie anglosaskiej, ale zawsze cenny, za ideał, który może i powinien przyświecać wychowawcom i wychowankom naszych szkół, ale zdajemy sobie sprawę z tego, że Anglja ma za sobą setki lat pracy twórczej, a bogactwa świata całego stoją do jej dyspozycji; pewność i samodzielność angielska to nie wynik lepszego wychowania, ale wypadkowa potęgi Anglji i jej światowego znaczenia. Polska biedna, nękana i poniżana przez półtora wieku, szuka dopiero gruntu pod swój rozwój, musi uzupełniać najpilniejsze braki w swym majątku narodowym, nie potrafi więc w krótkim czasie zdobyć się na system wychowawczy, wymagający zasobów potężnej Anglji. Z tego też powodu idealizm i optymizm książki Ostrowskiego graniczy z utopją.

Książki Ostrowskiego nie należy rozumieć jako niewzruszone tezy, lecz za drogowskazy, które mogą poprowadzić wychowawców do upragnionego celu, do „żywej szkoły". W tem leży zasadnicza wartość tego dzieła, że wymowniej, z większą odwagą i rozmachem nawołuje do pracy nad nową zupełnie odmienną szkołą. Książka ukończona została, jak mówi notatka na końcu, w październiku 1925 roku, a więc przed ukazaniem się kilku dzieł omawiających i uzasadniających metodycznie kompleks zagadnień szkoły twórczej, które w tym czasie wzbogaciły naszą literaturę pedagogiczną. Autor nie korzystał więc z tych prac, chociaż jego książka ukazała się później na półkach księgarskich. Szkoda wielka, gdyż książka jego zyskałaby na systematyczności i głębokości, a miałaby po swej stronie przewagę żywości i paradoksalności i przedstawienia, przypomina sposobem ujmowania tematu i temperamentem Szczepanowskiego „Myśli o wychowaniu narodowem", które też często cytuje. W każdym razie zasługuje na przeczytanie; z mnóstwa rad i wskazówek potrafi praktyczny wychowawca wybrać pewną ilość, które zbliżą go do młodzieży, uczynią pracę wychowawczą radosną i skuteczną. A oto przedewszystkiem chodzi.

M. Ziemnowicz

Dr Jacek Lipski: *Archiwum kuratorji wileńskiej X. Ad. Czartoryskiego.* Kraków 1926, Arct str. XIV+310.

Pod powyższym tytułem wydała komisja do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce, owoc długoletniej, żmudnej pracy archiwalnej przedwcześnie zmarłego niestrudzonego kustosza bibljoteki XX. Czartoryskich. Dzieje kuratorji wileńskiej a raczej jej aktów, wyłuszcza nam pokrótce wstęp autora. Są te akta uniwersytetu wileńskiego od czasów Akademji Jezuickiej XVI wieku aż po zamknięcie uniwersytetu w r. 1832. Ocalały niemal cudem od zniszczenia, któremu uległo tyle aktów polskich, przewiezionych w głąb imperjum rosyjskiego. Skomasowane dzięki przypadkowi i ofiarności X. Adama Czartoryskiego a pracy profesora Kallenbacha w muzeum XX. Czartoryskich w Krakowie, mają opuścić mury Krakowa, aby znowu znaleźć się w miejscu ich pierwotnego przeznaczenia w archiwum uniwersytetu wileńskiego, któremu zostały podarowane przez ich właściciela w dniu otwarcia uniwersytetu w r. 1919. Przed odesłaniem należało akta złożone w kilkudziesięciu pakach, częścią w foljałach, a częścią w nieuporządkowanych pakach, skatalogować i w ten sposób uprzystępnić uczonym. Są to ważne materjały do dziejów szkolnictwa polskiego, obejmujące nietylko administracyjne szczegóły, nietylko notatki biograficzne o profesorach uniwersytetu, ale także spuściznę naukową profesorów wileńskich i ich korespondencję.

Lipski w dwuletniej pracy zdołał uporządkować i skatalogować cały, obfity materjał. Robił to z sumiennością i ścisłością uczonego, podając w objaśnieniu treść rękopisu, gdzie jej nie określa tytuł, zachowując i pisownię i język rękopisu, grupując alfabetycznie te tysiące nazwisk, które zawarte są w korespondencji uniwersytetu.

Skorowidz imienny i alfabetyczny na końcu książki ułatwia ogromnie orjentację.

Jestto książka cenna, ale tylko dla badacza szkolnictwa polskiego, oceni tę pracę tylko specjalista, który dzięki tej publikacji będzie miał niesłychanie ułatwioną pracę. Wdzięczność znajdzie autor nie w sercach wielu czytelników, na to autor nie liczył i charakter książki to wyklucza, lecz w sercach jednostek, ale za to tem żywszą. Cześć mu za trud niewdzięczny. *M. Z.*

Prof. Dr Leon Wachholz: *„O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży“.* Książnica-Atlas, Warszawa-Lwów, 1927, str. VIII+140.

Podręcznik dla rodziców, wychowawców i nauczycieli. Podręcznik, który ze stanowiska pedagogicznego oceniając, uważam za nader aktualny i pożyteczny. Nietylko bowiem znajomość psychologji dziecka, lecz i psychjatrji jest dziś dla nauczyciela rzeczą nieodzowną. Jeśli nowa szkoła uważa za swój cel uwzględnianie rozwoju wszystkich sił umysłowych każdej jednostki, to musi wpierw zbadać stan umysłowy, a znajdując jakieś nieprawidłości, zająć się

nim, przeprowadzając odpowiednie wskazania psychoprofilaktyki. „Narząd umysłowy dziecka, nawet całkiem prawidłowego, jest wrażliwy i daje się łatwo wypaczyć, jeśli wyrobieniem jego kieruje nieumiejętna ręka. A nieumiejętną będzie ręka, która nie zna warunków rozwoju umysłowego i czynników zdolnych nań oddziałać szkodliwie".

Książka prof. Wachholza stara się wypełnić i — zdaje mi się — wypełnia dotkliwą lukę w naszej literaturze higjeniczno-pedagogicznej. Wykazując we wstępie ważność higjeny, medycyny, psychjatrji dla pedagogiki, oraz podając ogólne znamiona chorób umysłowych młodzieży, omawia autor w następnych rozdziałach: 1) przyczyny zaburzeń i chorób umysłowych, jak dziedziczność, choroby weneryczne, alkoholizm, choroby zakaźne, czynniki płciowe i t. p.; 2) zdrowie umysłowe a choroba umysłu; 3) objawy psychopatji u dzieci i młodzieży; 4) ważniejsze typy psychopatyczne; 5) przywary wieku dziecięcego; 6) przestępczość a psychopatja; 7) choroby umysłowe dzieci i młodzieży, jak kretynizm, idjotyzm, infantylizm, epilepsja, histerja, neurastenja, pląsawica, schizophraenja, manjactwo i t. d.; 8) zapobieganie chorobom umysłowym; 9) wskazówki wychowawczo-lecznicze.

Wojna zaznacza się niezwykle silnie na zdrowiu cielesnem i umysłowem dorastającego pokolenia. Znakomite badania profesora Schneersona [1]) i in. wykazują, jak ogromna ilość dzieci, urodzonych i wychowanych podczas wojny światowej cierpi na zaburzenia umysłowe. A co wiedzą o tem nauczyciele-wychowawcy, a co choćby sami rodzice, przepychające swe dzieci bez względu na ich kalectwo umysłowe z klasy do klasy ku udręczeniu dzieci samych, szkoły, a potem i społeczeństwa. Coraz aktualniejszą staje się sprawa wprowadzenia badań psychjatrycznych i psychologicznych do szkoły, powołania psychjatrów i psychologów szkolnych i intenzywnego uświadamiania nauczycielstwa, rodziców i społeczeństwa.

Książka prof. Wachholza może dzięki jasności wykładu zadanie to choć w części spełni!

Stephen Sheldon Colvin i William Chandler Bagley: *„Postępowanie człowieka"*. Z oryg. ang. „Human Behaviour", przel. Iza Moszczeńska, Gebethner i Wolff, Warszawa 1927, str. 216.

Książka amerykańskich autorów chce być popularnem wprowadzeniem nauczyciela w zagadnienia psychologji, które łączą się z nauczaniem i wychowaniem. Poruszone w niej tematy zgrupowane są w trzech częściach (cz. I, ogólne zasady postępowania, cz. II, machinalne sposoby postępowania, cz. III, postępowanie świadome), podzielonych na rozdziały i odstępy. Ten przejrzysty układ książki, jakoteż po każdym rozdziale następujące „definicje i objaśnienia zastosowanych wyrażeń", oraz „pytania i ćwiczenia"

---

[1]) Por. sprawozdanie z książki Schneersona „Katastrofalne czasy i dorastające pokolenie" w Mies. Ped. Nr 6-7/1925 oraz nową książkę tego autora: „Psychologie des intimen Kinderlebens", (Schwetschke & Sohn, Berlin 1926).

nadto wielkie bogactwo przykładów z praktyki szkolnej i codziennego życia, wreszcie łatwy język i prosta, a przytem ścisła i dokładna terminologja — ułatwiają niezmiernie korzystanie z tego dzieła każdemu nauczycielowi, a nawet laikowi. Najważniejszą dodatnią stroną książki jest uwydatnienie znaczenia zjawisk psychicznych w praktyce pedagogicznej i życiu codziennem. W ten sposób bowiem zmusza ona czytelnika do ciągłej obserwacji siebie i swego otoczenia, a zwłaszcza młodzieży i do stałej kontroli własnego pedagogicznego postępowania. Trudno więc poprzastać na jednorazowem przeczytaniu tego dzieła; trzeba je mieć stale pod ręką i stale doń zaglądać, by szukać wyjaśnień przeżywanych zjawisk i stać się znawcą i doradcą swych wychowanków. Przekład p. Moszczeńskiej, jak i wszystkie inne tej gorliwej pracownicy, wzorowy. Przykłady z literatury amerykańskiej i angielskiej zastąpione są polskiemi.

Marx Lobsien: *„Jak uczniowie oceniają przedmioty nauczania"* (Wie die Schüler die Schulfächer beurteilen), Ernst Wunderlich. Lipsk 1926. str. 60.

W literaturze pedagogicznej lat powojennych badania nad stosunkiem młodziezy do przedmiotów nauki szkolnej usunęły się na plan dalszy, ustępując miejsca badaniom nad uzdolnieniami i inteligencją uczniów. Dążenia reformatorskie doby obecnej nie mogą jednakże zignorować tej dziedziny badań i nad poglądami samej młodzieży na naukę szkolną przejść do porządku dziennego. Wznowienie badań w tym kierunku jest aktualne i dla szkolnictwa pożyteczne. Autor znanym jest fachowcem w tej dziedzinie od r. 1903. W niniejszej książce kreśli krótki przegląd historyczny badań, analizuje ich metody i podaje obszernie wyniki badań W. Sterna w szkołach wrocławskich, swoje w szkołach powszechnych i średnich w Kilonii, Wiederkehra w szkołach manheimskich, Brandella w Szwecji (Narköping. Guthenburg, Stokholm) i Makijanny w Tokio, zestawiając je wedle płci, wedle „teoretycznych" i „praktycznych" przedmiotów, wedle motywów oceny ze strony młodzieży, stosunku wieku do zainteresowań itp. Książeczkę kończy rozprawka o pedagogicznem znaczeniu przytoczonych wyników.

Dr M. Friedländer.

Projekt nowej ustawy szkolnej w Kantonie genewskim.

Naczelna władza szkolna w Genewie opracowała projekt ustawy szkolnej i przedłożyła go odnośnym instytucjom prawodawczym. Projekt ten zmienia genewską ustawę szkolną z dnia 5 czerwca 1886 r., a więc z przed 40 z górą lat i stanowi etap w dążeniu do szkoły jednolitej. Nowa ustawa rozszerza okres bezpłatnego nauczania do pierwszych lat siedmiu. Podobnie bowiem jak we Francji tak i w Szwajcarji nauka w państwowych szkołach średnich jest płatna

i jak wiadomo, obecny rząd francuski (min. oświecenia *Heriot*) zamierza przeprowadzić ustawę o bezpłatnem nauczaniu w szkole średniej. Chodzi tu jednak głównie o rzecz zasadniczą, o organiczny związek między poszczególnemi stopniami nauczania, o zorganizowanie szkoły powszechnej, obejmującej wszystkie dzieci do 14 roku życia. („d'assurer la gratuité des études secondaires dans les colléges où une fusion est déja réalisée avec l'enseignement primaire supérieur" — do tego zmierza projekt rządu francuskiego). Podobną tendencję ma i nowa ustawa genewska, którą podajemy tu w streszczeniu ze względu na aktualność sprawy ustroju szkolnictwa i w naszem państwie w związku z ogłoszeniem projektu Ministerstwa WR. i OP.

Według projektu genewskiego (*Projet de Loi* z 27 czerwca 1927) [1]) szkoła powszechna (*école primaire*) obejmuje 7-l e t n i e nauczanie i nawiązuje do przedszkoli (école enfantine), w których wychowują się dzieci od 3 do 7 roku życia. Przez 6 lat uczą się wszystkie dzieci w szkole powszechnej, poczem następuje selekcja. Część dzieci pozostaje jeszcze rok w szkole powszechnej, część wstępuje do szkoły średniej (*école moyenne*) o kursie rocznym lub dwuletnim, część zaś do gimnazjum (*collège*), a mianowicie do typu klasycznego.

Nauczanie jest obowiązkowe i przymusowe do 14 roku życia włącznie. Po 14 roku życia młodzież, pracująca w przemyśle, handlu i t. p. obowiązana jest uczyć się na kursach do 18 r. ż. Nauczanie w okresie szkoły powszechnej przez lat siedm jest bezpłatne (a więc także i w kl. I szkoły średniej i gimnazjum), potem w szkolnictwie średniem płatne.

Nauczanie publiczne dzieli się na: a) elementarne (*l'enseignement primaire*), b) średnie (*secondaire*), c) wyższe (*supérieur*).

Nauczaniem religji, które jest fakultatywne, zajmują się osoby, nie należące do stanu nauczycielskiego.

I. N a u c z a n i e e l e m e n t a r n e odbywa się: a) w przedszkolach, b) w szkołach powszechnych, c) w szkołach uzupełniających (*classes complémentaires*), d) w szkołach średnich wiejskich (*écoles sécondaires rurales*). W tych wszystkich szkołach nauczanie jest bezpłatne. Szkoła powszechna obejmuje 6 oddziałów, po których w miastach następuje klasa uzupełniająca, 7-ma, a po wsiach 2-oddz. średnia szkoła wiejska (*école secondaire rurale*). Program szkoły powszechnej: czytanie i pisanie, język francuski, arytmetyka, geografja i historja, geometrja i rysunek, nauka o rzeczach i przyroda, nauka moralna (*causeries morales*), higjena, gimnastyka, śpiew, język niemiecki, nauka obywatelska (*l'instruction civique*), roboty ręczne (dla chłopców), roboty kobiece, higjena i wychowanie dziecka (dla dziewcząt). W szkołach powszechnych mogą być tworzone klasy specjalne dla dzieci wybitnie uzdolnionych i dla anormalnych.

II. S z k o l n i c t w o ś r e d n i e obejmuje następujące zakłady: a) kursy zawodowe (*les cours professionnels*), b) szkoły ogrodnicze, rolnicze (*l'école d'horticulture, cours agricoles*), c) szkoły średnie (*l'école moyenne*), d) szkoły sztuk i rzemiosł (*l'école des arts et mètiers*), e) szkoły zawodowe i gospodarcze (*l'école professionnelle et mènagère*), f) szkoły handlowe (*l'école superieure de commerce*), gimnazja (*le collège*), g) szkoły średnie i wyższe dla dziewcząt (*l'école secondaire et supèrieure des jeunes filles*).

Kursy zawodowe (handlowe i przemysłowe) przeznaczone dla chłopców i dziewcząt powyżej lat 14, mogą trwać do lat czterech. Nauka obowiązkowa

---

[1]) Obejmuje 3 działy i 224 paragrafów.

i bezpłatna trwa 40 tygodni w roku w ilości 4—10 godzin tygodniowo. Ustawa podaje program tych kursów, podobnie jak i szkół rolniczych, obejmujących wykłady teoretyczne, konferencje i praktykę.

Szkoła średnia o kursie rocznym lub dwuletnim (*école moyenne*) przeznaczona jest dla młodzieży, która po skończeniu 6 oddz. szkoły powszechnej zamierza poświęcić się pracy w przemyśle, handlu lub w pewnych zawodach wolnych. Rok I-szy jest przygotowaniem do gimnazjum (do sekcyj o kursie 5-letnim), do szkoły sztuk i rzemiosł, oraz do wyższej szkoły handlowej. Rok II-gi tej szkoły kończy młodzież, która pragnie uzupełnić swoje wykształcenie ogólne (*culture générale*) przed wstąpieniem do zawodu praktycznego. Ustawa wyznacza program szkoły średniej.

Szkoła sztuk i rzemiosł ma charakter zawodowy i obejmuje następujące działy: przemysłowo dekoracyjny (*section A*), rzemiosł (s. B), mechaniki (s. C), konstrukcji (s. D), elektrotechniki (s. E). Osobne paragrafy dotyczą organizacji i programu szkoły gospodarczej i handlowej.

Gimnazjum (*collège*) obejmuje 4 sekcje: klasyczną (*classique*), łacińską (*latine*), realną (t. zw. *moderne*), techniczna (*technique ou scientifique*). Tylko sekcja I-sza ma 6 klas, pozostałe zaś po 5 oddziałów. Ostatnie dwie klasy każdej sekcji tworzą gimnazjum (*le gymnase*) Do klasy I-szej sekcji 6-letnie wstępuje młodzież po ukończeniu VI oddz. szkoły powszechnej, do klasy I-ej zaś sekcyj 5-letnich po skończeniu jednego roku szkoły średniej. Ustawa podaje program każdej sekcji i wymienia przedmioty, na które w danej sekcji kładzie się największy nacisk. W sekcji klasycznej: język i literatura łacińska i grecka, filozofja. W sekcji łacińskiej: łacina, język angielski lub włoski. W sekcji III-ciej (*moderne*): język angielski, włoski, matematyka. W sekcji IV-tej (*scientifique*): rysunek techniczny, geometrja wykreślna, rachunkowość, język angielski lub włoski.

Na końcu „Projektu ustawy" znajdujemy uzasadnienie, wykazujące konieczność rewizji ustawy z przed 40 lat w duchu demokratycznym, w kierunku uprzystępnienia wszystkich stopni szkół dzieciom różnych warstw społecznych.

Projekt reformy ustroju szkolnictwa w Genewie stanowi więc pierwszą fazę w dążeniu do szkoły jednolitej. W porównaniu z nim projekt naszego Ministerstwa Oświaty idzie o wiele dalej, a właściwie realizuje w zupełności ideał szkoły jednolitej. Nadmienić trzeba, że pierwotny projekt genewskich władz szkolnych był radykalniejszy, ale z powodu opozycyjnego stanowiska pewnych sfer został zmieniony W sprawie reformy szkolnictwa odbyło się tu w Auli Uniwersytetu w październiku br. zebranie T-wa Pedagogicznego nauczycieli gimnazjalnych, którzy protestowali nawet i przeciw temu „złagodzonemu" projektowi. Widzimy więc wszędzie podobne, jak i u nas objawy, tak charakterystyczne dla przedstawicieli danych poglądów społeczno-politycznych. Jednakowoż idea szkoły jednolitej musi ostatecznie wszędzie odnieść zwycięstwo, wynika ona bowiem z rozwoju stosunków społecznych, jest koniecznem następstwem demokratyzacji i równouprawnienia społeczeństwa.

H. R.

Genewa, w październiku 1927.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko.**
Drukarnia „Szkolnicy" w Krakowie, Grzegórzecka 30 — pod zarządem W. Jarosza.

Rok XIV. (XVI). Listopad 1927. Nr 9.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI: KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI: KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LIJA C-D.

Wrażenia z podróży pedagogicznej.

Genewa, w październiku 1927.

II.

Genewa ogniskiem myśli pedagogicznej.

Na niewielkiej wysepce Lemanu, w samem prawie centrum Genewy, stoi pomnik jednego z duchowych twórców Wielkiej Rewolucji francuskiej, a zarazem jednego z najznakomitszych pedagogów, *Jana Jakóba Rousseau'a.* Pomnik przedstawia myśliciela genewskiego w pozycji siedzącej, z piórem w ręku i z otwartą księgą „*Emila*". Na twarzy maluje się głęboka zaduma, a oko spogląda w niezmierzoną dal, ku śnieżystym Alpom Francji. Wokół pomnika klony i topole, klomby kwiatów, na jeziorze mnóstwo cichych łabędzi, a w powietrzu co chwila przelatują stada krzykliwych mew. Z wysepki roztacza się piękny widok na Genewę, a w dali wyłaniają się potężne szczyty lodowe Mont Blanc. W takiem otoczeniu postawili Genewczycy w roku 1838 swemu wielkiemu rodakowi pomnik, na którym skromny widnieje napis: „*Jean Jaques Rousseau, citoyen de Genève 1712—1778*".

Genewa ma od dawna swe tradycje naukowe i pedagogiczne; tu bowiem działa w epoce reformacji Kalwin i zakłada w r. 1559 wyższą szkołę, dotąd istniejącą pod nazwą Collége Saint Antoine, a po nim następuje cały szereg wybitnych pedagogów i filozofów. Genewa jest też miejscem urodzenia Rousseau'a, którego słusznie uważamy za ojca współczesnych prądów pedagogicznych. Idee twórcy „*Emila*" żyją tu bez przerwy i pobudzają do studjów i badań w dziedzinie wychowania i psychologji dziecka. „*Commensez donc par mieux étudier vos élèves, car, assurément vous ne les connaissez point*"! To wezwanie, skierowane do wychowawców — nauczycieli i rodziców — zostało dopiero w naszej dobie właściwie zrozumiane. Rozpoczęto systematyczne bada-

nia nad psychiką dziecka, a wyniki tych badań stwierdzają rację słów myśliciela genewskiego, że rzeczywiście wychowawcy nie znali duszy dziecka, że dawniejsza pedagogika zupełnie nie uwzględniała jego właściwości psychicznych, ani warunków jego rozwoju. To hasło pobudziło też grono pedagogów i psychologów genewskich z *Claparède'm i Bovet'em* na czele do założenia wyższej szkoły nauk pedagogicznych pod nazwą *Institut J. J. Rousseau-École des Sciences de l'Éducation* (Genève, 4, rue Charles Bonnet). Myśl założenia tego Instytutu wyłoniła się z okazji uroczystego obchodu 200 rocznicy urodzin Rousseau'a, a właściwym inicjatorem i twórcą szkoły jest prof. uniwersytetu genewskiego *Edward Claparède*. Na czele Instytutu stanął znakomity pedagog prof. *Piotr Bovet*. W ten sposób powstaje w r. 1912 ognisko badań nad problemami, dotyczącemi dziecka i śmiało stwierdzić można, że głównie dzięki tej instytucji Genewa stała się obecnie jednem z głównych centrów myśli pedagogicznej i ściąga z różnych stron świata młodszych i starszych pracowników, pragnących pogłębić swe studja lub też przygotować się do pracy w nowej szkole.

Chcąc bliżej zaznajomić Czytelników *„Ruchu Pedagogicznego"* z organizacją Instytutu genewskiego, podam w streszczeniu jego cel, program pracy i stosowane tu metody naukowe.

Twórcy Instytutu Rousseau'a wyszli z założenia, że chcąc naprawić społeczność ludzką, dążyć do tego celu należy przez odpowiednie wychowanie młodych pokoleń, *„Diriger les tendances innées de l'enfant vers les buts utiles à la societé, telle est l'essence de l'éducation"*. A więc celem wychowania jest przygotowanie pożytecznych członków społeczeństwa. Dla osiągnięcia tego celu poznać trzeba wrodzone tendencje i instynkty dziecka, aby móc niemi umiejętnie kierować, a zatem studja nauczycieli oparte być muszą na psychologji dziecka.

Zadanie to podjął Instytut Rousseau'a, który działalność swą rozwija w trzech głównych kierunkach: jest wyższą szkołą nauk pedagogicznych i ośrodkiem badań w zakresie psychologji dziecka, służy wychowawcom jako źródło informacyj, jest wreszcie ogniskiem propagandy nowych ideji wychowawczych. W Instytucie przygotowują się nauczyciele szkół publicznych, szkół doświadczalnych nowego typu, szkół specjalnych i średnich. Młodzież, odbywająca tu swe studja, zapisuje się równocześnie na uniwersytet genewski i korzysta z pracowni psychologicznej. Instytut gromadzi i porządkuje dokumenty, wyniki doświadczeń, urządza ankiety, dotyczące różnych stron życia duchowego dzieci, a rezultaty tych badań ogłasza w swym organie *„L'Intermédiaire des Éducateurs"*, który wychodzi co drugi miesiąc jako dodatek do czasopisma *„L'Éducateur"*. Za pośrednictwem tych pism i innych publikacyj, tudzież przez organizowanie wakacyjnych kursów szerzy Instytut Rousseau'a nowe idee o wychowaniu.

Program pracy i studjów obejmuje od początku istnienia szkoły: psychologję dziecka normalnego, psychopatologję i pedagogikę anormalnych, pedagogikę ogólną i eksperymentalną.

W miarę rozwoju Instytutu wyłoniły się nowe dziedziny pracy, jak: wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, opieka nad dzieckiem, poradnictwo zawodowe i psychotechnika. Dla dokładniejszego zobrazowania działalności Instytutu, podajemy program studjów na semestr zimowy 1927/28:

Psychologja eksperymentalna, ogólna, ćwiczenia laboratoryjne w zakresie psychometrji i testów umysłowych (*Prof. E. Claparède*).

Rozumowanie dziecka (*Prof. J. Piaget*).

Monografje dzieci, psychologja dziecka, dijagnostyka inteligencji (*M. Antipoff*).

Anatomja i fizjologja (*Dr. Weber-Bauler*).

Elementy psychologji, opracowywanie ankiet (*Dr. R. Meili*).

Psychologja robotnicza (*M. Butts*).

Psychologja bibljologiczna (*M. Roubakine*).

Antropologja (*E. Pittard*).

Pedagogja eksperymentalna, Emil (*Prof. Bovet*).

Historja wychowania, edukacja moralna, szkoła i rodzina (*M. Malche*).

Praca osobista nauczyciela (*Prof. Vittoz*).

Wychowanie przedszkolne (*M. Lafendel*).

Psychologja pracy robotniczej, poradnictwo zawodowe, analiza zawodów i rzemiosł, studjum testów psychotechnicznych (*L. Walther*).

Choroby dziecięce (*Dr H. Oltramare*).

Anormalności umysłowe i wychowanie dzieci anormalnych (*A. Descoeudres*).

Opieka nad dzieckiem (*M. Wagner-Beck*).

Organizacja szkół i nauczania (*Dyr. Dottrens*).

Prace bibljograficzne (*Prof. Bovet* i *Claparède*).

Wychowanie małych dzieci (*Dyr. Audemars* i *Lafendel*).

Nadto: Wychowanie fizyczne, gimnastyka rytmiczna, rysunek i kompozycja ornamentów, prace ręczne jako środek nauczania i wychowania.

Studja w Instytucie Rousseau'a trwają dwa lata. Jak widzimy z podanego wyżej programu na obecny semestr zimowy, słuchacze Instytutu mają możność gruntownego wniknięcia w różnorodne probiemy, dotyczące psychologji i wychowania dziecka w różnych okresach jego rozwoju, tem bardziej, że metoda pracy polega tu nie na czerpaniu wiedzy tylko z książki lub z wykładów *ex cathedra*, ale przedewszystkiem na bezpośredniej obserwacji dzieci, na stałym z niemi kontakcie.

Pod kierunkiem dyr. szkoły ćwiczeń „*Maison des Petits*" pp. Audemars i Lafendel obserwują słuchacze Instytutu rozwój dzieci w wieku od 3 do 9 lat, Dr Piaget prowadzi ćwiczenia słuchaczy w analizie psychologicznej uczniów, co im następnie ułatwia opracowywanie monografij dzieci, pod kierownictwem Dra Oltramare odbywają ćwiczenia w rozpoznawaniu dzieci nerwowych i chorych, w szkole specjalnej dyr. Descoeudres poznają metody wychowania dzieci anormalnych. Studenci Instytutu ćwi-

czą się w organizowaniu ankiet w szkołach publicznych, poznają rysunki dzieci i oceniają je, bawią się z dziećmi na wolnem powietrzu, zwiedzają z niemi fabryki i różne instytucje społeczne, pod kierownictwem prof. Claparède'a, Boveta i Ferrière'a prowadzą ćwiczenia w pracowni psychologicznej, urządzają konferencje i dyskusje.

Istotną cechą Instytutu jest jego stały kontakt z dzieckiem, z życiem samem, o czem świadczy też i to, że studenci zaznajamiają się często z nowemi prądami, pomysłami i metodami z pierwszej ręki. Bawiący w Szwajcarji czasowo lub przejeżdżający tędy zagraniczni uczeni, reformatorowie szkół, prefesorowie uniwersytetów zagranicznych bywają zapraszani i wygłaszają cykl odczytów, lub też zaznajamiają słuchaczy z pewnemi kierunkami w pedagogice współczesnej na specjalnych konferencjach. Tematem takich konferencyj były m. i. system daltoński, metoda Winnetki, metoda Decroly'ego i t. d.

Słuchaczami Instytutu są obok młodzieży, studjującej równocześnie na uniwersytecie genewskim, nauczyciele, dyrektorzy i inspektorzy szkół, osoby różnego wieku i z najrozmaitszych krajów i części świata. Między byłymi i obecnymi słuchaczami są też Polacy. Instytut Rousseau'a jest zakładem prywatnym. Warunkiem przyjęcia jest ukończony 18 rok życia, pozatem Instytut nie wymaga żadnych świadectw, ni dyplomów. Po ukończeniu 2 semestrów i złożeniu przepisanych egzaminów otrzymują słuchacze świadectwo studjów (*un certificat d'études*), a po 4 semestrach i przedłożeniu pracy pisemnej dyplom (*le diplôme de l'Institut*). Niektóre rozprawy studentów są ogłaszane w czasopiśmie „*L'Intermédiaire des Éducateurs*".

Poziom naukowy Instytutu Rousseau'a jest wysoki dzięki temu, że zespół profesorski stanowią tu pierwszorzędne siły, między któremi są sławy światowe, że tylko wymienię prof. Claparède'a, Bovet'a, Ferrière'a, Piaget'a, Descoeudres. Wszyscy oni znani są też naszemu nauczycielstwu, bądź to z przekładów ich dzieł, bądź też z artykułów. *Edward Claparède*, twórca Instytutu, swojemi badaniami i dziełami toruje nowe drogi na polu psychologji dziecka. Jego znakomita książka „*Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*", przetłumaczona na różne języki, znana jest też i w przekładzie polskim. Claparède, jeden z badaczy twórczych na polu współczesnej pedagogiki, opartej na psychologji dziecka, łączy w sobie cechy męża nauki i człowieka, o silnie rozwiniętym zmyśle życiowym; umie on zdobycze laboratoryjne wprowadzać i zastosowywać w życiu praktycznem, przytem w stosunkach osobistych cechuje go ujmująca prostota i wytworna kultura towarzyska. Znakomity swój rozwój zawdzięcza Instytut w znacznej mierze prof. *Piotrowi Bovet*, który od samego początku kieruje tą szkołą. Gorący zwolennik nowej szkoły, wnikliwy znawca duszy dziecka, przejęty duchem Pestalozziego, oddaje swą rozległą wiedzę i doświadczenie młodzieży, studjującej w Instytucie Rousseau'a. Podobnie, jak Claparède i *Bovet* posuwa naprzód nowoczesną myśl pedagogiczną, a dzieło

jego „*L'instinct combatif*", niedawno omówione w „*Pracy Szkolnej*", ukaże się wkrótce w przekładzie polskim. W Instutucie pracuje też najwybitniejszy może dziś teoretyk nowego wychowania Dr. *Adolf Ferrière*, założyciel M. Biura szkół nowego typu i autor licznych dzieł, m. in. „*L'École active*" (Szkoła czynna). Wspólnie z tymi koryfeuszami nowoczesnej myśli pedagogicznej pracuje liczne grono zasłużonych w nauce osób, a wszystkim przyświeca jedna myśl i jeden cel wspólny: „budzić miłość dziecka". *Nous désirons* — mówi *Claparède* — *que notre Institut apprenne à aimer l'enfant*". Jest to ta sama myśl przewodnia, którą tak głęboko ujął nasz *Dawid* w swem studjum „*O duszy nauczycielstwa*". Obserwując znakomity rozwój Instytutu Rousseau'a, zaznajamiając się z jego działalnością, doznałem mimowoli uczucia zazdrości, że znakomicie pomyślany *program Polskiego Instytutu Pedagogicznego*, opracowany przez *Dawida* jeszcze w roku 1913 (zob. *Ruch Pedagogiczny* rocznik 1913), jest dotąd u nas w sferze życzeń i marzeń. Potrzeba zaś takiego Instytutu staje się dziś koniecznością. W naszych zakładach kształcących nauczycieli brak specjalistów do przedmiotów pedagogicznych. Wizytatorowie seminarjów na gwałt szukają (niektórzy wizytatorowie zwracają się do naszej redakcji o wskazówki i pomoc w wyszukaniu pedagogów-specjalistów) odpowiednich sił i na razie posługują się osobami, które nie mają kwalifikacyj naukowych.

Jak na tem cierpi przygotowanie przyszłych nauczycieli, nie trzeba się nad tem wiele rozwodzić. Stworzyć musimy jak najrychlej *Wyższą Szkołę Nauk Pedagogicznych*, niezależną na razie od uniwersytetów. Dzieła tego dokonać może *Związek Pol. Nauczycielstwa Szkół Powszechnych* przy poparciu *Ministerstwa Oświecenia*. Instytut nasz byłby dostępny nauczycielom szkół powszechnych, którzy chcieliby pogłębić swe studja, a nadto miałby do spełnienia ważniejsze może zadanie, tj. *przygotować na specjalistów-pedagogów* tych z pośród swoich słuchaczy, którzy przed wstąpieniem do Instytutu ukończyli normalne studja uniwersyteckie. Od urzeczywistnienia tego postulatu zależy w dużej mierze normalny rozwój naszego szkolnictwa.

* * *

Przygotowanie praktyczne studentów Instytutu Rousseau'a odbywa się głównie w szkole, zwanej „*Maison des Petits*", Domem dzieci, któremu zkolei pragnę poświęcić słów kilka i zainteresować Czytelników tą ważną placówką doświadczalną.

„*Maison des Petits*" ma swoje pomieszczenie w willi zbudowanej w stylu szwajcarskim przy *Avenue Champel 9*. Willa otoczona ogrodem z mnóstwem starych drzew, w których gnieździ się ogromna ilość różnorakiego ptactwa. Dużo tu kwiatów i zieleni, dużo powietrza i słońca. W tym Domu Dziecięcym wychowuje się niewielka gromadka dzieci w wieku od 3 do 9, względnie do 12 lat, tutaj też słuchacze Instytutu Rousseau'a mają prawdziwe „obserwatorjum dzieciństwa", śledzą rozwój i ujawniające się zdolności dziecka.

Urządzenie wewnętrzne „*Maison des Petits*“ tworzy środowisko miłe i pogodne, tak że dzieci naprawdę czuć się tu mogą, jak w domu, w którym doznają dużo miłości i opieki rozumnej. W niedużych salkach, na których z zewnątrz na drzwiach widnieją napisy: na pierwszej sali „*les constructeurs*“, na drugiej „*les chercheurs*“, na trzeciej „*les penseurs*“, znajdują się stoliki i krzesełka, szafki i półki, kwiaty i bogate zbiory różnych pomocy naukowych, między innemi zbiory gier Decroly'ego, Montessori, tudzież zbiory gier własnego pomysłu kierowniczek szkoły, pp. *Audemars* i *Lafendel*. Na półkach i ścianach dużo prac dzieci: rysunki, szkice, plany, roboty ręczne, jak: palefity, wyroby tkackie, zegary, łodzie, lokomotywy, tramwaje, aeroplany i t. p.

Dzieci podzielone na trzy grupy według wieku: grupa pierwsza od 3—5 lat (*les constructeurs*), druga od 5—7 lat (*les chercheurs*) i trzecia od 7—9 lat (*les penseurs*) wychowują się i pracują pod kierunkiem trzech nauczycielek, niezwykle utalentowanych. Dwie z nich, pp. Audemars i Lafendel ogłosiły przed kilku laty ciekawą książkę o swej szkole p. t. „La Maison de Petits de l'Institut J. J. Rousseau“ (Paryż 1923). Ogółem we wszystkich 3 grupach jest około 50 dzieci.

Metoda nauczania w „*Maison des Petits*“ opiera się na zasadzie aktywności. Według autorek wspomnianej książki, rozróżnić można 3 okresy w rozwoju popędu do działania. U dziecka w wieku od 3 do 5 lat stwierdzić można aktywność mechaniczną; jest to „faza ruchów dla ruchu“, nieświadome ćwiczenie muszkułów. Szczególniej uprawia wtedy dziecko z dużem zamiłowaniem gry i zabawy architektoniczne. To też w salce „budowniczych“ grupki dzieci budują wieże, okręty, mosty, wozy, tramwaje, łodzie i t. p. Oprócz materjałów i gier z drzewa, mają tu glinę i piasek, papier, tekturę i barwne ołówki, tudzież narzędzia, jak: nożyczki, noże, młotki. Dzieci poznają na tym stopniu formy, barwy — słowem różne własności rzeczy z otoczenia. Nadto przy pomocy różnych loteryjek, wyrazów i zdań ilustrowanych ćwiczą się w mówieniu, przy pomocy liczmanów, gałek i tarcz różnokolorowych zdobywają wyobrażenia wielkości, ilości, pojęcie liczby. W drugim okresie, w wieku od 5 do 7 lat ujawniać się zaczyna aktywność refleksyjna, badawcza. Poznawszy rzeczy, różne materjały i ich własności, oraz narzędzia pracy, dziecko ujawnia popęd do tworzenia, do produkowania, przy czem rozwijają się pożyteczne nawyki i uwaga. Dziecko, wykonując pewną pracę, poznaje rozmiary, liczbę, formę, wzajemne stosunki. W związku z pracami ręcznemi łączą się opowiadania z dziejów kultury (o łodziach, okrętach, domach w różnych czasach i u różnych ludów). Wreszcie w 3 fazie stwierdzić można pewną równowagę między aktywnością ręki i mózgu; myśl kieruje pracą rąk, ujawniają się początki zdobywania pojęć abstrakcyjnych, budzi się u małych myślicieli ciekawość intelektualna.

Na tych założeniach psychologicznych autorek opiera się program i metoda pracy w „Maison des Petits“. Nauczycielki

starają się budzić u dzieci aktywność samorzutną, dając im jak najwięcej sposobności do wykonywania różnych działań i prac, które zrazu mają charakter naśladowczy, a z czasem coraz więcej zaznacza się w nich pomysłowość i wynalazczość dziecka. O tej pomysłowości świadczą liczne prace dzieci, znajdujące się na półkach w salach szkolnych i na niewielkiej werandzie, o czem już wspomniałem. Nader interesujące są też zeszyty dzieci, w których znajdujemy rysunki, wycinanki, wolne wypracowania, opisy i wierszyki małych artystów i poetów. Na każdym zeszycie widnieje tytuł pracy, n. p. Historja mleka, Moje niedziele, Życie ludzi pierwotnych, Sowy i t. p. Są to jakgdyby małe monografijki, bogato ilustrowane rysunkami dzieci. Oto w zeszycie „*Histoire du lait*" widzimy na pierwszej stronicy obrazek pasącej się krowy i krótki tekst objaśniający, następny przedstawia dojenie, dalszy dziewczynę z dzbanem mleka i t. p.

Dzięki znakomitym wprost warunkom (higjeniczny budynek, ogród, pomoce naukowe, mała liczba dzieci, nauczycielki z bożej łaski), „Maison des Petits" osiąga też prawdziwe sukcesy wychowawcze i cieszy się uznaniem rodziców i władz szkolnych. Szkoła początkowo prywatna (założona w r. 1913), jest obecnie komunalną, utrzymywaną przez genewskie władze szkolne. Dzieci tu nietylko wykazują doskonały rozwój fizyczny i umysłowy, ale miłe też uderza zwiedzającego ich zachowanie, wprost wytworne. Panuje tu umiarkowana swoboda, wolność ujęta w karby obowiązku i odpowiedzialności. Dla osiągnięcia takiej karności urządzają nauczycielki specjalne ćwiczenia, których celem wyrobienie nawyków dobroci, porządku, uprzejmości, grzeczności i t. d. Rozwija się tu pewna forma samorządu, odpowiednia dla dzieci w tym wieku, polegająca na podziale różnych czynności wśród dzieci, na przyjęciu pewnych symbolów, mających znaczenie sugestywne.

„Maison des Petits" utrzymuje stały kontakt z rodzicami i conajmniej dwa razy w roku odbywają się wspólne konferencje grona i rodziców. Nadto nauczycielki informują rodziców o rozwoju dziecka, sporządzając t. zw. oceny półroczne (*Appréciation semestrielle*). Nie są to zwykłe świadectwa szkolne, ale pewnego rodzaju karty indywidualności, w których podana jest dość szczegółowa charakterystyka dziecka (rozwój zmysłów, uwaga wzrokowa i słuchowa, sprawność rąk, poczucie estetyczne, rozwój umysłowy, t. j. zdolność wyrażania się, pomysłowość, fantazja, ciekawość intelektualna, rozwój obserwacji, uwagi i rozumowania, następnie specjalne zamiłowania, rozwój moralny i wreszcie postępy w różnych przedmiotach nauki).

Jak już wspomniałem, „Maison des Petits" jest zarazem szkołą ćwiczeń słuchaczy Instytutu Rousseau'a, którzy tu odbywają swą praktykę roczną lub dwuletnią. Słuchacze, podzieleni na grupy, obserwują prace ręczne dzieci, rysunki, rozwój mowy, rozwój pojęć liczbowych i t. d. Dzieci zwracają się do nich z różnemi pytaniami i w ten sposób ćwiczą się w zaspakajaniu ciekawości dzieci, ich popędu do wiedzy. Słuchacze zaznajamiają

się tu z materjałami i pomocami naukowemi, z prowadzeniem zabaw na wolnem powietrzu, kierują pracą dzieci w ogrodzie, organizują i prowadzą wycieczki do muzeów, fabryk, warsztatów i t. p. „Maison des Petits" jest dla nich polem bogatych doświadczeń, które mogą wyzyskać dla swej pracy dyplomowej. W ten sposób szkoła ta współdziała z Instytutem Rousseau'a i przygotowuje wychowawców, którzy stają się pionierami nowej szkoły.

* * *

Instytut Rousseau'a jest jakoby ośrodkiem krystalizacyjnym, około którego powstają i rozwijają się coraz to nowe formy, nowe instytucje pedagogiczne. Oprócz „Maison des Petits" powstaje tu Międzynarodowe Biuro Wychowania (*Bureau Internationale d'Éducation*), otwarte w grudniu 1925 roku. Na czele Biura stanął prof. uniw. genewskiego *Bovet*, zastępcami jego są *Ferrière*, redaktor czasopisma „*Pour l'Ère Nouvelle*" i *Dr D. Rotten*, redaktor czasopisma „*Das Werdende Zeitalter*". W wymienionych pismach Biuro ogłasza swe komunikaty.

W myśl swego statutu, M. B. W. rozwija swą działalność w następujących kierunkach: a) Gromadzi dokumenty, dotyczące wychowania publicznego i prywatnego w różnych krajach; b) śledzi badania naukowe w tej dziedzinie, urządza ankiety, opracowuje je, a uzyskane wyniki podaje do wiadomości wychowawców; c) stara się o nawiązanie łączności między towarzystwami wychowawczemi różnych krajów, popiera wspólne zebrania i podróże naukowe. *M. B. W.* pracuje przy pomocy metod ściśle naukowych, tj. objektywnych, bezstronnych w duchu Ligi Narodów, przestrzega więc absolutnej neutralności pod względem narodowym, politycznym, filozoficznym i wyznaniowym. Nie chodzi tu o ujednostajnienie metod wychowania czy nauczania, owszem o stworzenie warunków rozwoju wszelkich systemów wychowawczych, w których ujawniają się właściwości duchowe i genjusz każdego narodu.

Ze statutu wynika, że zadaniem M. B. W. jest udzielanie informacyj w sprawach wychowania. Ze sprawozdań Biura dowiadujemy się, z jakiemi zapytaniami zwracają się tu różne instytucje i władze szkolne, czy też poszczególni wychowawcy. Oto niektóre z tych kwestyj, na które Biuro udzieliło w ostatnich czasach szczegółowych wyjaśnień: Co to jest szkoła jednolita? Co to jest system daltoński? Jaka jest edukacja moralna w szkołach świeckich we Francji (*école laique*)? Jakie jest wychowanie estetyczne w szkołach średnich w Szwajcarji? W związku z zamiarem założenia szkoły średniej dla dziewcząt w Algierze zażądano planów nowoczesnych budynków szkolnych. Jak funkcjonuje w Stanach Zjednoczonych instytucja zw. „*visiting teatchers?*". i t. p.

Obecnie M. B. W. zajmuje się szczegółowo dwoma zagadnieniami, a mianowicie korespondencją międzyszkolną i nauczaniem historji. W związku z ostatnim problemem urządziło Biuro we wrześuiu i październiku b. r. nader ciekawą wystawę książek i podręczników do nauki historji, geografji, nauki

moralnej i obywatelskiej (*L'instruction morale et civique*), używanych w różnych krajach. Nadto były tu różne książki pomocnicze dla nauczycieli, atlasy, czasopisma, publikacje Ligi Narodów i t. p. Zwiedzający licznie tę wystawę mieli możność porównywania literatury w zakresie wspomnianych przedmiotów w różnych krajach, zaznajamiali się z tendencjami i prądami na tem polu. Szczególniejszą zwracały uwagę publikacje w duchu pacyfistycznym w języku angielskim, francuskim, niemieckim, polskim, czeskim, włoskim, i t. d. Oto n. p. kilka tytułów tych publikacyj: *P. Mendouse:* Vers la vie humaine, *Ch. Richet:* Histoire universelle des civilisations; aux jeunes gens des ècoles de tous les pays; *A. Thomas*: Histoire anecdotique du travail. Lectures historiques; ta ostatnia książka słynnego dyrektora M. Biura Pracy w Genewie zasługuje na szczególniejszą uwagę.

Nauczyciele różnych krajów, urządzając wycieczki naukowe, zwiedzają licznie M. B. W w Genewie; właśnie w czasie mego pobytu tutaj przybyła wycieczka nauczycieli, dyrektorów i inspektorów szkół z Hiszpanji. Bardzo szczegółowych wyjaśnień i informacyj udzieliła sekretarka p. *Marja Betts*, która jest duszą M. B. W.

Istotne znaczenie tej instytucji polega na tem, że, gromadząc umiejętnie różne dokumenty, regestrując uzyskane wyniki, nowe pomysły i metody w dziedzinie wychowania, zapobiega marnowaniu wysiłków, wprowadza ekonomję pracy na tem polu i zapewnia utrzymanie ciągłości studjów i badań pedagogicznych.

H. Rowid.

Sugestja i wychowanie.

(Ciąg dalszy).

a) Ze względu na moment pierwszy może ona być zupełną, gdy się urzeczywistnia całkowicie, lub częściową, jeżeli dochodzi do skutku tylko połowicznie. Skoro np. osobnikowi mówię: ręce pana podnoszą się do góry i one w rzeczywistości uniosą się automatycznie na określoną wysokość, sugestja zrealizowała się całkowicie. W różnych poszczególnych wypadkach — szczególnie podczas pierwszych eksperymentów — unoszą się tylko nieznacznie albo same palce (jeżeli np. ręce spoczywają na kolanach), albo z kiścią, lub przedramieniem. Bywa i tak, że zamiast rzeczywistego wykonania czynności poddanej, powstaje u osobnika tylko chęć, impuls do jej spełnienia. [1]) W jednym i drugim przypadku realizacja sugestji otrzymuje charakter częściowy.

b) Wyobrażenie, poddane drogą sugestji, nie zawsze urzeczywistnia się pod postacią jednoznacznie odpowiadającą jego treści, t. zn., że sugestja lampy niekoniecznie musi się zrealizować jako halucynacja tego przedmiotu. Dosyć często zachodzą

---

[1]) „Dans certains cas", powiada Janet, „on observe des individus suggestionnés qui s'arrêtent au désir: „J'ai envie de prendre votre chapeau et de la mettre sur ma tête, que c'est donc bête!" Médications I, str. 208.

takie wypadki, kiedy efekt różni się jakościowo od wyobrażenia, które miało go wywołać. Jeżeli wynik jest określony przez wyobrażenie poddane jednoznacznie, mówimy o sugestji jednoimiennej, w przeciwnym razie o różnoimiennej. Przykład. Poddaję osobnikowi halucynację tygrysa. Sugestja realizuje się pod postacią kota, psa itp. Innym razem zamiast książki, którą kazaliśmy mu wziąć drogą sugestji, bierze on ołówek, wkładkę, lub jakąś inną rzecz. Dr Bleuler, dyrektor szpitala obłąkanych w Rheinau, duży znawca teorji i praktyki sugestji, pozwolił się zahipnotyzować Forelowi. Gdy się znajdował w stanie oczarowania (état de charme), [1]) Forel wmówił w niego, że ma jakąś gorzką substancję na palcu. Bleuler powiedział głośno, że to jest sugestja i wyobraził sobie gorycz o charakterze chininy. Skoro włożył palec do ust, przekonany, że nic nie uczuje, doznał ku wielkiemu zdziwieniu smaku gorzko-słodkiego, całkiem odrębnego od chininy. [2]) Sugestja zrealizowała się zarówno w tem, jak i w poprzednich przykładach pod formą różnoimienną. [3])

4. Jeżeli sugestja zachodzi u jednej osoby, nazywa się jednostkową, skoro znowu realizuje się u większej lub mniejszej ilości osobników zorganizowanych (wojsko, uczniowie danej klasy lub szkoły), albo niezorganizowanych (tłum) w grupy społeczne — stanowi sugestję zbiorową.

Sugestje zbiorowe mogą powstawać pod wpływem najróżnorodniejszych okoliczności życiowych i opanowują niekiedy całe społeczeństwa, że wspomnę o krzyżowych pochodach dorosłych i dzieci, demonofobjach średniowiecznych, epidemjach finansowych Holandji i Francji w 17 i 18 w., amerykańskich epidemjach religijnych wieku 19 itd. itd. Oto kilka słów o krzyżowych pochodach dzieci.

Około 1212 r. Stefan pastuszek, naśladując starszych, zaczął nawoływać do wojny świętej przeciwko niewiernym. Wkrótce zaczęło się do niego zbiegać dużo 8—10 letnich chłopców i dziewczynek. Uważali się oni za „proroków", posłanych z woli Bożej za pośrednictwem Stefana. Chodzili po miastach i wsiach, głosząc wszędzie wolę Najwyższego. Manja włóczęgostwa opanowała, według słów kronikarzy, szczególnie małe dziewczynki. Król Filip August, za namową profesorów Uniwersytetu Paryskiego wydał edykt, nakazujący dzieciom powrócić do domu. Nikt go nie słuchał. Kary i groźby rodziców nie miały również żadnego znaczenia. Gdy dzieci zamykano w domu, uciekały przez okna

---

[1]) Jestto według klasyfikacji Forela (dzieło cyt., 105) lekki sen hipnotyczny, zwany także hypotaksją (2-gi stopień głębokości snu). Osobnik wtedy nie może już otworzyć powiek i spełnia większość albo wszystkie poddane sugestje. Po obudzeniu się pamięta o tem, co zaszło podczas hipnozy.

[2]) Ochorowicz, dzieło cyt. II, 241.

[3]) Ciekawe sugestje różnoimienne zachodzą często pod wpływem dowolnych autosugestyj leczniczych. Osobnik poddaje sobie np., że go przestanie głowa boleć, że ustanie bezsenność itp. Tymczasem następuje uleczenie zastarzałej dyspepsji, zagojenie nagłe blizny lub jakiegoś innego niedomagania. Nie jestto oczywiście przypadek, gdyż analiza wykazuje, że osobnik miał na sercu te zachorzenia, myślał o nich półświadomie.

lub strych, byleby tylko przyłączyć się do przechodzących procesyj. Jeżeli uciec nie mogły, popadały w ciężką chorobę.

W pewnej wiosce niedaleko Kolonji, chłopak 10 letni, Mikołaj, zaczął głosić pochód krzyżowy. Tysiące dzieci zbiegało się do niego ze wszystkich stron. Nie było żadnej możności utrzymać ich w domu. Całe tłumy dzieci zebrały się w Kolonji, żeby się udać do Ziemi Świętej. Utworzyły się dwie „armje" — jedna pod dowództwem Mikołaja, na czele drugiej stanął jakiś wódz nieznany. Pierwsza z nich, po przezwyciężeniu wprost niewypowiedzianych przeszkód, dotarła nareszcie do Rzymu. Tylko z wielkim trudem udało się papieżowi Innocentemu III nakłonić ich do powrotu. Los armji drugiej był gorszy: gdy przybyli do Brindisi, mieszczanie tego miasta schwytali chłopców i sprzedali ich do niewoli, a dziewczynki — do domu rozpusty. [1])

Przejawy sugestji zbiorowej mogą zachodzić w pewnem środowisku przez czas stosunkowo długi, albo są tylko chwilowe Jako przykład tej ostatniej ewentualności niech posłuży następujące zdarzenie. Dyrektor gimnazjum, po porozumieniu się z członkami rady pedagogicznej, usunął ze szkoły ucznia klasy 5-ej za pornografję. Decyzję zakomunikowano uczniowi o godz. 12-ej. Po upływie kwadransa klasy 5, 6, 7 i 8 zebrały się obok gabinetu dyrektora i pokoju nauczycielskiego. Wśród wielkiego hałasu, uczniowie postanowili dyrektora lynczować. Położenie było bardzo trudne. Kiedy podniecenie uczniów zdawało się osiągać maximum, jeden z nauczycieli odważył się wyjść z gabinetu i potrącany przez uczniów dotarł do grupy uczniów klasy ósmej. Ponieważ miał duży wpływ na tę klasę, udało mu się namówić ich, żeby się odłączyli od reszty. Przykład ten podziałał dodatnio na innych uczniów tej samej klasy, a wkońcu cała klasa usunęła się z korytarza. O godz. 12 m. 40 nastąpiło zupełne uspokojenie. Badanie wykazało, że wielu uczniów solidaryzowało się z postanowieniem rady pedagogicznej, a jednak żaden z nich nie mógł dać wyjaśnienia, dlaczego przyłączył się do grupy zbuntowanych niedorostków.

Zdaje się, że ze wszystkich czynników, wywolujących sugestje zbiorowe, strach działa najbardziej zarażająco: w jednem okamgnieniu ogarnia on całe masy, wywołując paniki, których grozy nie jest w stanie opisać żadne pióro ludzkie.

---

[1]) Patrz o sugestjach zbiorowych: Sidis, dzieło cyt. Rozdz. 30—33, Bechterew, dzieło cyt., P. Marie. La psychologie collective, Paris, Masson., Vigouroux et Juquelier. La contagion mentale Paris 1904, Sighele Scypio. Tłum zbrodniczy, tł. K. Mrożkowskiej, Warszawa 1895, Weygandt, Beiträge zur Lehre der psychischen Epidemien, Halle 1905.

Bardzo ciekawe przykłady sugestyj zbiorowych dzieci znajdujemy u historyków powstania Cewenskiego. Patrz Figuera, Histoire du Merveilleux dans le temps modernes, Paris 1862, t. II. Skrócony opis tych wydarzeń podał Szokalski w Fantazyjnych objawach zmysłowych, Kraków 1861—1863, tom II-gi str. 211 i następne.

5. Sugestja, jak wiadomo, objawia się w różnych dziedzinach życia zmysłowo-duchowego. Zależnie od sfery, w jakiej się ona realizuje, odróżniamy następujące jej odmiany jakościowe:

1. Sfera narządów zmysłowych — sugestje wzrokowe, słuchowe, powonieniowe, smakowe itp.

2. S. wrażeń wewnętrznych — sugestje cenestezyjne.

3. S. modyfikacyj fizjologicznych — zmiany czynnościowe układu nerwowego, kardjo-naczyniowego, wydzielniczego itp.

4. S. uczuciowa — wzruszenia, namiętności, apatje, sympatje, wstręty itd.

5. S. ruchowa — ruchy proste i złożone, gesty, postawy itp.

6. S. woli — impulsy, popędy, chęci, różne czynności itd.

7. S. umysłowa — wyobrażenia, wspomnienia, opinje, sądy itd.

Z badań moich nad sugestją wynika, że podatność do niej u danej osoby nie jest ogólną, t. zn. nie objawia się w stopniu jednakowym we wszystkich sferach dopiero co wyliczonych, lecz wykazuje pewne właściwości indywidualne.

Zgodnie z powiedzianem, u osobnika takiego mogą się realizować z dużą łatwością np. sugestje ruchowe, lecz względem s. uczuciowych jest on częściowo albo zupełnie oporny. Ścisła obserwacja wykazuje w ciągu dalszym, że zróżnicowanie powyższe sięga głębiej — w zakresie każdej sfery mogą jeszcze zachodzić różne mniej lub więcej skomplikowane odmiany. Jeżeli weźmiemy dla przykładu dziedzinę narządów zmysłowych, to zdarza się, że jednostka wykazuje dużą podatność na sugestje powonieniowe, lecz jest prawie zupełnie oporna w stosunku do s. słuchowych, wzrokowych, albo innych.

Biorąc pod uwagę zaznaczone tutaj dyspozycje, uważam za konieczne odróżniać typy podatności do sugestji, a mianowicie: a) typ ruchowy, b) czuciowy, c) wyobrażeniowy, d) uczuciowy i e) wolicjonalny. Są to odmiany zasadnicze i w zakresie każdej z nich istnieje zkolei mniej lub więcej podtypów. Tak np. typ czuciowy, zależnie od jakości wchodzących w grę zespołów wrażeniowych, rozpada się na podtypy: wzrokowy, słuchowy, bólowy itd.

Typy nie występują zazwyczaj w formie czystej — praktycznie zaznacza się zarówno przewaga jednego obok innych, jak i różne kombinacje ich z podtypami.

Sprawę wyjaśnię jeszcze na kilku przykładach.

Pan X. lat 23, student uniwersytetu, eksperyment 6 (12. IV. 1926). Sugestja ruchowa realizuje się z łatwością [1]). Poddaję mu sugestję ogólną: ręce pana się podnoszą.... po chwili ręce zaczynają się unosić wgórę i wykonują samorzutnie najrozmaitsze ruchy: kołowe, wahadłowe, poziome itp. W sferze narządów zmysłowych wzroku i słuchu, zarówno w tym, jak i następnych eksperymentach nie urzeczywistniają się żadne sugestje.

---

[1]) Eksperymenty odbywały się na jawie.

Zmysł skórny natomiast wykazał pod wpływem tego czynnika w eksper. 6, 7 i 8 słabe odchylenie od normy: próg równoczesnego oddalenia dwóch punktów podrażnienia estezjometrem Spearmana na przedramieniu podnosił się o 15 — 40 mm. Wrażliwość bólowa też ulegała osłabieniu. (Typ ruchowy).

U panny Z., lat 30, nauczycielka (14. III. 1926), realizują się w hipotaksji sugestje wzrokowe, słuchowe, bólowe, cenestezyjne itp. z dużą łatwością. W sferze dowolnego układu mięśniowego nie można jednak wywołać u niej jakichś ruchów nienormalnych. Wola staje się do tego stopnia oporną, że różne błahe czynności, wykonywane na jawie swobodnie, z uśmiechem, teraz „nie licują" z jej „honorem" i jako takie, są odrzucane. (Typ czuciowy).

Pan F., pacjent. Dr. Sidisa. Z łatwością można go wprowadzić w stan somnambulizmu i wywołać różne zmiany osobowości, lub poddać szereg scen, które sobie wyobraża z nadzwyczajną żywością. Narządy jednak umysłowe funkcjonują zupełnie normalnie, nie ulegają żadnej sugestji: „w żaden sposób", powiada ten badacz, „nie mogłem go zmusić, żeby zobaczył na białym papierze jakiś obraz, albo mając w ustach sól, uczuł słodycz cukru... gdy tymczasem zjawiska powyższe wywołuję u innego somnambulika bez żadnego trudu". (Typ wyobrażeniowy).

Typ wolicjonalny przedstawia dużo odcieni. Są one natury pozytywnej i negatywnej. U jednych osób, należących do tej kategorji, różne sugestje, dotyczące czynności dowolnych, realizują się z pewną łatwością na jawie; w stanie jednak somnambulizmu, stawiają one pod każdym względem opór — wolę odzyskują dopiero wtedy. Są tacy, u których każda sugestja czynnościowa dojrzewa powoli, opanowywuje świadomość stopniowo, u drugich — realizuje się odrazu, niekiedy wprost gwałtownie. Bywa i tak, że podczas pierwszych seansów osobnik spełnia wszystkie sugestje, lecz później, automatyzm jego, zamiast wzrastać — jak się ogólnie mniema — słabnie coraz bardziej i w końcu przestaje zupełnie ulegać nakazom hipnotyzera. [2])

C. Po rozpatrzeniu przyrody i rozmaitych postaci sugestji, przejdźmy teraz do analizy jej znaczenia w wychowaniu [1]).

Z uwag, zamieszczonych w części pierwszej pracy, wiemy, że w zapatrywaniach na tę sprawę istnieją znaczne różnice, a mianowicie:

Przedstawiciele szkoły Nantejskiej — zarówno ongiś, jak i dzisiaj — utrzymują, że sugestja powinna odegrać w wychowaniu rolę pierwszorzędną. Spadkobiercy nauki Charcota, przeciwnie, twierdzą, że czynnik powyższy, jako rozluźniający spoistość osobowości, jest naogół szkodliwy. Stosować go mogą tylko pedjatrzy w różnych poszczególnych wypadkach „obsesyj polygonalnych", jak się wyraża Grasset....

---

[1]) Sidis, dzieło cyt. Rozdz. VII.

[2]) Zagadnienie sugestji, jako metody terapeutycznej, nie wchodzi w zakres tej pracy.

Ponieważ na samym początku ustaliliśmy, że podatność dzieci do sugestji jest dużą, staje się oczywistem, że wychowawca powinien zająć w tej sprawie jakieś wyraźne stanowisko. Chcąc ułatwić mu zadanie powyższe, zanalizujemy najpierw zarzuty, jakie się zwykle stawia metodzie sugestji, a następnie przejdziemy do omówienia strony pozytywnej zagadnienia.

Zarzut główny przeciwników sugestji sprowadza się do następującego: sugestja, osłabiając kontrolę osobowości, jest kulturą automatyzmu [1]), innemi słowy, czyni z osobnika rodzaj machiny, pozbawionej inicjatywy, woli samodzielności.

Żeby wyjaśnić sytuację, musimy przedewszystkiem porozumieć się w sprawie znaczenia terminu „automatyzm" [2]). Używa go się w sensie podwójnym — węższym i szerszym.

W znaczeniu węższem automatyzmem nazywa się taki zespół mniej lub więcej skoordynowanych ruchów, który, po pierwsze, powstaje samorzutnie, t. zn. bez udziału woli i podniety zewnętrznej, po drugie — jest ściśle zdeterminowany i odznacza się regularnością „bez zmian i kaprysów" (P. Janet) [3]).

Reakcje tego rodzaju są najczęściej reprodukcją kombinacyj poprzednich, zmechanizowanych przez stałe ich powtarzanie. Zwolennicy takiego pojmowania automatyzmu rozumieją w sposób analogiczny i podświadomość — jest ona dla nich martwym zbiornikiem dyspozycyj, przyzwyczajeń, śladów (koncepcja statyczna podświadomości).

Automatyzm w sensie szerszym nie sprowadza się do skostniałej w swych przejawach regularności. Pod tym wyrazem rozumie się także wszystkie celowe i przystosowane do różnych okoliczności zewnętrznych reakcje, zachodzące jednak bez udziału kontroli osobowości. Osobowość może o nich wiedzieć, t. zn., że im towarzyszy świadomość — nie uczestniczy ona tylko w ich powstaniu (cecha autonomiczności). W tem drugiem rozumieniu automatyzmu na plan pierwszy wysuwa się czynnik wolicjonalny, a nie umysłowy. Pod względem intelektualnym przejawy automatyczne somnambulików, medjów (np. mowa, pismo, rysunek lub inne czynności ruchowe, oceniane przedmiotowo, o ile zachodzą bezwiednie) odznaczają się niekiedy nadzwyczajną celowością, pomysłowością, są równie dobrze, a niekiedy lepiej przystosowane do zmiennych wydarzeń zewnętrznych, jak i zwykłe czynności, pochodzące ze świadomych pobudek racjonalnych.

---

[1]) Dejerine, np. powiada, że „la méthode hypnotique... ne s'adresse qu'à l'automatisme psychologique, elle tend à le developper aux dépens des fondtions de conscience et de jugement". Patrz Les manifestations fonctionnelles es psychonévroses, leur traitement par la psychothèrapie (przy współpracownictwie E. Gaucklera) Paris, Masson 1911 str. 403.

[2]) Mowa jest tylko o automatyzmie psychologicznym.

[3]) P. Janet, L'automatisme psychologique. Alcan wyd. 9-te 1921 r. Str. 2—3.

Fakt nieuczestniczenia osobowości w ich odbywaniu się oznacza, że wola nie przyczyniła się do ich powstania, a przynajmniej nie bierze udziału w ich faktycznym przebiegu. Co więcej, w różnych wypadkach poszczególnych ona nie jest w stanie ani przerwać, ani nawet zmienić powstających tą drogą objawów automatycznych. Wynurzają się one z podświadomości, siły żywej, twórczej, w której utajeniu, niedostępnem często dla introspekcji, „odbywają się ustawicznie ruchy przesuwania się, zmiany układu składników, przeobrażania się grup, zmiany napięć i tonów wzruszeniowych, jednem słowem ustawiczne wrzenie i życie, które możemy wykazać doświadczalnie, ująć w liczbę, określić w stopniach miary, podobnie jak zatajoną energję fizyczną" [1]) (koncepcja dynamiczna podświadomości).

Zarówno Janet, jak Bernheim — że wspomnę narazie tylko o nich — zaliczają objawy sugestji do automatyzmu, pojętego w znaczeniu pierwszem. Tymczasem bardziej wnikliwe obserwacje wykazują, że w wielu razach posiada ona charakter par excellence twórczy. Czyż praca podświadoma, dzięki której sugestja realizuje się, nie polega na odnalezieniu i należytem skoordynowaniu środków, przeznaczonych do spełnienia celu, postawionego przez hipnotyzera? Bourru i Burot zahipnotyzowali pewnego marynarza, poczem nakreślili na jego ramionach tępem narzędziem jego imię i nazwisko, mówiąc: o godzinie 4-tej na linjach, które kreślimy, pokaże się twoje imię i nazwisko, krwawemi napisane literami. W porze oznaczonej wystąpiły na miejscu wskazanem, wznosząc się nieco ponad poziom skóry, czerwone kontury liter, pokryte drobnemi perlami krwi. Jeszcze po upływie trzech miesięcy można było odczytać litery powyższe [2]). Nie trudno jest zrozumieć jak bardzo skomplikowaną, twórczą pracę musiała wykonać podświadomość, żeby urzeczywistnić o godzinie określonej sugestję poddaną. Możemy też wziąć przykład z dziedziny czysto umysłowej. Kiedy Helena Smith [3]) na skutek sugestji stworzyła podświadomie w stosunkowo krótkim czasie nowy język, którym mówią jakoby mieszkańcy Marsa, to sądzę, że fakt ten jest wystarczający, aby obalić przestarzały już pogląd Janeta, Bernheima, Dubois, Dejerine'a i wogóle tych wszystkich, którzy sugestję utożsamiają z ciasno pojętym automatyzmem resp. podświadomością.

O automatyzmie w sensie powyższym może być mowa tylko w sugestjach bardzo szczegółowych i dotyczących czynności zmechanizowanych już od wczesnego dzieciństwa. Skoro jednak poddamy osobnikowi podatnemu nawet stosun-

---

[1]) Abramowski, Prace z psychologji doświadczalnej. Warszawa 1914, t. II. str. 142. (Metody badania podświadomości).

[2]) Patrz o wczykacji przez sugestję, Janeta Médications I, w. 160—161.

[3]) Z Heleną Smith eksperymentował prof. Th. Flournoy i opisał wyniki swych badań w słynnej pracy p. t. Des Indes à la planète Mars, wyd. IV, Genève, Atar.

kowo najprostszą sugestję ogólną, tego np. typu, jak: ręce pana się podnoszą, a następnie, gdy się ona zacznie realizować, zachowamy się biernie, będziemy mieli możność przekonać się o samorodnej twórczości podświadomego [1]).

Fakt, że w realizowaniu się sugestji biorą często udział siły twórcze podświadomości, podkreślają z dużym naciskiem przedstawiciele nowej szkoły Nantejskiej, a przedewszystkiem Coué i Baudouin. Ten ostatni powiada, że podświadomość nie jest robotnikiem, wykonującym swe czynności mechanicznie. Jest to raczej murarz inteligentny, który trudzi się nad urzeczywistnieniem planu, postawionego mu przez architekta — świadomość.

Biorąc pod uwagę charakter twórczy podświadomości [2]) w stosunku do podsuwanych jej sugestyj, badacze wspomniani uważają za dostateczne, a nawet wskazane [3]) używać sugestyj (autosugestyj) skondensowanych, innemi słowy ogólnych.

Przechodząc do strony wolicjonalnej automatyzmu, muszę stwierdzić, że w sprawie zarzutu — sugestja osłabia wolę, istnieją także różne zdania. Cały szereg poważnych znawców tego problematu (Delboeuf, Berillon, Valentin, Myers, Baudouin itd. itd.) jest zdania wprost przeciwnego. Lévy np. powiada, że „wola osobnika, który się leczy zapomocą sugestji nietylko się nie osłabia, ale przeciwnie — wzmacnia... Z jego punktu widzenia kształcenie woli „nie jest niczem innem, jak kształceniem w sobie zdolności posługiwania się autosugestją i sugestją z zewnątrz, ze strony otoczenia“ [4]).

Nie mogę w tem miejscu analizować szczegółowo argumentów „za“ i „przeciw“. Ograniczę się w tej sprawie tylko do kilku uwag.

U niektórych osób pod wpływem sugestji w hipnozie (niekiedy i na jawie) występuje na pewien czas kompletne zawieszenie woli. Przykład. Dr. L., lekarz wojskowy, lat 54, histeroneurastenja. Człowiek bardzo ambitny, „za nic na świecie nie przerwałby służby“, gdyż miał uzasadnioną nadzieję, że wkrótce zostanie inspektorem sanitarnym armji. W stan hipnozy popada łatwo, lecz nie wierzy, żeby mu można było wtedy pod-

---

[1]) Wykonałem bardzo dużą ilość eksperymentów tego rodzaju i częściowo zdałem z nich sprawę w referacie, wygłoszonym na Sekcji psychologicznej XII Zjazdu lekarzy i przyrodników w Warszawie. Patrz krótkie streszczenie w Księdze pamiątkowej Zjazdu, 1925 t. I, str. 185—186.

[2]) Baudouin nazywa to prawem celowości podświadomej (La loi de la finalité subconsciente) i powiada, że „dans toute suggestion, *la fin étant pensée, le subconscient se charge de trouver les moyens pour la réaliser,* et dans ce choix des moyens, il fait, preuve d'une grande ingéniosité“. Patrz E. Coué, Ce que j'ai fait, str. 22, a w pracy Baudouina — Psychologie de la suggestion, str. 71—75, 368 i passim.

[3]) Jeśli sugestja jest bardzo szczegółową, pochłania zanadto uwagę dowolną, wskutek czego stwarza wysiłek, utrudniający zrealizowanie się sugestji. Przynajmniej z początku, dopóki osobnik nie nabierze wprawy w biernem koncentrowaniu się, sugestyj szczegółowych należy bezwzględnie unikać.

[4]) Lévy, dzieło cyt., w. 71 i 98.

dać jakąś sugestję wbrew jego woli. Dr. Renterghem, którego był pacjentem, poddaje mu w głębokiej hipnozie sugestję, że stan jego zdrowia jest nieuleczalny, wobec czego powinien złożyć podanie o dymisję. Sugestja została wykonaną. Pierwsze słowa L. po obudzeniu były: A więc kolego, znowu posiedzenie bez sugestji... Kiedy dr. Renterghem pokazał mu podanie z podpisem, L. zbladł i z wielkim trudem udało się powstrzymać silny atak histeryczny. Trzeba było go znowu uśpić i usunąć zupełnie wspomnienie sceny poprzedniej. Dopiero wtedy się uspokoił.

Takie zawieszenie woli ma jednak miejsce tylko w bardzo nielicznych wypadkach u osób specjalnie w tym kierunku dysponowanych. Większość jednostek, uznanych nawet za chore (np. na histerję) umie się oprzeć sugestjom, niezgodnym z ich moralnością, przekonaniami religijnemi, politycznemi itd. Odnosi się to z większą jeszcze słusznością do osób zdrowych. Częste eksperymentowanie, specjalnie ułożone tak, żeby osłabić wolę, nie zawsze też wywołuje skutek pożądany, pomimo że osobnik jest bardzo podatny. Opór, który z początku istnieje podświadomie, osiąga w miarę przyzwyczajania się do stanu hipnotycznego coraz to większą siłę. Wkońcu odbiorca może się przeciwstawić skutecznie wszystkim nakazom hipnotyzera, staje sie jakby zupełnie niepodatnym.

Niektórzy zarzucają, że zależność powyższa jest widoczną niekiedy i na jawie, są mianowicie osoby, które wskutek częstych hipnotyzacyj, nie mogą się obejść bez pomocy hipnotyzera. Fakty tego rodzaju czasami zachodzą.

Uwzględniając różne dane zaznaczam co następuje:

Działanie sugestji w stanie hipnotycznym posiada ze względu na czynnik woli charakter podwójny: hamujący i dynamizujący [1]). W jednym i drugim przypadku można wykorzystać sytuację dla pożytku lub szkody osoby zahipnotyzowanej.

Niebezpieczeństwo hipnozy, pomimo pewnych „okoliczności łagodzących“ jest zawsze duże, jeżeli ją stosuje osoba niekompetentna, a prócz tego nieuczciwa.

Co się tyczy korzyści, jakie się osiąga na tej drodze, to są one wielostronne. Na pierwszem miejscu należy wymienić różne zaburzenia funkcjonalne, wady charakteru, szkodliwe nawyknienia, niedomogi woli i t. p. Są to więc objawy tego rodzaju, jak np.: kleptomanja, onanizm, włóczęgostwo, klaustro- lub agorafobja, skłonności do kłamstwa, nadmierna impulsywność, abulja, skłonność do gniewu i strachu, zaburzenia w sferze czuciowej — anestezje, ruchowej — bezwłady, tiki, wzruszeniowej — nieuzasadniony danemi aktualnemi strach, bojaźń, smutek, melancholja, sympatja lub antypatja itd. itd.

W tych i analogicznych wypadkach przyczyna zaburzenia może być świadomą, albo bezwiedną, w obu jednak razach siłę swą czerpie ona z głębin podświadomości. Chcąc ją zniszczyć, a przynajmniej osłabić przez wciągnięcie do walki świadomości, woli, musimy pracować bardzo długo i wkońcu nie osiągamy

często rezultatu pożądanego. Tymczasem sugestja hipnotyczna, działając bezpośrednio na podświadomość, usuwa w zarodzie przejawy powyższe.

Przypadek następujący niech zilustruje wyniki świadomego wysiłku z jednej, a sugestji w hipnozie — z drugiej strony.

Chłopak [2]), lat 12, w czwartym roku życia przechodził płonicę, onycofagja (obgryzanie paznogci). sen niespokojny, przerywany strasznemi snami. Pozatem żadnych poważniejszych zaburzeń nerwowych. Przechodząc przez plac, zląkł się nagle przelatującego nad jego głową aeroplanu. Od tej pory cierpi na agorafobję. Perswazje i wyśmiewanie tego lęku nic nie pomagają. Chłopak zgadza się, że jego bojaźń jest śmieszną i po pewnym czasie postanawia za wszelką cenę przejść przez duży plac. Gdy się jednak zbliżył do niego i zaczął przechodzić, ogarnął go jakiś lęk nieopisany, nogi stawały się coraz cięższe, na czoło wystąpił zimny pot, oddech stał się szybki, w oczach mu pociemniało i zataczając się, półświadomie chwycił się latarni, stojącej na końcu placu. Od tej pory żadna siła nie była w stanie skłonić go do powtórzenia próby powyższej. Po zastosowaniu sugestji w głębokiej hipnozie, chłopak został uleczony w bardzo krótkim czasie.

Szczególnie trudnem jest usuwanie różnych „symptomów" wtedy, gdy przyczyna ich została zapomniana. Hipnotyzm (a niekiedy poprostu sugestja na jawie) może w danym razie oddać usługi wprost nieocenione.

Wśród chorych prof. Janeta, była jedna pacjentka, którą uczony ten wyleczył drogą sugestji z różnych dolegliwości. Pozostały tylko dwa objawy — anestezja lewej połowy twarzy i ślepota oka tej samej strony. Geneza ich pozostała tajemnicą, gdyż chora utrzymywała, że była ślepą od urodzenia.

Chcąc wykryć przyczynę zachorzenia, Janet skorzystał z okoliczności, że jednostce zahipnotyzowanej można poddawać różne osobowości nowe, lub wcześniejsze (pochodzące np. z bardzo wczesnego dzieciństwa), które odtwarza ona niekiedy z nadzwyczajną dokładnością. Tym sposobem cofnął on pacjentkę do piątego roku życia i zauważył, że zaczęła widzieć lewem okiem zupełnie dokładnie. Dalsze eksperymenty wykazały, że ślepota nastąpiła w szóstym roku, pod wpływem okoliczności następujących: mając lat pięć zmuszona była, pomimo strachu i wstrętu, sypiać w jednem łóżku z drugiem dzieckiem, które miało silną wysypkę na lewej stronie twarzy. Wkrótce na jej twarzy, w tem samem miejscu, utworzyła się wysypka podobna. W następstwie powstała oprócz tego anestezja i ślepota.

Zagadka choroby, dzięki hipnozie została rozwiązana. Janet zahipnotyzował ją powtórnie, poddał sugestję, że ma 5 lat, kazał jej przedstawić sobie scenę spania, z tą jednak różnicą, że dziecko

---

[1]) Patrz o tem część pierwsza, krytyka podłądów Grasseta.
[2]) Pacjent dr. B. Szulczewskiego.

(halucynacja) było teraz grzeczne i nie miało wysypki. Następnie poprosił ją pogłaskać ten omam, co ona uczyniła bez obrzydzenia. Skutek był nadzwyczajny: czuciowość na lewej stronie twarzy i władza widzenia wróciły po dwudziestu latach pozornej śmierci.

Inne, prostsze objawy np. onanizm, kleptomanję, strach nocny, chorobliwą nieśmiałość itd. niszczy się metodą hipnotyczną z nadzwyczajną łatwością.

Pomimo jednak tej łatwości, z jaką się osiąga w wielu razach wyniki pomyślne, uważam za konieczne ze względu na sztucznie wywoływaną dysocjację o dużem nasileniu, pozostawić tę metodę osobom ze specjalnem wykształceniem medyczno-psychologicznem. Takie postawienie sprawy daje nam pewną gwarancję, że osobnik nie dozna uszczerbku na zdrowiu wskutek nieprawidłowego stosowania zabiegu powyższego.

(Dok. nast.)

Wychowanie, szkoła i pokój.

(Dokończenie).

Zapoczątkował taką korespodencję w r. 1894 pedagog francuski Pierre Mieille, który posługiwał się nią w swej szkole, jako środkiem pomocniczym dla ożywienia nauki języka angielskiego; wychodził bowiem ze słusznej zasady, że wprowadzenie tekstu żywego, listu otrzymanego od żywego człowieka, więcej przemówi do uczniów, niż tekst książkowy i więcej da pobudki do samodzielnej pracy nad językiem. Idea ta przyjęła się, zyskała zwolenników i urosła. Istnieją dziś biura korespodencji międzyszkolnej we wszystkich prawie krajach kulturalnych [1]). Najbardziej dziś znane, to „La Correspondance scolaire internationale“ w Paryżu (V., Rue Gay-Lussac, 41), posiadające specjalną sekcję dla korespondencji francusko-niemieckiej w Nantes i sekcje w poszczególnych krajach, oraz: Korespondencja międzyszkolna „Kół Młodzieży Czerwonego Krzyża“, złączonych ściśle z biurami Czerwonego Krzyża w każdym kraju (w Polsce: Warszawa, ul. Smolna 6). Centrala tej drugiej organizacji znajduje się w Paryżu przy „Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge“ (Paris VIII, Avenue Velazquez). Obie organizacje służą dwom celom: rozszerzaniu kulturalnych horyzontów młodzieży i bliższemu poznaniu się narodów i ludzi. Biuro francuskie podaje cyfrę 31.600 połączeń korespondencyjnych za r. 1925, biuro amerykańskie przeszło 100.000. Biuro Czerwonego Krzyża uskuteczniło w r. 1926 połączenie między 56 krajami, przeciętnie korespondował jeden kraj z 9 innemi. Z innych

---

[1]) Por. biuletyn „B. J. E.“ (Bureau Internationale d'Education), poświęcony temu zagadnieniu, pióra prof. Pierre Bovet, Genewa.

organizacyj należy wymienić żywą działalność prowadzoną przez niemiecką „Weltjugendliga“ (Frankfurt n. M., Beethovenstr. 23/II i British Federation of Yonth“ w Londynie (421 Sentinel House, Southampton Rd., S. W. 1). Ważną jest również korespodencja związków esperanckich.

Wychowaniu pokojowemu służyć musi z natury rzeczy i nauczanie języków obcych. Polski plan nauczania tych języków w szkołach średnich z r. 1920 stawia jako cel nauczania w p. 3. „poznanie w zarysie kultury danego narodu“. „Zakres kultury obcej ma być tak dobrany, żeby zaznajomił uczniów z historycznym rozwojem kultury narodu pod względem politycznym, społecznym i ekonomicznym, literackim, naukowym i artystycznym“... „Tak pojęta nauka“ — pisze prof. J. Ippoldt [1]) zmniejsza niebezpieczeństwo szowinizmu narodowego, którego nie można identyfikować z patrjotyzmem, który w pewnych okresach historji można sobie wytłumaczyć, jako objaw samoochrony, który jednak jest sprzeczny z pojęciem szlachetnej kultury. O tem nie wolno zapominać i ograniczyć się tylko do celu utylitarnego, t. j. do osiągnięcia wprawy językowej. W szkołach naszych za mało na to zwracamy uwagi. Żądać też przy tem należy, by sam nauczyciel był obznajomiony z kulturą dawną i współczesną narodu, którego języka w szkole naucza, by odwiedził ten kraj i tych ludzi, by nie był im niechętny gdyż niechęć jego udzieli się uczniom, by umiał dobrać lekturę w obcym języku i t. d.

Za niezmiernie ważny uważam język międzynarodowy Esperanto, który dziś już wywalczył sobie prawo obywatelstwa w całym świecie kulturalnym, posiada wcale obfitą literaturę oryginalną i przekładową, a łatwym będąc do opanowania, zbliża ku sobie drogę korespondencji obywateli różnych państw z najodleglejszych części ziemi, pozwala brać udział w zjazdach międzynarodowych i t. d. XXV. Kongres Pokoju w Genewie uchwalił niedawno, aby od r. 1931 wszystkie mowy narodowe tłómaczyć na esperanto, a Konferencja pedagogiczna zwołana do Pragi na 18—20 kwietnia br. omawiała znaczenie esperanta dla wychowania pokojowego i uznała ten język za oficjalny przy obradach konferencji [2]).

Odważyłbym się proponować zniesienie nauki języka obcego w szkołach powszecnych w tych częściach państwa, gdzie nie jest on potrzebny do obcowania z obcojęzyczną grupą ludności (a więc utrzymanie np. jęz. niemieckiego na kresa li zachodnich), ze względu na marne wyniki 2—3 letniego nauczania języka tego przy przepełnionych zwykle klasach szkoły powszechnej, a zastąpienie go 2 rocznym kursem

---

[1]) Juljusz Ippoldt Dydaktyka języka niemieckiego, Warszawa, 1925. Wyd. Min. W. R. i O P.

[2]) „Pola Esperantisto“ („Esperantysta Polski“) Kraków, ul. Smoleńska Nr. 9. mies., roczn. 8 zł.

(kl. VI i VII) esperanta, które dziecko opanuje naprawdę w 2 latach i będzie się mogło nim posługiwać.

Nauka języka ojczystego i literatury oraz kultury ojczystej powinna być również przepojona duchem pokojowym. Stanowczo za mało wie dziś nasza młodzież o wielkich mężach nauki i ofiarnych pracownikach społecznych w dziejach kultury polskiej. Dobór lektury bardzo poważnym jest czynnikiem wychowawczym i słusznie zwracają się u nas niektórzy pisarze przeciw czytaniu z młodzieżą utworów, choćby najbardziej artystycznych, „wpajających w dziecko zachwyt opisami walk bratobójczych, pochwałą szabli i karabinu...[1]) Obok ideałów narodowych lektura młodzieży uwzględnić musi szczytne ideały zgodnej współpracy ludzi, ideały ogólno-ludzkie i wieczne.

Także i inne przedmioty nauczania służyć mogą wychowaniu pokojowemu (religja, śpiew, filozofja, nawet matematyka i fizyka). Jeden z pedagogów francuskich daje np. na godzinach matematyki zadania na temat minionej wojny. Podając np. koszty pocisku artyleryjskiego i koszty wyżywienia i utrzymania rocznego dziecka w wieku szkolnym, dochodzi z uczniami do rezultatu, że za 26 miljonów franków, które wydano ogółem w wojnie światowej na pociski artylerji, możnaby utrzymać — licząc dzienny koszt 6 fr. — 3 miljony dzieci przez 4 lata... Uświadamia dzieciom, że 1,500.000 trupów poległych Francuzów, ułożonych na ziemi, zajęłoby ulicę od Paryża do Marsylji, a przemarsz ich trwałby 6 dni i 6 nocy. Takie cyfry mówią do dzieci same przez się. Metody wychowawcze nowej pedagogiki idą w kierunku wychowania pokojowego. Wprowadzanie samorządu młodzieży, sądy koleżeńskie, pielęgnowanie ducha pojednawczości, zbiorowości, wspólnej odpowiedzialności i wzajemnej pomocy — w znacznym stopiu przyczyniają się do umacniania ducha zgody i pokoju u młodzieży. Niezwykle ważnem jest wychowanie dziewcząt w duchu pokoju, miłości i humanitarności. — Na kształcenie pierwiastka altruistycznego zwracają dziś uwagę najpoważniejsi pedagogowie współcześni, obcy i nasi[2]). Zgodnie z temi pojęciami musi też nastąpić zmiana w stosunku nauczyciela do ucznia. Wszelki gwałt, wywoływany przez nacisk autorytetu wychowawcy na duszę wychowanka, odbija się bezwględnie ujemnie na tegoż wychowaniu i stoi w jaskrawej sprzeczności z duchem wychowania pokojowego.

---

[1]) „Gazeta Literacka" Nr. 18/1626. „Historja Polski przedstawia coś więcej, niźli jedno pasmo wojen i rzezi, a misja kulturalna, przez Nią spełniona, zasługuje na szersze, niż dotąd, uwzględnienie"... Stąd dzisiejsza obojętność szerszego społeczeństwa dla spraw nauki i badań naukowych, skąpa ofiarność na cele naukowe (np. dla Kasy im. Mianowskiego, Bibljotek publicznych i t. d.), na co się ogólnie skarżymy.

[2]) Por. np. Wład. Marjan Borowski „Wychowanie Narodowe" „Wyd. II. M. Arct Warszawa 192.: „Rozbudzenie silnych uczuć altruistycznych — jest głównem zadaniem wychowania... Wszystko, co może spotęgować i rozwinąć uczucia sympatji i miłości, winno znaleźć jak najszersze uwzględnienie... Por. też Rozdział V. w książce Miecz. Ziemnowicza „Problemy Wychowania współczesnego", Warszawa 1927 r.

Czynnikiem rozstrzygającym o duchu wychowania jest ostatecznie nauczyciel. Warunkiem więc zasadniczym wszelkiej zmiany ducha szkoły jest zmiana umysłowości nauczycielstwa. Dokonać się ona może przez wychowanie, nowego pokolenia nauczycielskiego, przez silny wpływ istniejących organizacyj zawodowych na swoich członków (sekcje dokształcające, czasopisma pedagogiczne, kursy wakacyjne, wymiana myśli, zjazdy) i intenzywną wymianę myśli między nauczycielstwem różnych krajów. Zajmowanie się zagraniczną literaturą pedagogiczną, podróże zagranicę, kontakt z instytucjami międzynarodowemi (np. „Bureau International d'Education" w Genewie), zjazdy i kongresy, czynna praca naukowa i społeczna — wszystkie te środki mogą zmienić umysłowość nauczycielstwa. Istnieją nawet projekty Międzynarodowego Urzędu Szkolnego (na wzór istniejącego przy Lidze Narodów Międzynarodowego Biura Pracy) celem skoncentrowania wysiłków, zdążających do reformy ducha szkoły. Miałby on za zadanie podawać ogólne wytyczne dla programów nauczania i wychowania różnych narodów (nie ograniczając potrzeb i odrębności narodowych i państwowych), podręczników, obrazów, filmów, szkół zawodowych i dokształcających oraz oświaty pozaszkolnej. Autorytet takiego urzędu skłoniłby z czasem rządy do respektowania jego prac i wniosków i wprowadzenia jego projektów oficjalnie lub nieoficjalnie [1]).

Projekty te doczekały się w r. ub. częściowego urzeczywistnienia przez założenie Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie [2]), ześrodkowującego coraz wyraźniej wysiłki pedagogiczne różnych krajów.

Szkoła sama, nauczyciel sam — nie rozstrzygnie o pokoju. Działa tu bowiem wiele czynników innych: prasa, dom, społeczeństwo, często przeciwdziałające wychowaniu szkolnemu [3].) Szkoła jednak może się stać pionierką pokoju, pionierką nowego, szerokiego światopoglądu, nowej umysłowości, zdolnej do przetworzenia epoki i przyspieszenia współczesnego procesu historycznego.

Dr Michał Friedländer.

---

[1]) Projekt Dra Art. Kürschnera nagrodzony pierwszą nagrodą przez wiedeńską „Concordia" w r. 1925. Za projektem tym oświadczył się wtedy także poseł polski we Wiedniu J. Wierusz Kowalski, podnosząc ze swej strony potrzebę utworzenia Międzynarodowego Instytutu dla kształcenia (wzgl. dokształcenia) nauczycieli pod opieką Ligi Narodów w kierunku pokojowym.

[2]) O działalności por. „Ruch Pedagog". Nr. 1/27, 2/27; rocznik 1926, str. 126, 286.

[3]) Nie zapoznaję zwłaszcza łączności zagadnienia pokoju z zagadnieniami społecznemi współczesnej doby. Wierzę jednak, że szkoła przyczynić się może również do złagodzenia tarć społecznych i ułatwienia wielkich przemian ustroju społecznego, które się w przyszłości zapowiadają.

System daltoński.

(Ciąg dalszy).

VII.

Zalety i braki systemu daltońskiego.

Podane w poprzednim rozdziale tematy *(assignments)* z zakresu różnych przedmiotów, w szczególności ich ujęcie, układ i ton dają nam wyobrażenie ducha i życia, jakie panują w szkołach daltońskich, pozwalają zrozumieć istotę metody laboratoryjnej. Na podstawie dotychczas ogłoszonych sprawozdań osób. które zwiedziły szkoły daltońskie w Anglji, *M. Sokalowa, M. Garde*[1]), *M. Steinhaus*[2]), *J. Młodowska*[3]) i inni) możemy sobie też wyrobić pewien sąd o zaletach i brakach systemu daltońskiego.

Organizacja pracy w szkołach daltońskich, polegająca na wprowadzeniu metody laboratoryjnej w miejsce systemu klasowego zmusza ucznia do polegania przedewszystkiem na własnych siłach, do uczenia się samodzielnego, do samokształcenia. Nauczyciel tylko wtedy użycza mu rad i pomocy, gdy uczeń pomimo wysiłku i prób wielokrotnych nie może rozwiązać danego zagadnienia. Widzieliśmy jednak, że tematy i zadania są tak ułożone, iż pozwalają uczniowi średnio uzdolnionemu osiągnąć cel własnemi siłami. Znajduje on bowiem w temacie szczegółowe wskazówki, odpowiednią literaturę, źródła, pomoce naukowe, a nadto zachętę do pracy. Sposób ujęcia i ton, który cechuje te zadania, nietylko zachęcają, ale budzą zaciekawienie i zainteresowanie dla danego problemu. W każdym z tych tematów, opracowanych przez grono nauczycieli, można wyczuć życzliwą opiekę i troskę wychowawcy-nauczyciela, który każdej chwili gotów jest stanąć przy swym wychowanku i wesprzeć go radą i doświadczeniem. Świadczą o tem szczególnie „wstępy“ do zagadnień. „Skoro wybierzesz sobie książkę do czytania na ten miesiąc — brzmi wstęp do jednego z zadań — wypisz twoje nazwisko, oddział i tytuł książki w swym zeszycie. Przeczytaj całą książkę, zanim napiszesz odpowiedzi. Jeśli przy czytaniu natrafisz na coś, czego nie rozumiesz, zapytaj się jednego ze starszych kolegów, albo zaglądnij do słownika. Jeśli to nie wystarczy, przyjdź do mnie“. *(Parkhurst)*. Widzimy więc, że nauczyciel, apelując do własnych sił dziecka, zapewnia mu zarazem swą ciągłą pomoc. Ale metoda żąda przedewszystkiem pracy indywidualnej, co stanowi jedną z istotnych cech systemu daltońskiego. Praca indywidualna mieści w sobie trwałe wartości, budzi bowiem zamiłowanie i zapał do nauki, przygotowuje znakomicie grunt do samokształcenia w życiu późniejszem.

System klasowy w szkole tradycyjnej skazywał ucznia na bierne przyjmowanie i reprodukowanie materjału naukowego.

---

[1]) *M. Garde*. Le plan Dalton (Revue Pédagogique Nr. 11 r. 1923).
[2]) *M. Steinhaus*. O. c.
[3]) *J. Młodowska*. cyt. poprz.

W szkole daltońskiej, podobnie jak i w innych szkołach nowego typu (w szkole twórczej) dominuje aktywność ucznia. Pracę jego cechuje wysiłek fizyczny i duchowy, któremu towarzyszą silne stany wzruszeniowe i zainteresowanie. Stany te psychiczne są właśnie motorem, pobudzającym ucznia do działania i do pracy produktywnej.

W opracowaniu zadań, wyznaczonego materjału naukowego, zachować może każdy uczeń właściwe sobie tempo pracy w zakresie poszczególnych przedmiotów i zajęć, co znowu stanowi rzeczywistą wartość systemu daltońskiego. Obserwując dzieci pracujące w klasie, uczące się, stwierdzić możemy, że istnieje wśród nich różnica pod względem ilości i jakości pracy, pod względem wydajności, zależnie od zasobów posiadanej energji, od stopnia inteligencji, uzdolnień specjalnych i innych czynników wewnętrznych oraz zewnętrznych, jak pora dnia, tygodnia i roku, jak warunki klimatyczne, higjeniczne i t. p.

„Czynniki określające zdolność do pracy — mówi *Dawid* — mogą być rozmaicie skombinowane i ustosunkowane; niektóre częściej idą ze sobą w parze, inne wyłączają się, każdy pracujący ma swoją indywidualną krzywą pracy. Niektóre krzywe są bardziej do siebie podobne, aniżeli do innych i przedstawiają pewne typy pracy. Charakter każdego typu wyraża się w ogólnej wydajności pracy, jej jakości i przebiegu, t. j. zmianach, jakim ilość i jakość pracy ulega w czasie". *Dawid* rozróżnia dwa zasadnicze typy pracowników, podobnie jak dwa typy umysłowe: produktywny-płytki i małoproduktywny-głęboki, oraz pewną ilość form pośrednich [1]).

Różnorodne czynniki wewnętrzne i warunki zewnętrzne przyczyniają się do wytworzenia różnych typów pracowników wśród uczniów, podobnie jak wśród dorosłych. Istnieją dzieci, pracujące szybko, a zarazem inteligentnie i dokładnie, odznaczające się umysłem lotnym i bystrością obserwacji. Wydajność ich pracy pod względem jakości i ilości jest widoczna. Przy systemie klasowym w szkole tradycyjnej uczniowie tacy byli hamowani w swym rozwoju, podczas gdy system daltoński umożliwia im wyzyskanie maksimum rozwoju i wydajności. Mogą oni w czasie krótszym wykończyć zadane na okres miesięczny prace, a resztę czasu poświęcić ulubionemu przedmiotowi.

Bywają typy pracujące powoli a gruntownie i rozważnie, wyniki ich pracy — może ilościowo nieduże, będą natomiast miały pod względem jakościowym wartość prawdziwą. Uczniowie tacy przy metodzie dawnej, nieuwzględniającej różnicy tempa pracy, gubią się, nie mogąc nadążyć swym kolegom, tracą zaufanie we własne siły — słowem brak im koniecznych warunków rozwoju normalnego. Metoda daltońska usuwa to niebezpieczeństwo. Uczniowie pracujący szybko, ale powierzchow-

---

[1]) *J. Wł. Dawid.* Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Str. 565 i n. Warszawa 1911, wydz. II. 1926).

nie i płytko, podobnie jak i pracujący powoli i powierzchownie (typy małowartościowe i trudne w wychowaniu), wymagają specjalnej opieki, stałej interwencji ze strony nauczyciela, tem bardziej, że są wśród nich jednostki nieobowiązkowe i leniwe. Dla dzieci tego typu właśnie stworzył *Lynch* w swej szkole specjalną salę — jakgdyby „pracownię pomocniczą", rodzaj „kliniki pedagogicznej" *(adjustment room)*. Uczniowie, wymagający większej uwagi i pomocy ze strony nauczycieli, gromadzą się w tej sali i tu znajdują specjalną opiekę i ułatwienie w pracy, tak że pomimo słabszych zdolności, słabej woli, mogą do pewnego stopnia sprostać wymaganiom i opanować wyznaczony na dany okres materjał, (program minimalny).

Przy systemie daltońskim może uczeń regulować swą pracę zależnie od swego ogólnego usposobienia w danej porze dnia, tygodnia lub porze roku. Dzięki temu może wyzyskać należycie godziny, czy dni tygodnia, w których u niego przypada okres wzmożonej pracy i wówczas nie odczuwa pomimo maksimum wydajności zmęczenia i znużenia. Praca taka możliwa jest tylko wtedy, gdy niema przymusu zewnętrznego, gdy uczeń ma zapewnioną swobodę wyboru pracy w możliwie najszerszej mierze. Jak wiemy, metoda daltońska daje uczniom tę swobodę i to również stanowi jedną z jej zalet.

System daltoński pozwala na zastosowanie w całej rozciągłości zasady ekonomji. Zbyteczne jest tu zbiorowe powtarzanie materjału, na co w szkole tradycyjnej tyle traci się czasu. Uczniowie mniej uzdolnieni w pewnym przedmiocie przerabiają program minimalny lub średni i nie tamują postępu kolegów zdolniejszych. Wiemy, ile czasu tracą zdolniejsi uczniowie z powodu powtórek i jak ich to nudzi. Zazwyczaj sprytniejsi zajmują się wtedy czem innem — czytają książki lub odrabiają zadania z innego przedmiotu — i to jeszcze jest najlepsze. Najgorzej zaś jest, gdy oddają się wtedy bezmyślności, błogiemu próżnowaniu, lub też zużywają czas na różne wybryki, a wszystko to jest zazwyczaj szkodliwe dla ich zdrowia fizycznego i duchowego. Podobnie ma się sprawa, gdy któryś z uczniów z powodu np. choroby był dłuższy czas nieobecny w szkole. Może rozpocząć pracę od początku; może w krótszym czasie przerobić materjał, o ile jest wybitnie uzdolniony lub też w przeciwnym razie zadowolić się programem minimalnym, albo nawet będzie musiał pewne zagadnienia pominąć, o ile nie stanowią one koniecznego szczebla w dążeniu do zdobycia rzeczy zasadniczych.

Metoda daltońska rozwiązuje też w sposób naturalny sprawę przeciążenia. Praca domowa właściwie odpada, ponieważ uczeń uczy się wyłącznie w szkole, zadania swoje miesięczne rozwiązuje w pracowniach. O ile zaś pracuje w domu, zajmuje się tylko tym przedmiotem, do którego ma wrodzone zamiłowanie i z własnej woli, a wtedy nie ma mowy o przeciążeniu, ponieważ zainteresowanie usuwa to zjawisko.

System klasowy ze swym podziałem godzin zmusza uczniów do ustawicznego rozproszkowania swych myśli i zajęć, kilkakrotne przechodzenie w ciągu dnia z przedmiotu na przedmiot uniemożliwia skupienie się, wyklucza wprost możność głębszego zajęcia się jednym przedmiotem, dla którego uczeń ma specjalne zamiłowanie. W szkole daltońskiej otrzymuje uczeń program pracy na cały miesiąc i może sobie rozłożyć zajęcia według własnej woli, zgodnie z zainteresowaniami, może jednemu przedmiotowi poświęcić więcej czasu. Metoda laboratoryjna umożliwia ciągłość pracy i skupienie się w pewnym, najbardziej umiłowanym przedmiocie co podnosi również jej wartość dydaktyczną i wychowawczą.

Stosując metodę daltońską, uwzględniamy też zasadę naturalnej koncentracji. Opracowując temat z literatury, musi się uczeń zająć także historją; z historją łączy się nieraz rysunek, jak to widzieliśmy na jednym z podanych przykładów, gdzie uczeń miał wyznaczone rysowanie budowli greckich. Geografja gospodarcza nasuwa wiele sposobności do obliczeń, do sporządzania statystyki i wykresów i t. d.

Metoda daltońska rozwiązuje w sposób znakomity zagadnienie karności. Brak przymusu zewnętrznego usuwa czynnik tak destruktywnie działający na charakter, jak obawa i strach przed nauczycielem, który w szkole nowej powinien być doświadczonym i rozumnym doradcą i przyjacielem ucznia. Dzieci zajęte pracą i nauką zachowują się karnie i nie ma mowy o tem, by myślały o wybrykach lub psotach. Wskutek zainteresowań technicznych, artystycznych, czy naukowych, jakie w nich budzi umiłowany przedmiot, pogłębia się ich wartość wewnętrzna, stają się coraz bardziej uduchowione, uspołecznione. Jak już wspomniałem przedtem, dzieci nawet małe 6—7-letnie potrafią się tak zająć pracą, że nie zwracają nawet uwagi na gości zwiedzających klasę. To też jeden z inspektorów czy wizytatorów londyńskich po hospitacji w szkole Lynch'a wyraził się żartobliwie, że „dzieci nic sobie nie robią z jego wizytacji, jakkolwiek jest tak ważną osobistością".

Tajemnica tego objawu leży właśnie w tem, że w szkole daltońskiej panuje karność wewnętrzna. Uprzytomnijmy sobie nastrój, jaki stwarzają nieraz inspektorowie, swem charakterystycznem zachowaniem, pedagogowie starego typu w czasie wizytacji. Może najbardziej dominującym objawem władzy jest obawa i strach, zarówno u nauczycieli jak i u dzieci; niektórym inspektorom to nawet pochlebia, że pojawieniem się swem, swą osobistością szerzą wśród biedaków trwogę i grozę. Wiadomo zaś, że tego rodzaju stany wzruszeniowe tamują spokojny, swobodny i jasny prąd świadomości, działają wprost ubezwładniająco na procesy myślowe i woli — i nic dziwnego, że wyniki takiej wizytacji mogą być fatalne.

Tego rodzaju stosunki są niemożliwe w szkole daltońskiej, wogóle w nowem wychowaniu, gdzie autorytet i kontrola

przybierają zupełnie inny charakter, aniżeli w szkolnictwie tradycyjnem. Autorytet inspektora, podobnie jak nauczyciela wypływa z wartości głębszych, aniżeli z t. zw. władzy formalnej, urzędowej. Musi on być doskonałym znawcą szkolnictwa i nowych metod, musi się orjentować we współczesnych prądach wychowawczych, mieć intuicję pedagogiczną, odznaczać się uczuciami przyjaźni dla nauczycieli i młodzieży. Inspektor, który buduje swój autorytet, li tylko na podstawach formalnych, nieraz zupełnie przypadkowych, staje się figurą pustą, a nawet śmieszną. Kontrola zaś w szkole nowej polegać musi na współpracy z nauczycielstwem i dziećmi w czasie wizytacji, na głębszem wniknięciu w istotne wartości metody, na umiejętności szybkiego orjentowania się w osiągniętych wynikach pracy uczniów i nauczycieli, na nawiązaniu serdecznej życzliwości i przyjaźni ze szkołą, z dziećmi i gronem nauczycielskiem. Takie stosunki muszą zapanować w szkole nowej — i to również będzie jedną z wielkich zdobyczy współczesnej pedagogiki.

Podobnie jak każda nowa idea, nowa metoda, tak i system daltoński obok zastępu oddanych zwolenników ma licznych przeciwników i krytyków, którzy podnoszą braki tej metody, wykazują trudności w jej zastosowaniu praktycznem. Szczególnie znamienną jest krytyka systemu daltońskiego pedagoga francuskiego p. *M. Garde'a*, który przed kilku laty zwiedził jedną z wyższych szkół elementarnych *(Central School)* w Cambridge, prowadzonej według systemu daltońskiego. Twierdzi on, że system ten jest wytworem umysłowości anglo-saksońskiej; która jest przeciwieństwem genjuszu łacińskiego.

My Francuzi — mówi p. Garde — również żądamy, aby dziecko myślało samodzielnie, ale sądzimy, że myśl jego znaleźć powinna soki odżywcze w umyśle dojrzalszym, my zwracamy jego uwagę na pojęcia, zwracamy jego wzrok ku prawdzie, słowem pobudzamy jego inteligencję, jego zdolność rozumowania. System daltoński apeluje do głębszych instynktów, do skłonności, do temperamentu, do charakteru. W istocie, zaprzecza on naszym przyzwyczajeniom i zasadom, pociąga jednak, bo jest nowością, czemś niezwykłem i zmusza do zastanowienia się nad samą istotą naszych metod.

Pozwolimy sobie tutaj podnieść przedewszystkiem to, co się nam wydaje trudne do przyjęcia, a może nawet niebezpieczne, przynajmniej gdy idzie o wychowanie dziecka francuskiego.

Pani *Parkhurst* utrzymuje, że już dziecko 8-letnie oddać się może poszukiwaniom przy pomocy kwestjonarjusza, na co zresztą daje przykłady z życia w Ameryce. Nam się jednak zdaje, że osobista praca dziecka w wieku od lat 8 do 12 powinna polegać głównie na możności zastosowania reguł, podanych mu przez nauczyciela i dokładnie objaśnionych. Jest to rzecz zbyt poważna pozostawienie dziecka od początku jego własnemu doświadczeniu. Jak może ono uniknąć nudy powolnego nader rozwoju, niesły-

chanych błędów i niedorzeczności, mylnych a stanowczych kroków, które mogą tamująco działać na jego rozwój indywidualny?

Zresztą naśladowanie, reprodukowanie, postępowanie pod kierunkiem jest również terminowaniem istoty ludzkiej. Świat nie nasuwa nam podczas życia wyłącznie zadań, na które musielibyśmy odpowiedzieć osobistemi postanowieniami, przemyślanemi i odważnemi — on daje nam na szczęście żywe przykłady rozsądku i cnoty. Skoro p. *Parkhurst* umieszcza w pracowni jako rzecz najważniejszą wśród pomocy naukowych książki, napisane przez przodowników ludzkości, każe tedy milczeć jednemu nauczycielowi, aby mogli mówić inni. Jednakże ci ostatni przemawiają do człowieka dojrzałego; rola zaś nauczyciela-Francuza polega na tem, by być ich tłumaczem uważnym i wiernym względem dzieci, które wychowuje.

Czyż należy sobie odmówić tego współżycia z największymi i najmniejszymi? Czyż mamy wyrzec się naszego powołania, które nam nakazuje prowadzić dziecko w świat ducha? Osobowość nauczyciela wywiera głęboki wpływ na ucznia; nasze poszukiwanie prawdy, wspólne skupienie się, jakoby w modlitwie — oto momenty wychowawcze, działające daleko silniej, niż formalne rezultaty, które się okazują niewystarczające. Najlepsze nauczanie jest to, które daje uczniowi wrażenie wielkiego wysiłku ze strony nauczyciela i które budzi w nim sympatję dlań i chęć naśladowania jego przekonania i skromności. Rozpoznaje wtedy naturę wysiłku intelektualnego, pojmuje skrupuły, zauważa konstrukcje logiczne, przychodzi do zrozumienia funkcyj myśli, jest w kontakcie z myślą czynną i żywą. (Dok. nast.) *H. Rowid.*

Recenzje.

Dr Feliks Kierski: *Jan Henryk Pestalozzi.* 3 tomy: 8⁰. t. I. str. 163, t. II.—168, t. III.—142. Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Nakładem „Naszej Księgarni", Związku P. N. S. P. Warszawa, 1927 r.

Napisać monografję o Pestalozzim na poziomie wymagań naukowych było przedsięwzięciem poważnem i wyjątkowo trudnem. Trudność ta płynie z wyjątkowej konstrukcji duchowej samego Pestalozziego. Natura wysoce szlachetna i ofiarna, o silnej i twórczej intuicji pedagogicznej, indywidualista niemal w każdym czynie i myśli, demokrata i idealista bez zastrzeżeń i granic, — nie posiadał Pestalozzi koniecznych dla działacza społecznego zdolności organizacyjnych i zmysłu praktycznego. Istotna jednak trudność, o której mowa, wynika z innej cechy jego charakteru. Ten fanatyk wielkiej idei odrodzenia umysłowego, moralnego i materjalnego zaniedbanych i upośledzonych warstw ludowych, posiadając duże zdolności twórcze, całe życie szukał i nie znajdywał zadowalającej formy słownej dla wyrażenia swych myśli. Nie mając gruntowniejszego wykształcenia filozoficznego, nie znał też w takim stopniu

języka naukowego, któryby umożliwił innym należyte zrozumienie go i możliwie jednoznaczne. Ten brak ścisłości wyrażania, brak niejednokrotny systematyczności i nawet pewien bezład w konstrukcji jego licznych pism — to wszystko było już dla Pestalozziego przyczyną wielu nieporozumień i przykrości. Stąd też właśnie płynie wspomniana trudność jasnego, krytycznego i sprawiedliwego przedstawienia tej pięknej postaci, jaką był H. Pestalozzi. Kto go chce poznać, ten nie może chwytać za słowa, nie powinien jego pism traktować formalnie, — musi natomiast wmyśleć się w to, co i jak on myślał, wczuć się w jego kierownicze uczucia, poznać jego idee, — słowem zrozumieć jego ducha i drogi, po których kroczył. Duże usługi w tym względzie może oddać powstała na ten temat olbrzymia już literatura, przedewszystkiem liczne sprawozdania zwiedzających zakłady Pestalozziego, pisma polemiczne, opisy i wspomnienia jego współpracowników, bogate studja analityczne i t. d. — Aby się tylko w tym labiryncie często sprzecznych opinji nie zgubić, trzeba do tego zaiste dużej pracy i erudycji, odpowiedniego przygotowania i niemałej wytrwałości.

Taką pracę właśnie podjął i należycie wykonał Dr Feliks Kierski.

Omawiane dzieło składa się z trzech tomików, których ilość i podział był — zdaje się — spowodowany raczej wydawniczemi niż konstrukcyjnemi względami. Podział rzeczowy — to 16 rozdziałów, przejrzyście i logicznie tworzących całość. W dwóch pierwszych rozdziałach znajdujemy ważniejsze fakty biograficzne z dzieciństwa i lat młodzieńczych Pestalozziego, dalej mamy opis jego pierwszej śmiałej próby stworzenia zakładu przemysłowo-wychowawczego w Neuhof, wreszcie zapoznajemy się z ówczesnemi stosunkami społeczno-politycznemi Szwajcarji oraz atmosferą umysłową, wśród której wzrastał przyszły reformator szkolnictwa początkowego. Należy tu zaznaczyć, że autor do końca swego dzieła uwzględnia w należnej mierze szersze tło społeczne i polityczne z okresu rewolucji francuskiej i wojen napoleońskich.

Rozdziały III — VIII poświęcone są 18-letniej działalności pisarskiej Pestalozziego. Mamy tu wnikliwą a nienużącą analizę licznych pism, a przedewszystkiem głównego dzieła tego okresu „Leonarda i Gertrudy", charakterystykę ewolucji społeczno-politycznych poglądów Pestalozziego, kształtowanie się zasadnicze jego nowej metody, trafne zestawienia i ustalenia stopnia oryginalności i zależności od Rousseau'a, Kanta i Shaftesbury'ego. Dalej (rozdz. IX—XII) widzimy Pestalozziego u celu swych marzeń, tj. przy warsztacie praktycznej pracy pedagogicznej w Stanz i Burgdorf, i podziwiamy jego zapał, ofiarność i wytrwałość w zwalczaniu trudności i przeszkód twardej rzeczywistości. Interpretacja i rozbiór rzeczowy najważniejszego z całej spuścizny pisarskiej Pestalozziego dzieła pt. „Jak Gertruda uczy dzieci swoje" należy do bardzo trafnych i dobrych. Mimochodem (w przypisach) poznajemy całą galerję sylwetek współpracowników, gości zwie-

dzających zakłady, przyjaciół i przeciwników Pestalozziego. Rozdział XIII, to krótki okres pobytu Pestalozziego w Münchenbuchsee, doskonalenie się metody i dalsza ewolucja w poglądach na wykształcenie ogólne i zawodowe oraz na rolę domu i szkoły w wychowaniu. Lata 1805—1810 (rozdział XIV) to Pestalozzi „u szczytu powodzenia i sławy“ na nowej placówce w Yverdon. Praca wre dalej nad doskonaleniem metod poszczególnych przedmiotów, zwłaszcza wychowanie fizyczne dochodzi teraz do należnego głosu, a indywidualizacja w nauczaniu jest silniej podkreślana i silniej przestrzegana; tu też autor omówił stosunek Pestalozziego do Prus ówczesnych i powodzenie jego metody w różnych krajach Europy. Rozdział XV (lata 1810—1815) to okres dekadencji zakładu w Burgdorf; ofiarne usiłowania Pestalozziego, aby podtrzymać zgodę i harmonję wśród współpracowników okazują się bezskuteczne. Ostatnie lata życia Pestalozziego i jego pracy pedagogicznej w Burgdorf omówione są w rozdz. XVI. Krótki rozbiór ostatniej pracy Pestalozziego pt. „Koleje życia“ oraz opis ostatnich zatrutych przez złych ludzi dni jego życia kończy rozdział i dzieło.

Taka jest mniej więcej treść monografji. Jest to owoc dwuletniej pracy, dokonanej w Zurychu i Fryburgu, gdzie się znajdują odnośne materjały źródłowe. Gdy inne narody, zwłaszcza Niemcy, posiadają bardzo dużą literaturę o Pestalozzim, literatura polska dopiero teraz wypełnia poważny swój brak i czci w godny sposób stuletnią rocznicę śmierci wielkiego Szwajcara.

Żaden przekład jednego z wielu w obcych językach dzieł nie zastąpiłby monografji Kierskiego. Dzieło bowiem jego uwzględnia wyniki najnowszych badań z tej dziedziny, a opracowane jest samodzielnie, o czem np. świadczą liczne rozważania czy to w sprawie nowej i właściwszej interpretacji, czy przekonywująca polemika z dotychczasowemi poglądami na Pestalozziego (np. contra Natorpowi, Herissonowi i in.), czy ustalenie autorstwa „O kształceniu ciała“. Po drugie — autor sam pedagog i filozof wykazuje liczne analogje pestalozzianizmu do współczesnych nam prądów w wychowaniu, podkreśla np. liczne jego punkty styczne ze szkołą pracy. Po trzecie — znajdujemy tu wiele odwołań się do bliżej nam znanych przykładów z dziejów literatury i szkolnictwa w Polsce, jak wreszcie omówiony jest pokrótce związek Pestalozziego z ówczesnem szkolnictwem na ziemiach polskich oraz zainteresowanie się Kościuszki nową szkołą. Jeżeli do tego dodamy, że wszystkie fakty, o których autor wspomina, „legitymują się odnośnemi źródłami“, a wnioski i uogólnienia „nie grzeszą brakiem uzasadnienia“, wreszcie że język dzieła ścisły a styl rzeczowy, jasny i prosty, — to będą to walory wyróżniające omawianą pracę. Kto chce bliżej poznać Pestalozziego, ten bez tego dzieła, w którym znajdzie pierwszorzędną pomoc i ułatwienie, obejść się nie może.

Pomijając nieliczne usterki drukarskie i kilka może z tego powodu niezrozumiałych zdań, muszę jednak wyrazić pod adre-

sem tej wzorowej monografji pewnego rodzaju zarzut. Jest nim, mojem zdaniem, brak jeszcze jednego rozdziału końcowego, w którymby czytelnik znalazł ogólny pogląd na życie i charakter Pestalozziego, syntetyczne ujecie tego co zastał, co on zostawił w pedagogice, wreszcie znaczenie pestałozzianizmu i jego stosunek do współczesnych nam prądów w wychowaniu.

Wszystko to, trzeba przyznać, spotykaliśmy już przygodnie przy omawianiu czy to dzieł, czy całych okresów pracy Pestalozziego, a więc możnaby było tem łatwiej zebrać te wnioski w całość odrębną. Taki syntetyczny rozdział byłby bardzo ciekawy, ważny i pożądany, zwłaszcza dla mniej przygotowanego czytelnika. Brak takiego rozdziału wywołał we mnie pewien żal, gdyż pozwolił mi przypuszczać, że autorowi nie stało już zapewne, sił fizycznych i czasu, aby jeszcze raz przebiec myślą całość pracy i napisać takie zakończenie.[1]) „Naszej Księgarni" należy się szczególne uznanie za doskonały wybór w „Bibljotece Dzieł pedagogicznych". Takie dzieła jak monografja Kierskiego, dzieła Dawida i Claparede'a i in. przyczynią się walnie do ożywienia ruchu i podniesienia myśli pedagogicznej w Polsce.

Stanisław Skalski.

Kronika pedagogiczna.

Projekt reformy szkolnictwa w Anglji. Władze szkolne w Anglji przygotowały nową ustawę edukacyjną, rozszerzającą naukę obowiązkową w szkole do skończonego 15 roku życia. Na szkole elementarnej, w której uczą się dzieci do 11 roku życia, opiera się czteroletnia szkoła średnia "*Secondary school*", podzielona na 4 typy: Typ I-szy zwany „*grammer school*" o kierunku językowym i teoretyczno-naukowym; Typ II-gi „*modern schools*", w którym obok języków nowoczesnych silnie uwzględnione będzie w 2 ostatnich latach wykształcenie techniczno-praktyczne. Typ III-ci „*central schools*" odpowiada na ogół szkole wydziałowej w dawnym zaborze austrjackim i pruskim. Duży nacisk położony tu na prace ręczne. Typ IV-ty zwany „*senior classes*" istnieje przy szkole elementarnej tam, gdzie niema „modern school". Ustawa podkreśla, że wszystkie te typy szkół są równowartościowe.

Nowy program stawia jako cel: wyższe niż elementarne wykształcenie dla wszystkich, to też żaden z wymienionych typów nie ma czysto zawodowych i utylitarnych zadań, jakkolwiek praca szkolna pozostaje w związku ze środo-

---

[1]) Ś. p. Feliks Kierski był to poważny filozof i pedagog, cichy, skromny i rzetelny pracownik na polu naukowem. Tłumaczył on „Krytykę praktycznego rozumu" Kanta, zajmował się Kartezjuszem, w r. 1923—5 wyszły w jego opracowaniu 2 tomy „Podręcznej encyklopedji pedagogicznej", przez kilka lat był profesorem pedagogii na Wyższym Kursie Naucz. w Warszawie, a w ostatnim roku jego życia Wolna Wszechnica Polska zaprosiła go na katedrę pedagogji. Przedmowę do omówionej monografji podpisał w czerwcu ub. roku, nie doczekał jednak ukazania się jej z druku, umarł bowiem 3 listopada 1926 r.

wiskiem. Istnieje też możność przejścia z jednego typu do drugiego bez straty czasu dla ucznia. We wszystkich tych typach uczą nauczyciele, mający jednakowe studja.

Przedłużając o jeden rok obowiązkową naukę t. j. do 15 roku życia, mają Anglicy obok celów kulturalnych jeszcze cel czysto praktyczny na względzie, a to w związku z obecnym stanem bezrobocia. Przez zatrzymanie młodzieży przez rok więcej w szkole, zmniejszy się liczba bezrobotnych, do których należy też młodzież po opuszczeniu szkoły. W związku z projektem reformy wydatki Min. ośw. zwiększą się o 5 milj. f. szt. (125 milj. zł).

Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Hamburgu. W kwietniu 1927 r. uruchomione zostało studjum pedagogiczne nauczycieli w myśl nowej ustawy, według której nauczyciele hamburscy otrzymują swe wykształcenie zawodowe po uzyskaniu matury w szkole średniej. Studja trwają ogółem 6 semestrów, z których dwa poświęcone są studjom na uniwersytecie, a cztery w Instytucie.

Studja obejmują wykształcenie teoretyczne i praktyczne. Na część teoretyczną składają się: filozofja, psychologja, teorja wychowania i dobrowolnie obrany przedmiot z zakresu humanistyki, przyrody, albo z grupy techniczno-estetycznej. Ćwiczenia praktyczne odbywają się w szkołach hamburskich pod kierunkiem wybitnych nauczycieli. Uzupełnienie i pogłębienie praktyczne zdobywa student w zakładach wychowawczych, na kolonjach wakacyjnych, gdzie pełni obowiązki siły pomocniczej. W czasie studjów musi też słuchacz zdobyć pewną wprawę w obranych zajęciach ręcznych i w muzyce, tudzież uprawiać ćwiczenia cielesne.

Studenci przygotowujący się na nauczycieli szkół powszechnych, są zapisani, jako zwyczajni słuchacze uniwersytetu w Hamburgu.

W obecnym semestrze kształci się tu 72 słuchaczy (48 mężczyzn i 24 kobiet) z różnych sfer społecznych.

Szkoła nauk społecznych dla kobiet w Genewie. (*École d'études sociales pour femmes*). Od 10 lat istnieje w Genewie zakład naukowy, przygotowujący kobiety do życia społecznego, do sprawowania różnych funkcyj socjalnych. Studja trwają tu 4 semestry. Program pierwszego roku studjów stanowią nauki z zakresu ekonomji, prawa i socjologji, ze szczególnem uwzględnieniem rodziny. Drugi rok ma charakter praktyczny. Ukończenie tej szkoły daje kwalifikacje do różnych zawodów społecznych, n. p. w dziedzinie opieki nad dzieckiem. Uczenice tej szkoły zostają kierowniczkami ognisk wychowawczych, kolonji, sanatorjów dla dzieci, bibljotekarkami, sekretarkami w różnych instytucjach i biurach, n. p. w Lidze Narodów, M. Biurze Pracy, w Lidze opieki nad dzieckiem i t. d.

Prenumerata roczna . . . . 8 zł „ półroczna . . . 4 zł Cena oddzielnego zeszytu 1 zł 50 gr	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek główny 29, II piętro.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć str. 30 zł; w tekście: cała strona 80 zł, pół strony 50 zł, ćwierć strony 25 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko.**

Drukarnia „Szkolnicy“ w Krakowie, Grzegórzecka 30 — pod zarządem W. Jarosza.

Rok XIV. (XVI). Grudzień 1927. Nr 10.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI: KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI: KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Projekt Ustawy o ustroju szkolnictwa w Polsce.

W obecnej erze dziejowej rodzą się nowe idee i nowe wartości w różnych dziedzinach życia społecznego i w związku z tem ujawniają się dążenia, mające na celu stworzenie najbardziej odpowiednich form dla nowej treści życiowej. Nowe idee w dziedzinie wychowania to — demokratyzacja szkolnictwa, szkoła jednolita, selekcja młodzieży według uzdolnień, reforma studjów nauczycielskich, szkoła twórcza. Celem urzeczywistnienia tych idei muszą być najpierw opracowane odpowiednie normy prawne, a następnie musi społeczeństwo wytworzyć możliwie jak najlepsze warunki wprowadzenia ich w życie, tudzież warunki ich rozwoju. Idee te, jako ważne problemy kultury współczesnej, są dziś aktualne zarówno w Polsce, jak i we wszystkich innych państwach cywilizowanych. Wszystkie społeczeństwa uświadomiły sobie konieczność reformy edukacji w duchu realizacji wspomnianych wyżej idei; wszędzie powstają też nowe ustawy o ustroju szkolnictwa, wszędzie widzimy konsekwentne usiłowania około reformy wychowania.

Jedne państwa, jak Francja, Anglja, Belgja, w których na ogół stosunki społeczno-polityczne w dobie powojennej, nieznacznym dotąd uległy zmianom, przystąpiły do opracowania nowego ustawodawstwa szkolnego i do reformy edukacji, mającej na celu przygotowanie młodzieży do obecnych stosunków życia społecznego. Inne znowu państwa, jak Niemcy, Austrja i Rosja z powodu dokonanych tam zmian i przewrotów polityczno-społecznych musiały siłą faktu przystosować swoje szkolnictwo do nowych warunków. Wreszcie państwa, przywrócone znowu do bytu samoistnego lub utworzone na skutek wojny światowej, jak Polska, Czechsłowacja, państwa Bałtyckie zająć się musiały stwo-

rzeniem własnego systemu edukacyjnego, zgodnego z duchem i potrzebami narodu. Polska od chwili odzyskania niepodległości i samodzielnego bytu państwowego pracuje nieprzerwanie i intensywnie około budowy szkolnictwa narodowego. W ciągu dziesięciolecia istnienia Rzpltej Polskiej wytwarzały się stopniowo formy organizacyjne naszego szkolnictwa, a to dzięki współpracy nauczycielstwa i Ministerstwa Oświecenia, krystalizowały się w świadomości sfer zawodowych i oświeconego ogółu główne zasady i idee, postawione na Sejmie Nauczycielskim w r. 1919, i zczasem stały się własnością zbiorowej psychiki społeczeństwa. Dziś, po dostatecznem oświetleniu tych ważnych problemów, nastała pora urzeczywistnienia postulatów nauczycielstwa — i oto Ministerstwo Oświecenia wystąpiło właśnie z projektem Ustawy o ustroju szkolnictwa, ogłoszonym dnia 18 sierpnia 1927 r. przez ministra *Dra Gustawa Dobruckiego*.

Ustawa o ustroju szkolnictwa [1]) zawiera ogółem 33 artykuły, podzielone na postanowienia ogólne, szczegółowe, przejściowe i końcowe. Do Ustawy dodane są objaśnienia ogólne i szczegółowe. Treść projektu Ustawy przedstawia się następująco:

Postanowienia ogólne.

Art. 1. Ustawa niniejsza ma na celu ustanowienie takich zasad organizacji szkolnictwa, któreby ogółowi obywateli zapewniły możliwie wysoki poziom wykształcenia, możliwie najlepsze wychowanie oraz przygotowanie do życia i do pracy zawodowej, zdolnym zaś i dzielnym jednostkom z wszelkich środowisk społecznych otwierały drogę do najwyższego zawodowego i naukowego wykształcenia.

Art. 2. Szkoły i zakłady wychowawcze różnych rodzajów dzielą się według różnicy stopnia na cztery główne grupy:

I — zakłady wychowania przedszkolnego;
II — szkoły powszechne;
III — a) szkoły i kursy dokształcające, b) szkoły średnie i ogólnokształcące, c) szkoły i kursy zawodowe;
IV — a) szkoły wyższe, b) szkoły akademickie.

Wychowanie i kształcenie dzieci anormalnych odbywa się w zakładach i szkołach specjalnych.

Art. 3. Podstawę programową i organizacyjną ustroju szkolnictwa stanowi siedmioletnia szkoła powszechna najwyższego stopnia organizacyjnego.

Programy i organizacja szkół różnych rodzajów winny być tak opracowane, aby przejście młodzieży ze szkół niższych stopni do szkół wyższych stopni było w miarę możności ułatwione.

Warunki przejścia z jednych szkół do drugich określają: postanowienia niniejszej ustawy oraz ustawy o szkołach różnych rodzajów, w braku zaś postanowień ustawowych — Rozporządzenia Ministra Wyznań Rel. i Ośw. Publ.

Art. 4. Szkoły i zakłady wychowawcze są rządowe, samorządowe i prywatne.

---

[1]) Projekt Komisji, powołanej przez Ministra W. R. i O. P. Warszawa 1927 r. Skł. gł. Książnica-Atlas T. N. S. W.

Rządowemi są szkoły i zakłady wychowawcze, utrzymywane wyłącznie przez rząd lub też na mocy ustawy wspólnie przez rząd i samorząd terytorjalny lub gospodarczy.

Samorządowemi są szkoły i zakłady wychowawcze utrzymywane przez samorząd terytorjalny lub gospodarczy.

Wszelkie inne szkoły i zakłady wychowawcze są szkołami i zakładami prywatnemi.

Art. 5. Postanowienia niniejszej ustawy z wyjątkiem postanowień, w których wyraźnie wymieniono szkoły i zakłady wychowawcze prywatne, obowiązują szkoły i zakłady wychowawcze rządowe i samorządowe.

Art. 6. Wszędzie, gdzie w ustawie niniejszej jest mowa o programach, egzaminach lub uprawnieniach, wynikających z posiadania świadectw szkolnych, należy rozumieć programy, egzaminy i świadectwa szkół rządowych.

Art. 7. Poszczególne rodzaje szkół samorządowych mogą na mocy postanowień ustaw otrzymywać uprawnienia szkół rządowych.

Poszczególne szkoły samorządowe tych rodzajów, które nie posiadają przyznanych przez ustawy uprawnień, mogą uzyskiwać uprawnienia szkół rządowych na mocy decyzji Ministra W. R. i O. P. lub upoważnionych przez Ministra władz szkolnych.

Art. 8. Postanowienia w sprawie warunków zakładania i prowadzenia szkół i zakładów wychowawczych prywatnych oraz w sprawie nadzoru nad niemi określają ustawy o szkołach i zakładach wychowawczych prywatnych.

Art. 9. Szkoły prywatne mogą na mocy decyzji Ministra W. R. i O. P. uzyskiwać uprawnienia szkół rządowych, choćby organizacja ich była inna niż organizacja szkół rządowych.

Art. 10. Minister W. R. i O. P. może dla celów doświadczalnych zakładać oraz zezwalać samorządom na zakładanie szkół opartych na odmiennych zasadach organizacyjnych niż zasady określone w niniejszej ustawie.

Postanowienia szczegółowe.

Art. 11. Oddzielna ustawa:

1) określa zasady organizacji zakładów wychowawczych dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz,

2) postanawia, kto i w jakim zakresie jest zobowiązany do zakładania i utrzymywania tych zakładów.

Art. 12. Obowiązek szkolny zaczyna się z początkiem roku szkolnego tego roku kalendarzowego, w którym dziecko kończy siódmy rok życia.

Na pierwszy rok nauczania mogą być przyjmowane również dzieci młodsze jeżeli: a) przed początkiem roku szkolnego kończą lat sześć oraz b) są dostatecznie rozwinięte pod względem fizycznym i umysłowym.

Dla dzieci opóźnionych w rozwoju fizycznym lub umysłowym wskazany w ustępie pierwszym niniejszego artykułu termin rozpoczęcia obowiązku szkolnego może być odraczany.

Obowiązek szkolny od chwili rozpoczęcia go trwa dla każdego dziecka lat siedm. Jednak w stosunku do dzieci, które w ciągu tych siedmiu lat nie ukończą szkoły powszechnej, obowiązek szkolny może być przedłużony o rok względnie o dwa lata.

Wiek dzieci przyjmowanych do prywatnych szkół powszechnych nie może schodzić poniżej norm określonych w tym artykule.

Przepisy o obowiązku szkolnym określa osobna ustawa.

Art. 13. Szkolnictwo powszechne będzie tak zorganizowane, aby obywatele mieli możność kształcenia dzieci w szkołach możliwie najwyższego stopnia organizacyjnego.

Stopień organizacyjny szkoły powszechnej i związana z nim liczba nauczycieli zależą od liczby dzieci przynależnych do danej szkoły. W szczególnych warunkach stopień organizacyjny szkoły może być jednak wyższy, niżby wypadało z liczby dzieci przynależnych do szkoły.

Organizację szkolnictwa powszechnego określają ustawy o tem szkolnictwie.

Art. 14. Młodzież, która uczyniła zadość obowiązkowi szkolnemu w zakresie szkoły powszechnej, a nie uczęszcza do innych szkół, podlega w zasadzie do ukończenia osiemnastego roku życia obowiązkowi pobierania nauki dokształcającej, której program opiera się na podstawie wykształcenia, jakie daje szkoła powszechna.

Przepisy o obowiązku dokształcania się, w szczególności czas trwania i zakres obowiązku dokształcania się dla różnych grup młodzieży oraz przepisy w sprawie organizacji, zakładania i utrzymywania szkół dokształcających określają ustawy o szkołach dokształcających.

Art. 15. Młodzieży w wieku powyżej lat 18 oraz ludziom dorosłym będzie dana możność pogłębienia i rozszerzenia posiadanego wykształcenia lub możność zdobycia wykształcenia w zakresie programów nauczania różnych rodzajów szkół, na kursach i w szkołach dokształcających dla młodzieży i dorosłych oraz przy pomocy innych instytucyj oświaty pozaszkolnej.

Ustawy o oświacie pozaszkolnej określają: 1) Organizację prac z tego zakresu oraz 2) udział rządu i samorządu w zakładaniu i pokrywaniu kosztów zakładania i utrzymywania instytucyj oświaty pozaszkolnej.

Art. 16. Odpowiednio urządzony system egzaminów dla osób, które zdobyły wykształcenie drogą samouctwa lub przy pomocy instytucyj oświaty pozaszkolnej, pozwoli tym osobom w tych wszystkich wypadkach, gdzie zdobycie wykształcenie poza szkołą jest istotnie możliwe, uzyskać takie uprawnienia, jakie zapewniają świadectwa odpowiednich szkół.

Art. 17. Szkoły średnie ogólnokształcące mają program oparty na podstawie wykształcenia, jakie zapewnia program siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego.

Szkoły średnie ogólnokształcące są pięcioletnie i w miarę istotnych potrzeb mogą być pod względem programowym zróżniczkowane. Nadto mogą być zakładane szkoły średnie ogólnokształcące trzyletnie.

Organizację szkolnictwa średniego ogólnokształcącego określa ustawa o tem szkolnictwie.

Art. 18. Przy opracowywaniu programów pięcioletnich szkół średnich ogólnokształcących będą wzięte pod uwagę potrzeby młodzieży, która opuszcza szkołę po trzech latach nauki.

Dla uzupełnienia wykształcenia młodzieży, opuszczającej pięcioletnią szkołę średnią ogólnokształcącą po trzech latach nauki, a nie wstępującej do szkół zawodowych, w miarę potrzeby mogą być tworzone roczne kursy, łączące w swoim programie uzupełnienie wykształcenia ogólnego z przygotowaniem praktycznem do pracy zawodowej w pewnych dziedzinach

Art. 19. Do pierwszej klasy szkoły średniej ogólnokształcącej przyjmuje się, po uprzedniem sprawdzeniu kwalifikacyj kandydatów, posiadających świa-

dectwo ukończenia siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego.

Dzieci nie posiadające takiego świadectwa mogą być przyjmowane do pierwszej klasy szkoły średniej ogólnokształcącej w miarę miejsc wolnych, jeśli:

a) w danym roku kalendarzowym kończą conajmniej lat 13,

b) zdadzą egzamin wstępny w zakresie programu siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego.

Art. 20. Pod względem minimalnego wymaganego do przyjęcia przygotowania kandydatów szkoły i kursy zawodowe dzielą się na dwie kategorje:

a) szkoły i kursy, przyjmujące kandydatów posiadających wykształcenie w zakresie programu siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego;

b) szkoły i kursy, przyjmujące kandydatów, posiadających wykształcenie w zakresie programu trzyletniej szkoły średniej ogólnokształcącej w zakresie programu trzech lat nauczania pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej lub posiadających odpowiednie wykształcenie zdobyte w szkole zawodowej bądź też inne wykształcenie nie niższego poziomu, niż poziomy, wymienione wyżej.

Za przygotowanie wystarczające do przyjęcia do poszczególnych szkół, względnie rodzajów szkół zawodowych może być uznane ukończenie szkoły powszechnej nie najwyższego stopnia organizacyjnego.

Na kursy zawodowe i do szkół zawodowych wymienionych w punkcie a) i w ustępie poprzedzającym niniejszego artykułu mogą być przyjmowani jedynie kandydaci, którzy uczynili zadość obowiązkowi szkolnemu w zakresie szkoły powszechnej.

Na kursy zawodowe i do szkół zawodowych przyjmuje się kandydatów po uprzedniem sprawdzeniu kwalifikacyj.

Organizację szkolnictwa zawodowego określają ustawy o tem szkolnictwie.

Art. 21. Szkołami wyższemi są:

a) szkoły, przyjmujące młodzież z przygotowaniem w zakresie programu pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej lub z przygotowaniem równorzędnem, oraz

b) conajmniej trzyletnie szkoły, przyjmujące młodzież z przygotowaniem w zakresie programu trzyletniej szkoły średniej ogólnokształcącej, w zakresie programu trzech klas pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej lub z przygotowaniem równorzędnem.

Art. 22. Organizację szkół wyższych, nie mających charakteru szkół akademickich, oraz warunki przyjmowania młodzieży do tych szkół określają ustawy, w braku zaś ustawowych postanowień rozporządzenia Ministra W. R. i O. P.

Art. 23. Charakter szkół akademickich nadają poszczególnym szkołom wyższym osobne ustawy.

Organizację szkół akademickich określa ustawa o tych szkołach.

Art. 24. Prawo wstępu do szkół akademickich mają kandydaci, którzy posiadają świadectwo dojrzałości w zakresie programu pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej.

Młodzież, kończąca szkoły zawodowe odpowiedniego poziomu, może otrzymywać prawo wstępu do szkół akademickich, uzyskując świadectwo dojrzałości przez zdanie egzaminów, których program i sposób przeprowadzenia będą zastosowane do drogi, jaką młodzież ta zdobywała wykształcenie.

Nadto prawo do poszczególnych szkół lub na poszczególne wydziały szkół akademickich bez egzaminów przewidzianych w ustępie drugim niniejszego artykułu mają kandydaci, posiadający świadectwo ukończenia takich szkół zawodowych, którym Minister W. R. i O. P. po wysłuchaniu opinji szkoły akademickiej lub jej wydziału przyzna to uprawnienie.

Ustawa o szkołach akademickich określa przepisy w sprawie wstępnych, konkursowych i uzupełniających egzaminów w szkołach akademickich i w sprawie przyjmowania do tych szkół osób nie posiadających wykształcenia wymienionego w niniejszym artykule.

Art. 25. Kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych odbywa się:

a) na studjach pedagogicznych o kursie conajmniej rocznym, na które przyjmuje się uczniów, posiadających świadectwo dojrzałości w zakresie programu pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej lub posiadających przygotowanie uznane przez Ministra W. R. i O. P. za równowartościowe dla tego celu;

b) w zakładach kształcących kandydatów na nauczycieli wychowania fizycznego oraz przedmiotów artystycznych i technicznych.

Osobom pracującym w zawodzie nauczycielskim będzie dana możność uzupełnienia wykształcenia na kursach i w zakładach w tym celu zorganizowanych.

Organizację zakładów kształcenia kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych oraz przepisy w sprawie zawodowych kwalifikacyj tych nauczycieli określają osobne ustawy.

Art. 26. Kwalifikacje zawodowe i sposób kształcenia wychowawczyń dzieci w zakładach wychowania przedszkolnego, nauczycieli szkół dokształcających, szkół zawodowych, szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych określają osobne ustawy, w braku zaś ustawowych postanowień rozporządzenia Ministra W. R. i O. P.

Postanowienia przejściowe.

Art. 27. Dopóki sieć szkół powszechnych najwyższego stopnia organizacyjnego nie będzie dostatecznie gęstą, przy szkołach powszechnych lub przy szkołach średnich mogą być zakładane roczne kursy uzupełniające.

Zadaniem tych kursów będzie umożliwienie dzieciom, które ukończyły szkołę powszechną nie najwyższego stopnia organizacyjnego, uzupełnienie wykształcenia w zakresie programu siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego.

Art. 28. Dopóki sposoby kształcenia, wskazane w art. 25, nie zapewnią szkolnictwu powszechnemu dostatecznej liczby nauczycieli, kandydaci na nauczycieli szkół powszechnych będą również kształceni w seminarjach nauczycielskich, w których nauka trwa conajmniej lat pięć, a program opiera się na wykształceniu, jakie zapewnia program szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego.

Do seminarjów nauczycielskich stosują się postanowienia art. 18 i art. 27 niniejszej ustawy.

Art. 29. Od początku roku szkolnego, następującego po wejściu w życie niniejszej ustawy, klasa czwarta dotychczasowych szkół średnich ogólnokształcących otrzymuje nazwę klasy pierwszej, klasa piąta — klasy drugiej, klasa szósta — klasy trzeciej, klasa siódma — klasy czwartej i klasa ósma — klasy piątej.

Klasa pierwsza, druga i trzecia dotychczasowych szkół średnich ogólnokształcących otrzymują nazwy: pierwszej, drugiej i trzeciej klasy wstępnej.

Art. 30. Klasy wstępne przy szkołach średnich ogólnokształcących będą zwijane stopniowo w miarę rozwoju szkolnictwa powszechnego na danym terenie, w szczególności zależnie od liczby odpowiednio przygotowanej młodzieży, kończącej corocznie na danym terenie siedmioklasową szkołę powszechną najwyższego stopnia organizacyjnego.

Decydowanie w sprawie czasu zwijania klas wstępnych w poszczególnych szkołach należy do Ministra W. R. i O. P., który wyda zarządzenia, ustanawiające sposób badania warunków wprowadzenia w życie tego postanowienia niniejszej ustawy.

Art. 31. Sprawy, objęte temi artykułami niniejszej ustawy, które się odwołują do postanowień oddzielnych ustaw, o ile nie są już uregulowane oddzielnemi ustawami polskiemi i dopóki nie będą uregulowane takiemi ustawami, mogą być regulowane rozporządzeniami Ministra W. R. i O. P. zgodnie z treścią i z duchem postanowień niniejszej ustawy.

Powyższe uprawnienie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego nie stosuje się do spraw, objętych przez punkt 2 artykułu 11, artykuł 14, punkt 2 drugiego ustępu artykułu 15, artykuł 23 i artykuł 24 niniejszej ustawy.

Postanowienia końcowe.

Art. 32. Wykonanie niniejszej ustawy powierza się Ministrowi W. R. i O. P. oraz innym zainteresowanym Ministrom, każdemu w jego zakresie działania, w porozumieniu z Ministrem W. R. i O. P.

Art. 33. Ustawa niniejsza wchodzi w życie z dniem pierwszym miesiąca następującego po jej ogłoszeniu.

* * *

W podanym tu projekcie Ministerstwa znalazły pełne uwzględnienie naczelne zasady i tendencje reformatorskie w dziedzinie współczesnego szkolnictwa, przedewszystkiem zasada demokratyzacji szkoły, idea szkoły jednolitej, zasada doboru młodzieży według uzdolnień i zmiana organizacji studjów nauczycielskich. Szkoła służy całemu narodowi, a jej najważniejszym obowiązkiem jest podniesienie kultury etycznej i umysłowej ogółu obywateli na poziom możliwie jak najwyższy, tudzież uzdolnienie ich do pracy produktywnej i twórczej w życiu gospodarczem i kulturalnem społeczeństwa. Szkoły wszelkiego stopnia i rodzaju dostępne są wszystkim dzieciom i młodzieży, posiadającym konieczne warunki i odpowiednie uzdolnienia. Od stopnia wykształcenia oraz posiadanych uzdolnień i zainteresowań młodzieży, a nie od pochodzenia i stosunków socjalnych zależy przejście do szkół średnich i wyższych. Wyjątek stanowią jedynie dzieci anormalne, umysłowo niedorozwinięte, których wychowanie i kształcenie odbywa się w szkołach specjalnych.

Szkoła powszechna wychowuje cały naród i kształci poczucie jedności kulturalnej. „Jedynie przez dobre nauki i wychowanie w szkołach elementarnych — mówi *Ewaryst Estkowski* — wykształcimy i umocnimy równouprawnienie wszystkich warstw w narodzie, a co ubiegłe lata rozerwały i osobno postawiły, to znów

w jedną organiczną spoimy całość. Używając wszędzie tych samych chrześcijańskich i narodowych zasad wychowania i kształcenia, sprowadzimy i utrwalimy braterstwo w narodzie naszym, jedynie przez publiczne wykształcenie zniesiemy rzeczywiście różnice stanów, a wywołamy różnice cnoty, obowiązków i zasług" [1]).

Uobywatelnienie mas ludowych jest jednem z najważniejszych zadań polityki szkolnej narodowej. W budowaniu szkolnictwa przyświecać nam winna idea przewodnia, tak trafnie ujęta przez *Estkowskiego*, że „nie przez zniżanie się do ludu, jak raczej podnoszenie i dźwiganie go oświeceniem i wyższą moralnością w górę, zbliżymy go do siebie, zlejemy w jedno ciało narodowe, wyniesiemy go na godność narodu". Rzeczywistemi podstawami państwa nowoczesnego są wedle słów *Karola Libelta* masy ludowe. „Co się w ich głębi rozwinie — mówi *Libelt* w swej rozprawie O odwadze cywilnej — to jest narodowe. Obyczaje, charakter, literatura i sztuki, wszystkie korzeniami uczepione w tych szerokich rozłogach. Kwestje cywilizacji i postępu już nie u szczytu, ale wśród narodu rozstrzygać się będą".

Projekt Ustawy o ustroju szkolnictwa przeniknięty jest temi ideami; podkreśla on bowiem silnie znaczenie szkoły powszechnej siedmioletniej, jako podstawy całego wychowania. W myśl zaś art. 1-go Ustawy, szkolnictwo ma być tak zorganizowane, aby ogół obywateli miał zapewniony „możliwie wysoki poziom wykształcenia, możliwie najlepsze wychowanie oraz przygotowanie do życia i do pracy zawodowej".

Ustawa o ustroju szkolnictwa oparta jest na koncepcji szkoły jednolitej. W ujmowaniu idei szkoły jednolitej zachodzą dotąd znaczne różnice i nieporozumienia. Nie rozumieją tej idei ci, którzy twierdzą, że są zwolennikami siedmioletniej szkoły powszechnej, a równocześnie chcą oprzeć wykształcenie średnie na pierwszych 4 latach szkoły powszechnej. Widzimy tu nietylko fałszywe pojmowanie idei szkoły jednolitej, ale także niezrozumienie zasady powszechności. Z chwilą, kiedy pewna część dzieci normalnie rozwiniętych opuszcza wcześniej szkołę powszechną, aby wstąpić do szkoły stopnia średniego, szkoła ta przestaje być powszechną. W pojęciu bowiem „szkoła powszechna" tkwi warunek, że w niej wychowują się wszystkie dzieci, z wyjątkiem anormalnych, w ciągu określonego czasu. Ci więc, którzy chcą oprzeć szkołę średnią na pierwszych 4 klasach szkoły powszechnej, są zwolennikami czteroletniej, a nie siedmioletniej szkoły powszechnej, a zarazem przeciwnikami szkoły jednolitej. Jak należy rozumieć koncepcję szkoły jednolitej? Idea ta ujawniła się po pierwsze w związku z dążeniem do przedłużenia okresu obowiązkowej szkoły, powtóre z postulatem umożliwienia niezamożnym sferom ludności dostępu do szkół średnich. Szkoły średnie ogólnokształcące we Francji, Szwajcarji, Niemczech, Anglji były i są dotąd wprost niedostępne dla

---

[1]) Ew. Estkowski. Pisma Pedagogiczne.

dzieci, pochodzących z warstw ubogich z powodu wysokich stosunkowo opłat za naukę. W tych krajach też, w szczególności we Francji i Niemczech, zrodziła się najpierw idea szkoły jednolitej (*École unique, Einheitsschule*). Zwolennicy tej idei domagają się bezpłatności nauczania, także na stopniu średnim, podobnie jak istnieje na stopniu elementarnym. W naszych warunkach sprawa ta przedstawia się nieco odmiennie. W myśl Konstytucji naszej z r. 1921, nauczanie w szkołach państwowych i samorządowych jest w zasadzie bezpłatne (art. 119 Konstytucji). Sprawa więc bezpłatności nie wchodzi w grę w naszych warunkach. Zagadnienie szkoły jednolitej dotyczy: a) liczby lat wspólnego wychowania wszystkich normalnie rozwiniętych dzieci; b) wzajemnego stosunku poszczególnych stopni i rodzajów szkół, w szczególności szkoły powszechnej i średniej ogólnokształcącej; c) wieku, w którym dziecko należy skierować na drogę specjalizacji, kształcenia zawodowego, względnie ogólnego na poziomie średnim.

Koncepcja szkoły jednolitej oznacza taką organizację wychowania publicznego, która umożliwia młodzieży przejście ze szkoły niższego do szkoły wyższego stopnia bez narażania jej na stratę czasu. Wszystkie stopnie i rodzaje szkół są ze sobą organicznie związane tak, że szkoła stopnia wyższego opiera się na programie szkoły stopnia niższego. Podstawą organizacji wychowania jest conajmniej siedmioletnia szkoła powszechna, obowiązkowa dla wszystkich dzieci w wieku od 7 (względnie od 6) do 14 (względnie 13) lat życia. W 14 roku życia, po skończeniu pełnej szkoły powszechnej rozpoczyna się kształcenie zawodowe, lub też dalszy ciąg kształcenia ogólnego na poziomie wyższym, aniżeli w szkole powszechnej. Na programie naukowym 7 letniej szkoły powszechnej, możliwie najwyższego stopnia organizacyjnego, opierają się tedy szkoły średnie zawodowe, oraz szkoły średnie ogólnokształcące (gimnazja), do których wstępuje młodzież, posiadająca odpowiednie warunki (kwalifikacje naukowe) i uzdolnienia. Na programach szkół średnich zawodowych i ogólnokształcących opierają się szkoły wyższe (uniwersytet, politechnika, akademja górnicza, studjum agronomiczne, studjum handlowe, studjum pedagogiczne i t. d.).

W ramach szkoły jednolitej odbywa się więc jak najdalej idące zróżnicowanie według stopnia inteligencji i uzdolnień, ale to zróżnicowanie następuje dopiero w 14 roku życia, tj. w tym wieku, kiedy z dużem stopniem prawdopodobieństwa skierować można dziecko na właściwą drogę dalszego kształcenia, bądź to o charakterze zawodowym, bądź też teoretycznym. W przyszłości koncepcja szkoły jednolitej niezawodnie rozwinie się jeszcze dalej i obejmie wspólne wychowanie młodzieży do 18 roku życia, a w związku z tem nastąpi zmiana organizacji szkoły średniej. Przez tworzenie kursów w szkole średniej, np. matematyki, języków obcych, historji kultury, stenografji, i t. d. będą możliwe wspólne studja młodzieży, kształcącej się zawodowo oraz młodzieży, kształcącej się teoretycznie. Obok kursów specjalnych, na

których młodzież kształci się w obranej specjalności istnieją w ramach jednolitej szkoły średniej kursy wspólne, na które zapisuje się młodzież według swoich potrzeb i zamiłowań. Taka jednolita organizacja studjów, w której istnieje również daleko posunięte zróżnicowanie, może przynieść duże korzyści życiowe obu stronom, tj. zarówno młodzieży, która obrała kierunek zawodowo-praktyczny, jak i tej, która idzie w kierunku teoretycznym. Podobna zresztą organizacja studjów istnieje od dawna na uniwersytetach, gdzie młodzież różnych wydziałów uczęszcza na pewne wykłady i ćwiczenia wspólnie, czy to ze względu na potrzeby swych studjów, czy też z powodu specjalnych zainteresowań. Zasada wspólnego wychowania ogółu dzieci w szkole powszechnej do 14 go roku życia znalazła swój wyraz w projekcie Ustawy o ustroju szkolnictwa i stąd wynika konieczność reorganizacji dawnych gimnazjów ośmioletnich. Według projektu Ustawy szkoły średnie ogólnokształcące opierają się na programie szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego i mają kurs pięcioletni. (art. 17). Tak więc selekcja młodzieży, skierowanie jej do szkoły średniej, zarówno zawodowej, jak i gimnazjum 5-letniego, odbywa się po uprzedniem sprawdzeniu kwalifikacji kandydatów dopiero w 14 roku życia. (art. 19 i 20). Wskutek tego, że selekcja dokonywana będzie w porze właściwej, w wieku późniejszym, niż dotąd, zmniejszy się niezawodnie liczba zawiedzionych i „wykolejonych". Można przyjąć z dużem prawdopodobieństwem, że w obecnem gimnazjum 8-letniem, z zapisanych do kl. I-szej dzieci dochodzi do IV-tej może ok. 50 do 60%, a do VIII-mej zapewne nie więcej, jak ok. 20 do 30% w najlepszym razie. Zdaje mi się, że te dane statystyczne nie zostały dotąd ogłoszone, ale możnaby je łatwo uzyskać na podstawie katalogów 8-kl. gimnazjów. Stąd wynika, że duży procent dzieci, zapisując się do klasy I-szej ośmioletniego gimnazjum, obrało niewłaściwy kierunek dalszego kształcenia i zapewne skutki tej przedwczesnej decyzji odbiły się ujemnie na ich dalszem życiu.

Po 7-letniej szkole powszechnej najliczniejsza część młodzieży idzie do zawodów praktycznych i w myśl art. 14 Ustawy młodzież ta podlega w zasadzie do ukończenia 18 roku życia obowiązkowi pobierania nauki dokształcającej, pewna część znajdzie się w różnych szkołach zawodowych i wreszcie nieznaczny procent w gimnazjach. Na podstawie odpowiedniego sprawdzenia kwalifikacji, opinji nauczycieli szkół powszechnych, poradnictwa zawodowego i ew. egzaminu psychologicznego młodzież odpowiednio do swych uzdolnień i zainteresowań skierowana będzie bądź to do szkół zawodowych, bądź też do gimnazjów. I tu, i tam znajdzie się, a właściwie znaleźć się powinna młodzież inteligentna i wybitnie uzdolniona w danym kierunku. Trudno się jednak łudzić, aby np. do gimnazjum (czy to obecnego 8-kl., czy to 5-klasow.) dostali się tylko wybitnie uzdolnieni, i tylko ci, którzy posiadają stopień inteligencji powyżej

normy. Jest to postulat nie do urzeczywistnienia, nie liczący się z życiem i prawami natury. W każdej grupie ludzkiej czy to będą klasy w szkole, czy też później w życiu różne grupy zawodowe istnieje — nawet przy zastosowaniu starannej selekcji — tylko nieznaczny procent jednostek wybitnie zdolnych i twórczych, ogromna zaś większość (50—60%) normalnie uzdolnionych, przeciętnych pracowników i wreszcie pewien procent słabo uzdolnionych i mało produktywnych. Obraz taki przedstawia każda klasa szkolna, nawet gdy jest dobrana. Poziom ogólny może być w tym ostatnim wypadku nieco wyższy, niż zwyczajnie bywa, ale o jakimś zespole „genjuszów", czy też o grupie składającej się tylko z uczniów, wykazujących poziom inteligencji powyżej normy (np. w klasie złożonej z 30 do 35 uczniów) trudno marzyć. I przy ogólnym poziomie wyższym okaże się tylko kilka, w najlepszym razie kilkanaście procent wybitnie inteligentnych, a reszta będą to uczniowie przeciętni, średnio uzdolnieni, niezawodnie znajdzie się i tu kilku „słabeuszów". Tak więc i w takiej „wybranej" grupie *prawo Gaussa* okaże się słusznem.

Podobnie jest i w życiu późniejszem, w różnych grupach zawodowych. Niewielu jest inżynierów, adwokatów, lekarzy, profesorów, nauczycieli, sędziów, kupców, urzędników, stolarzy, rolników, ogrodników wybitnie uzdolnionych, niewiele znajdziemy tu jednostek pomysłowych i twórczych, posuwających naprzód i wzbogacających swój zawód w nowe wartości. Ogromna większość to jednostki przeciętne. Wreszcie w każdej grupie zawodowej znajdują się mniej niż przeciętni, a nawet marni lekarze, inżynierowie, adwokaci, urzędnicy, nauczyciele, rzemieślnicy, kupcy itd. Zadaniem rozumnej selekcji będą usilowania, by takich właśnie jednostek było możliwie jak najmniej.

Rozumnie stosowana selekcja przy przejściu ze szkoły powszechnej, względnie do zawodów praktycznych przyczyni się niezawodnie do zmniejszenia ilości jednostek, któreby się znalazły na niewłaściwem dla siebie miejscu, przyczyni się do względnego podniesienia poziomu ogólnego poszczególnych grup-klas w szkołach średnich zawodowych i w gimnazjach.

Demokratyzacja szkoły w praktyce, urzeczywistnienie idei szkoły jednolitej, umiejętne stosowanie zasady selekcji zależy przedewszystkiem od nauczycieli, posiadających możliwie wysokie kwalifikacje naukowe i zawodowe, psychologiczno-pedagogiczne. Projekt Ustawy o ustroju szkolnictwa postanawia w art. 25, że kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych odbywa się na studjach pedagogicznych o kursie conajmniej rocznym, na które przyjmuje się uczniów, posiadających świadectwo dojrzałości w zakresie programu 5-letniej szkoły średniej ogólnokształcącej, względnie inne przygotowanie równowartościowe.

Podkreśliłem zasadnicze wartości, zawarte w projekcie Ustawy, którego znaczenie polega i na tem, że z chwilą wejścia tej ustawy w życie, będziemy mieli w całem państwie jednolitą organizację

wychowania publicznego. Ustawa ta przyczyni się do usunięcia różnych odrębności dzielnicowych, będących nieraz pozostałościami z czasów zaborczych. W projekcie Ustawy stwierdzić jednak można też i pewne braki i usterki. Ustwa o ustroju szkolnictwa, jakkolwiek posiadająca charakter ramowy, powinna być bardziej szczegółowo opracowana. Niektóre artykuły zostały tu ujęte zbyt ogólnikowo i stąd częste powoływanie się na inne specjalne ustawy oraz na rozporządzenia Ministra WR. i OP., które mają być dopiero opracowane. Ustawa o ustroju szkolnictwa, określająca rodzaje i stopnie szkół, oraz ich wzajemny stosunek, winna zarazem podać główny cel każdego rodzaju szkoły, a więc wychowania przedszkolnego, szkoły powszechnej, specjalnej, zawodowej, średniej ogólnokształcącej i t. d., tudzież ogólny program tych szkół. Projekt ogranicza się tylko do podania celu, do jakiego zmierza organizacja szkolnictwa w swym całokształcie. Trudno przewidzieć, czy pomysł dzielenia 5 letniego gimnazjum na dwa cykle, na trzech- i dwuletni, okaże się praktycznie trafny. Dopiero w świetle szczegółowych programów naukowych możnaby sobie wyrobić zdanie o podobnej organizacji szkoły średniej ogólnokształcącej. Również pewne wątpliwości nasuwają się w związku z postanowieniem art 17-go o zakładaniu 3 letnich szkół średnich ogólnokształcących. Ten rodzaj szkół trudno zaliczyć do szkół średnich ogólnokształcących, po pierwsze wobec zbyt krótkiego okresu kształcenia, powtóre wobec zbyt skromnego programu naukowego, jakiby można przerobić w trzech latach. Artykuł 20 ty o szkolnictwie zawodowem wymaga również uzupełnienia: jakie mają być szkoły zawodowe, jaki okres kształcenia powinna mieć każda z tych szkół, oraz jaki jest ich program ogólny.

W myśl artykułu 119 Konstytucji marcowej z r. 1921, państwo ma zapewnić uczniom wyjątkowo zdolnym a niezamożnym stypendja na utrzymanie w zakładach średnich i wyższych. Postanowienie to, zawarte w Konstytucji, powinno też znaleźć wyraz w Ustawie o ustroju szkolnictwa, tembardziej, że jej intencją jest, aby „zdolnym i dzielnym jednostkom z wszelkich środowisk społecznych otworzyć drogę do najwyższego zawodowego i naukowego wykształcenia". Dla osiągnięcia tego celu winna Ustawa określić sposoby i środki przyjścia młodzieży uzdolnionej z pomocą. Ustanowienie określonego i stałego funduszu stypendyjnego powinno być określone ustawowo.

Urzeczywistnienie szkoły jednolitej w podanem wyżej ujęciu uwarunkowane jest odpowiedniem przygotowaniem nauczycieli szkół powszechnych. Na podstawie blisko 10 letniego doświadczenia w naszem państwie, tudzież na podstawie doświadczeń zagranicą stwierdzić należy, że Studja Pedagogiczne o kursie rocznym są niewystarczające, konieczną więc jest zmiana art. 25 w tym kierunku, że Studja te winny mieć kurs conajmniej dwuletni i że do nauczania w trzech ostatnich klasach szkoły powszechnej potrzebny jest jeszcze trzeci rok studjów w zakresie obranych grup przedmiotów. Studja Pe-

dagogiczne winny zostawać w związku ze szkołami akademickiemi.

Ustawa o ustroju szkolnictwa nie może również pominąć sprawy kształcenia pedagogicznego nauczycieli szkół średnich zawodowych i ogólnokształcących. Konieczną jest Wyższa Szkoła Nauk Pedagogicznych (Instytut Pedagogiczny) dla młodzieży z ukończonemi studjami uniwersyteckiemi. Stworzenie Studjów Pedagogicznych dla nauczycieli szkół powszechnych uwarunkowane jest istnieniem Instytutu Pedagogicznego; inaczej bowiem owe Studja Pedagogiczne byłyby parodją. Trudno kontynuować obecny stan rzeczy, kiedy w zakładach kształcących nauczycieli uczą przedmiotów pedagogicznych osoby bez studjów uniwersyteckich lub bez studjów fachowych w zakresie tych przedmiotów. Ze względu na rozwój szkoły i wychowania konieczne jest głębsze przygotowanie pedagogiczne nauczycielstwa szkół średnich, bo dopiero wtedy możliwe będzie porozumienie i możliwa owocna współpraca ich z nauczycielstwem szkół powszechnych. Brak też w projekcie Ustawy artykułu, określającego kształcenie nauczycieli szkół specjalnych, jakkolwiek już od lat kilku istnieje u nas Instytut Pedagogiki Specjalnej.

Powyższe uwagi nasunęły mi się w związku z samym projektem Ustawy o ustroju szkolnictwa. Co do objaśnień, dodanych do projektu, należałoby je uzupełnić przytoczeniem faktów na poparcie wyrażonych tu twierdzeń. Dotyczy to przedewszystkiem zagadnienia pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej, co do której wyrażone jest twierdzenie, że okres ten wystarczy na przygotowanie do studjów uniwersyteckich. Zagadnienie to może być rozstrzygnięte na podstawie doświadczeń w innych krajach (tu trzeba się powołać na fakty), na podstawie programu naukowego (w szczególności języków klasycznych), a przedewszystkiem na podstawie wypróbowania na naszym gruncie. Projekt oparty jest na zasadzie ewolucji. Pewne rodzaje szkół, jak 5 letnie gimnazja, studja pedagogiczne organizowane będą stopniowo, w miarę istnienia koniecznych warunków. Jeszcze przez szereg lat istnieć będą obok 5 letnich gimnazjów i 8 letnie, obok studjów pedagogicznych i seminarja nauczycielskie. Życie wykaże, czy gimnazjum 5 letnie, posiadając sprzyjające warunki (młodzież z dobrej szkoły powszechnej, dobre grono profesorskie), potrafi spełnić conajmniej tosamo zadanie, co i 8 letnie. Projekt Ustawy umożliwia właśnie gromadzenie tego materjału porównawczego.

Wśród nauczycielstwa wytworzyły się obecnie dwa obozy, zwalczające się wzajemnie i jedni uważają, że zadaniem ich jest przedewszystkiem obrona szkoły powszechnej, drudzy zaś bronią tradycyjnego gimnazjum 8 letniego.

Obowiązkiem ogółu nauczycielstwa — szkół powszechnych, średnich i wyższych — jest rozpatrzenie i ujęcie zagadnienia z punktu widzenia całokształtu edukacji narodowej, zrozumienie ważności zarówno szkoły powszechnej, jak i średniej dla kultury

społeczeństwa. Nauczycielstwo szkół powszechnych, które od dawna głosi postulat, by studja fachowe, pedagogiczne oparte były na wykształceniu ogólnem w zakresie gimnazjum, musi konsekwentnie popierać usiłowania, by to gimnazjum stało jaknajwyżej pod względem wychowawczym i naukowym. Pięcioletnie gimnazjum, oparte na 7-letniej szkole powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego, w której uczyć będą nauczyciele, posiadający wyższe kwalifikacje naukowe, niezawodnie stanie na wysokim poziomie wychowawczym i naukowym.

Celem omówienia samego projektu w myśl wezwania ministra Oświecenia *Dra Dobruckiego* i uzgodnienia poglądów należy zorganizować Komisję reformy szkolnej, złożoną z fachowych przedstawicieli nauczycielstwa wszelkich kategoryj szkół pod kierownictwem Ministerstwa W. R. i O. P. Ideą przewodnią tej Komisji będzie niezawodnie wytężenie wszelkich sił, aby szkole polskiej zapewnić maksimum warunków rozwoju i ciągłego doskonalenia. *H. Rowid.*

Sugestja i wychowanie.

(Dokończenie).

Z powiedzianego wynika dostatecznie jasno, że hipnoza może być stosowana z dużą korzyścią przez specjalistów w tych lub innych okolicznościach — patologicznych, albo skąd inąd normalnych, lecz burzących równowagę duchową osobnika, np. miłość gwałtowna, nawyknienia szkodliwe i t. p.

Systematyczne jednak posiłkowanie się tą metodą dla osiągnięcia różnych zamierzeń wychowawczych, szczególnie przez osoby niedoświadczone, jest niedopuszczalne zarówno z punktu widzenia higjeny umysłowej, jak i zasadniczych tendencyj pedagogiki.

Mniej obaw, niż hipnoza, budzi heterosugestja na jawie. Jest to zrozumiałe już z tego względu, że osobnik w tym ostatnim przypadku zachowuje świadomość, a więc nie jest zdany „zupełnie na łaskę“ hipnotyzera. Co się tyczy skutków, jakie się osiąga w sugestji na jawie, to one, jak zauważyliśmy niejednokrotnie są takie same — ze względu na intensywność i jakość — jak i w hipnozie. Zachodzą także wypadki, kiedy bez hipnozy udaje się osiągnąć nawet lepsze rezultaty t. zn., że osobnik w hipnozie stawia większy opór, jest mniej jakby podatny, niż na jawie.

W eksperymentach z sugestją na jawie można nie zachowywać żadnych specjalnych warunków. Np. podczas zabawy w salonie, mówię do osoby X (oczywiście podatnej): pani nie może wstać, proszę spróbować, ale pani nie będzie mogła się podnieść. Sugestja się realizuje. Uczeń kl. 2 giej, lat 11, bardzo inteligentny i naogół zdrowy. Przed lekcją łaciny często się skarży, że go głowa boli. Matka wielokrotnie zauważyła, że ból jest udany. Gdy mi o tem powiedziała, zacząłem go pilnie obserwować i przyszedłem do tego samego przekonania. Nic nie mówiąc, że podejrzywam go o kłamstwo — uważałem to za rzecz niepedagogiczną — postanowiłem wypróbować inny sposób. Kiedy

pewnego razu podczas lekcji zaczął się skarżyć, że go znowu głowa boli — tego dnia nie spuszczałem go z oka i byłem absolutnie pewny, że udaje — położyłem swoją rękę na jego głowie, dodając: tak, głowa cię boli, boli coraz więcej. Sugestję powyższą powtórzyłem, silnie akcentując każde słowo, tylko dwa razy. Chłopakowi łzy stanęły w oczach. Gdy to zauważyłem, odwołałem sugestję natychmiast. Jedna i druga zrealizowały się w całej pełni. Od tej pory chłopak był wzorem pilności. Przyznał się, że symulował ból głowy z lenistwa, lecz tego nigdy więcej pod żadnym pozorem robić nie będzie.

Zamiast takiego uproszczonego sposobu, lepiej jest, szczególnie gdy chodzi o przypadki poważniejsze, używać metody bardziej skomplikowanej i w skutkach swych owocniejszej.

Przedstawia sie ona następująco:

Osobnik kładzie się jak najwygodniej w zacisznym, półciemnym pokoju, zamyka oczy i stara się zachować zupełną bierność fizyczną i duchową. Powinien to być stan hipnoiczny, polegający na tem, że strona czynna umysłu ulega mniej lub więcej kompletnemu zawieszeniu. Jednostkę cechuje wtedy odbiorczość, całkiem bierne i bezkrytyczne przyjmowanie tego, co przenika do jej uwagi (samorzutnej) z zewnątrz lub z podświadomości. Kiedy osobnik znajdzie się już w stanie powyższym [1]), poddaje mu się odpowiednie sugestje (w formie ogólnej lub szczegółowej), powtarzane kilka, a nawet kilkanaście razy głosem równym, spokojnym, lecz stanowczym. Przyjmować je należy, jak zaznaczyłem, bezkrytycznie, nie rozumując.

Pożytecznem jest, żeby odbiorca powtarzał sugestje usłyszane półgłosem, gdyż to ułatwia koncentrację bierną na ich treści, a tem samem wzmaga ich siłę realizacyjną.

Chodzi w danym razie o postawienie się w warunkach, sprzyjających urzeczywistnieniu się sugestji i stan właśnie bierności umysłowej, powiedzmy półsnu, spełnia je w bardzo znacznym stopniu. Uwaga bowiem staje się wtedy o tyle leniwą, że wykracza tylko nieznacznie poza sferę wyobrażenia poddanego, jest przez nie jakby na pewien czas uwięziona, nie czyniąc przytem żadnego wysiłku. Im bardziej zacieśnia się krąg uwagi, przy zachowaniu tego ostatniego wymagalnika, tem bliżsi jesteśmy monoideizmu, czyli takiej koncentracji świadomości, kiedy hetero- i autosugestja urzeczywistniają się najłatwiej.

---

[1]) Stan, o którym jest mowa, nazywano różnie — charme (Liébeault), koncentracja (pisarze amerykańscy), antohipnoza (Bonnet), refléxion médilative (I. Payot), stany hipnoiczne (E. Abramowski), contention (Baudouin) i t. d. Termin „contention" został wprowadzony przez C. Baudouina. Określa on go sposobem następującym: „Cet état (t. zn. contention, przyp. mój) n'est pas *l'attention* proprement dite (tension vers un but) et n'est pas davantage la *détente* (tension défaite). Dans la contention l'idée est, pour ainsi dire, tendue sur elle-même, se maintient d'elle-même dans le champs de la conscience, sans nécessiter d'effort sensible de notre part.. *La contention est un équivalent de l'attention volontaire avec l'effort en moins*". Psychologie etc. str. 221.

Stany, o których mówimy, możemy wywoływać sztucznie przy pośrednictwie osób innych albo bez nich. Przeżywamy je też codziennie, jako zjawiska powstające samoistnie przed zasypianiem (wieczorem, po południu) lub po obudzeniu się. Takie momenty drzemania, bierności umysłowej są znane każdemu z doświadczenia osobistego i jest rzeczą niezmiernie łatwą wyzyskać je w sposób odpowiedni [1]). Stosowanie wtedy heterosugestji nie przedstawia żadnych trudności, jest absolutnie nieszkodliwe i daje wyśmienite rezultaty.

Nieco trudniej jest wykorzystać momenty powyższe dla autosugestji świadomej, gdyż w danym razie osobnik musi odegrać dwie, poniekąd wykluczające się, role: z jednej strony powinien znajdować się w stanie wyżej opisanym, z drugiej — poddawać sobie sugestje, o których spełnienie mu chodzi.

Sytuacja jednak trudną jest tylko na początku. Po pewnym czasie autosugestja (resp. wyobrażenie poddawane drogą autosugestji) tak silnie kojarzy się ze stanami hipnoicznemi, że z chwilą, gdy się w nich znajdujemy i ona przenika do świadomości, zatrzymując się w polu uwagi, bez doraźnego w tym kierunku wpływu woli. Pewnego rodzaju ułatwieniem w danym razie jest także krótka formuła sugestji, wyrażająca zazwyczaj tylko ogólną ideę polepszenia sytuacji [2]). Formuły tego rodzaju, ujętej w jedno albo dwa zdania, można się z łatwością nauczyć napamięć, a następnie powtarzać za każdym razem po kilkanaście (15—20) razy, sposobem monotonnym, bez podniecenia i wysiłku. Skutecznem jest nawet mechaniczne jej recytowanie [3]). Należy mieć także na uwadze, żeby autosugestja, jak już mówiliśmy, nie zawierała wyrazów „chcę", „muszę", gdyż wtedy życzeniu naszemu przeciwstawia się niekiedy zbyt silnie obawa jego nieurzeczywistnienia. Dobrze jest również używać w miarę możności tylko zwrotów pozytywnych, t. zn. posiłkować się raczej sądem twierdzącym, niż przeczącym. W przypadku pierwszym przedmiot sugestji zarysowuje się w umyśle naszym plastyczniej, co jest rzeczą niemałego znaczenia i nie nasuwa z taką łatwością sugestji przeciwnej.

Istnieje dużo recept, formuł sugestji. Prawie każdy praktyk posiada swoją (Bonnet [4]), Parkyn [5]) i t. d.). Stosunkowo najlepsze są jednak formuły Coué'go. Pierwsza z nich — dłuższa i ogólna — jest następująca: „Codzień, pod każdym względem, czuję się coraz to lepiej". Druga — szczegółowa, brzmi: „To przechodzi",

---

[1]) Możemy skorzystać z każdej chwili swobodnej, żeby się wprawić w stan taki i na to wystarczy krótki przeciąg czasu, jedna minuta...

[2]) Jest to możliwe wskutek wyżej wspomnianego prawa celowości podświadomego, które samo wyszukuje sposoby, żeby zaradzić złemu.

[3]) Autosugestję powiada Coué, trzeba praktykować „d'une façon aussi simple, aussi enfantine, aussi machinale que possible. Dzieło cyt. str. 22.

[4]) Patrz jego pracę Précis d'autosuggestion volontaire. Paris, 1923, wyd. 3, str. 51 i nast.

[5]) Dzieło cyt. str. 129—121.

„to przemija". Używa się jej w przypadkach chwilowych niedyspozycyj, jak np. uczucie lęku, ból głowy lub innej części ciała i t. p. [1]).

Przy stosowaniu formuły ogólnej jest rzeczą bardzo ważną, żeby autosugestja była praktykowana regularnie i możliwie codziennie.

Jak w wielu innych rzeczach, tak i tutaj potrzeba pewnej dozy cierpliwości i umiejętnego zastosowania wskazań, jakie wypełnić należy.

Niezrażanie się i głęboka wiara w powodzenie muszą zastąpić inne czynniki — głównie pierwiastek wzruszeniowy — ułatwiające szybką realizację sugestji.

E. Coué dokonywał zapomocą niej uleczeń wprost cudownych. Dotyczyły one najróżnorodniejszych chorób, a przedewszystkiem nerwowych. Rezultaty analogiczne otrzymywali dr. Bonjour [2]), Baudouin, Leszczyński [3]), Heckel (Fr.) [4]) i t. d. Z przytaczanych wprost tysiącami uleczeń [5]) wynika, po pierwsze, że niektóre przynajmniej z nich miały miejsce w takich warunkach, kiedy zwykłe środki lekarskie zawiodły. Po drugie, gdyby nawet nie było dowiedzione, że sugestja leczy wypadki organiczne — a już sam fakt powstawania lub znikania brodawek pod wpływem tego czynnika wskazuje na możliwość takich wyleczeń — to jest stwierdzonem, że działa ona dobroczynnie na przebieg chorób organicznych i okoliczności powyższej lekceważyć nie można.

Zagadnienia stosowalności sugestji w patologji rozstrząsać jednak w tem miejscu nie będę. Zaznaczę tylko krótko, że w dzisiejszym stanie nauki oznaczenie granic sugestji jest jeszcze niemożliwe, a z praktycznego punktu widzenia osiąga się terapją sugestywną lepsze rezultaty, jeżeli granice wymienione staramy się nie zwęzić, lecz rozszerzyć.

Uważając za fakt niewątpliwy, że przez systematyczne stosowanie heterosugestji na jawie i autosugestji świadomej można w wielu wypadkach osiągnąć świetne rezultaty zarówno w sferze cielesnej jak i duchowej, chciałbym jeszcze przypomnieć w kilku słowach korzyści, odnoszone w tej ostatniej dziedzinie.

W końcu części pierwszej była już mowa, że na tej drodze jesteśmy w stanie spotęgować prawie wszystkie funkcje psychiczne: pamięć, uwagę, wyobraźnię, zdolność do pracy i t. d. Zacznijmy od pamięci. Prosty przykład z hipnozą wykazuje, że pamięć swiadoma w porównaniu do podświadomej jest stosunkowo mała —

---

[1]) Słowa te należy wymawiać szybko i dobrze jest jednocześnie robić pociągi (pasy) ręką po tej części ciała, która nas boli. Baudouin. Dzieło cyt. 268.

[2]) Patrz jego Guérisons miraculeuses modernes. Paris, 1913.

[3]) Baudouin et Lestchinski (dr. A.). La discipline intérieure, d'après les techniques morales et d'après les psychothérapies. Forum, Neuchâtel, 1924.

[4]) Heckel (Dr. Francis). Guéris-toi, toi-même. 1923. Bulletin de la Societé Lovraine de psychologie appliquée N. 19. Nancy.

[5]) Mnóstwo przykładów tego rodzaju można znaleźć w cyt. dziele Baudouina, szczególnie na str. 285—356.

osobnik w hipnozie pamięta więcej i lepiej, niż na jawie. Z powyższego wynika, że w podświadomości przechowuje się dużo takich przeżyć, które w warunkach zwykłych nie przenikają do świadomości ani samorzutnie, ani pod wpływem świadomego wysiłku. Istnieją jakgdyby pewne opory, które w akcie przypominania uniemożliwiają przechodzenie różnych dat wspomnieniowych z podświadomości do sfery świadomej. Otóż wzmocnienie pamięci ze strony psychologicznej polega w bardzo znacznym stopniu na ułatwieniu „endosmozy" pierwiastków aktualnych i dyspozycyjnych, co osiąga się właśnie przez usuwanie oporów wspomnianych. Sugestja w hipnozie łamie przeszkody powyższe. Drogą autosugestji można osiągnąć taki sam rezultat. Jest to fakt, którego udowadniać dzisiaj już nie potrzeba.

W sferze uwagi i wyobraźni osiąga się drogą sugestji korzyści analogiczne. Przedstawiciele starej i nowej szkoły nantejskiej utrzymują nawet, że wpływ jej rozpościera się także i na wyższe władze umysłowe, że dzięki niej mogą w nas powstawać idee fałszywe lub prawdziwe. Oto co mówi Lévy, na podstawie samoobserwacji: „poddaję sobie, że będę miał myśli fałszywe. Na drugi dzień umysł mój jest napełniony tylko błędnemi ideami, wobec czego jestem zmuszony przestać pracować".

W dziedzinie powstawania — uczuć, skłonności, namiętności i kierowania niemi, sugestja może odegrać rolę nadzwyczaj doniosłą. Oddawna bowiem wiadomo, że tym sposobem udaje się jedne z tych przeżyć wzmocnić, inne osłabić, albo wogóle zniszczyć. Znane wszystkim przysłowie, że władza nasza nie sięga do tego sanktuarjum duszy, należy rozumieć w tym sensie, że wola nie może często obudzić jednych uczuć, a nakazać milczenie drugim. Możliwość ta jednak istnieje dla sugestji. To samo należy powiedzieć o różnych nawet bardzo starych i zgubnych przyzwyczajeniach, osłabiających wolę pod pewnym tylko względem lub ogólnie (np. morfinizm).

Jednem słowem sugestja wpływa na wszelkie funkcje zasadnicze życia psychicznego i dzięki temu właśnie możemy zapomocą niej osiągnąć zupełne panowanie nad sobą.

Streszczając się, stwierdzam, że dla wychowawcy są miarodajne punkty następujące:

1. Zapomocą heterosugestji na jawie i autosugestji świadomej osiąga się takie same rezultaty, jak i w hipnozie. W tym ostatnim przypadku skutek powstaje zwykle szybko i jest naogół przemijający. Odnosi się to po części i do heterosugestji na jawie. W autosugestji świadomej na wyniki dodatnie musimy niejednokrotnie czekać dosyć długo, lecz zato posiadają one charakter trwały. [1])

2. Stany, w których sugestja realizuje się z większą łatwością są w naszej dyspozycji, gdyż albo powstają codziennie jako

---

[1]) Zachowując oczywiście wyżej podane przepisy.

zjawiska samorzutne, albo mamy możność wywoływać je dowolnie.

3. Sugestje (pożyteczne) mogą poddawać wszyscy — członkowie rodziny, nauczyciele, koledzy i t. d. Znajomość warunków, w których się one urzeczywistniają jest względnie łatwą, a prawidłowe stosowanie — nie rozluźnia, lecz spaja elementy osobowości.

4. Wszelkiego rodzaju heterosugestje należy uważać za środek prowizoryczny i pomocniczy. One powinny być poddawane w tym celu, żeby wzmocnić należycie osobnika i uczynić go zdolnym do autosugestyj świadomych.

Funkcję wychowawczą w ścisłem tego słowa znaczeniu pełnią tylko autosugestje świadome.

5. Z punktu widzenia, bronionego w tej pracy, sugestja przestaje być rozdziałem patologji i powinna być traktowana jako ważny zabieg, z którego skutkami i metodami należy zapoznawać młodzież od najwcześniejszych chwil życia. Dobrze użyty, może on oddać sprawie wychowania usługi wprost nieocenione.

Chodziło mi w tem miejscu o zasadnicze postawienie zagadnienia. Poprawne stosowanie sugestji wymaga rzecz prosta dalszych wyjaśnień teoretycznych i praktycznych.

A. Dryjski.

System daltoński.

(Dokończenie).

Najczęściej lekcja przybiera charakter współpracy gorącej, tworzy się nastrój duchowy, praca wewnętrzna staje się intensywniejszą, każdy wnosi swój osobisty punkt widzenia, oto rodzą się pomysły, inwencje w sposób spontaniczny, a pomiędzy nauczycielem a uczniami wytwarza się więźń duchowa — zrozumienie wzajemne, czuła przyjaźń, oparta na wspólnej inteligencji. Nie jest to braterstwo przypadkowe, jak w systemie daltońskim, ale korzenie jego tkwią głęboko we wspólnej pracy, trwającej przez czas dłuższy.

Czyż nie byłoby nierozsądkiem tłumaczyć dziecku, że tylko to ma znaczenie, co ono samo wyszuka. Może być, że instynkt społeczny jest dość silnie rozwinięty w rasie anglo-saksońskiej i że niema obawy, iż system taki utworzy dziki indywidualizm. We Francji nie byłoby to bezpieczne. Tam umysły z natury są krytyczne i niezależne. Zachwyt dla nauczyciela, którego się obawia p. *Parkhurst*, jest tu zazwyczaj przejściowy; u dzieci francuskich jest fantazja, pragnienie nowości, czegoś nieprzewidzianego i niebywałego, tendencja raczej ku odrzuceniu wszelkiej tresury, niż do naśladowania, czy też do rutyny. Chcąc przyszłe społeczeństwo uchronić przed wstrząśnieniami anarchji i bezładu ogólnego, dążyć należy do wychowania racjonalnego w szkole, dzieci nauczyć się winny szacunku dla zasad wyższego porządku i uznawać drabinę wartości.

Zważywszy to wszystko, może być, że szkoła francuska przedstawia obecnie obraz zsystematyzowania zbyt ograniczony, w miarę zdobyczy naukowych, w miarę jak się życie komplikowało, zadanie stawało się trudne, gdyż chcieliśmy podać dziecku wszystkie bez wyjątku wiadomości. Stąd pochodzi pokawałkowanie czasu, nieskończona ilość lekcyj, obserwacje sumaryczne i powierzchowne. Stąd też umysły przeciętne asymilują wiedzę taką niedokładnie, ujawnia się tendencja do pracy wyłącznie pamięciowej bez wartości racjonalnej. P. *Parkhurst* przypomina rzecz słuszną, że przedewszystkiem zapoznać się należy z potrzebami dziecka. Trzeba wraz z niem odgadnąć, w jaki sposób chce żyć, nie zaś myśleć wyłącznie, żeby je przystosować do wszystkich potrzeb naszego życia. Umieć ucznia wezwać, aby się wypowiedział szczerze — myśl ta obowiązuje przedewszystkiem okres młodzieńczy, kiedy ujawniają się sądy, gusta, uczucia. W szkołach naszych posiadamy nieskończoną wartość osobistej refleksji; należałoby ją rozszerzyć. Nie zapuszczając się tak daleko, jak pani *Parkhurst*, która nie zatrzymuje nic z dawnych zwyczajów, możnaby dążyć do ustanowienia osobnych godzin swobodnej pracy uczniów w szkole, w urządzonych odpowiednio salach, pod kontrolą nauczycieli. W ten sposób możnaby lepiej poznać młodzież, wspierać jej inicjatywę, oryginalność, zapał właściwy tym, którzy stworzyć mają przyszłe społeczeństwo [1]).

W głosie tym zaznaczają się specjalne cechy umysłowości francuskiej, głębokie przywiązanie do tradycji naukowej Francji, a zarazem pewna niechęć do wprowadzania głęboko sięgających zmian w systemie nauczania w szkołach francuskich. Jednakże i p. *Garde* nie odrzuca w zupełności systemu daltońskiego i ostatecznie wypowiada się za podjęciem prób i doświadczeń, zgodnych z psychiką dziecka francuskiego, za wprowadzeniem metod p. *Parkhurst*, ale w formie zmodyfikowanej.

W kołach wychowawców i w prasie fachowej toczy się ożywiona dyskusja nad wartością nowej metody; zarzucają tu systemowi daltońskiemu różne braki, wykazują trudności, z jakiemi łamać się muszą nauczyciele, którzy chcieliby zastosować tę metodę.

Przedewszystkiem samo przekształcenie szkoły, prowadzonej dotąd według systemu klasowego, na różne pracownie, wymaga dużych zdolności organizacyjnych ze strony nauczycieli, jak i znacznych środków materjalnych. Usunięcie rozkładu zajęć, pozostawienie dzieciom swobody wyboru pracowni, przechodzenie uczniów z jednej pracowni do drugiej, przyzwyczajenie dzieci do pracy indywidualnej, zorganizowanie godzin wspólnego omawiania pewnych trudniejszych zagadnień i t. p. — wszystko to może spowodować, szczególnie w początkach pewne zamieszanie i dezorganizację w szkole. Urządzenie pracowni geograficznej, przyrodniczej, literackiej, historycznej i t. d., zgromadzenie pomocy naukowych w potrzebnej ilości, zakupno materjałów, stworzenie

---

[1]) *Revue Pèdagogique*, Rok 1923, str. 348—351.

bibljotek wymaga pokaźnych kosztów. To też nauczyciele angielscy, którzy są zwolennikami metody daltońskiej, przystępują do reorganizacji w sposób ostrożny i wprowadzają zmiany stopniowo w miarę zdobywania potrzebnych środków.

Przeciwnicy systemu daltońskiego zwracają główną uwagę na przeciążenie nauczycieli wskutek stosowania metody laboratoryjnej. Już samo przygotowanie, układanie i pisanie tematów — jak widzieliśmy nieraz dość obszernych — wymaga dużo czasu i pracy, a przedewszystkiem znakomitego opanowania przedmiotu i orjentowania się w literaturze. Tematy takie (assignments) układać mogą właściwie tylko specjaliści i stąd w szkole daltońskiej pracować mogą z korzyścią tylko nauczyciele, specjalnie przygotowani w zakresie jednego, najwyżej dwu przedmiotów. Dużo czasu zabiera też nauczycielowi kontrola pracy indywidualnej uczniów, ich postępów, ocena prac, w szczególności gdy istnieją przepełnione oddziały. Są dzieci, które nie chcą dalej pracować, dopóki nauczyciel nie przeglądnie i nie oceni ich pracy już wykonanej. Stąd również pochodzi przeciążenie nauczycieli. Można jednak i te trudności pokonać. Ułożenie tematów wymaga dużo czasu i pracy tylko w początkach, w pierwszych latach — raz opracowane zagadnienia służą później jako wzór i jak wiemy pedagogowie angielscy (Lynch i inni) wydają obecnie zbiory tych tematów (assignments) z zakresu wszystkich przedmiotów. Nasuwa się tu tylko jedna obawa, ażeby te zbiorki nie przyczyniły się do wytworzenia pewnego szablonu, aby raz ułożone zagadnienia nie były potem niewolniczo naśladowane z roku na rok. Sprowadziłoby to znowu skostnienie i zmechanizowanie programu naukowego, podobnie jak w szkole tradycyjnej, podczas gdy w szkole twórczej program powinien mieć charakter dynamiczny i elastyczny, powinien być w ustawicznym związku ze środowiskiem i z życiem. Życie zaś — to ustawiczny ruch, ewolucja — to wyłanianie się wciąż nowych objawów, nowych form w dziedzinie materji i ducha. Zwrócić też należy uwagę, że niektóre zagadnienia (assignments) podają za wiele szczegółów, a nawet gotowy materjał (zob. podane wyżej przykłady), co zupełnie jest zbyteczne.

Metoda laboratoryjna wymaga też ograniczenia liczby dzieci w jednym oddziale, czy w jednej grupie maksimum do 30. Jak długo istnieć będą przepełnione klasy, trudno mówić poważnie o stosowaniu zasady indywidualizacji, o zajęciu się każdem dzieckiem zosobna, co jest nieodzowne w szkole daltońskiej i wogóle w nowem wychowaniu.

Jednym z poważniejszych zarzutów, jakie się nasuwają w rozpatrywaniu metody daltońskiej, jest zbyt duży nacisk na indywidualną pracę książkową, wskutek czego uczniowie pozbawieni są wpływu żywego słowa nauczyciela, o czem zresztą mówi i Garde. Także i dzieci mają za mało sposobności do wypowiadania się głośnego, a temsamem do kształcenia swej mowy. Zarzut ten byłby usprawiedliwiony, gdyby wprowadzono „czysty“

system daltoński, t. j. wyłącznie pracę indywidualną dzieci. Jednak szczególnie w szkołach angielskich wyznaczone są godziny lekcyj zbiorowych, na których uczniowie mają możność opowiadania, dyskutowania, przysłuchiwania się żywemu słowu nauczyciela i kolegów.

Pozatem zarzucają jeszcze metodzie laboratoryjnej, że uczniowie zdolniejsi pomagają słabszym, pozwalają im odpisywać wypracowania, że z powodu dużej swobody i łagodnej karności trudno nakłonić dzieci nieobowiązkowe do pracy, a wreszcie, że przepisywanie zagadnień zajmuje uczniowi zbyt wiele czasu, na co zresztą dzieci same narzekają często. Tę ostatnią niedogodność można usunąć drogą powielania zagadnień, a także przez wydawnictwo odpowiednich książeczek, o czem już była mowa.

Wszystkie te zarzuty i zastrzeżenia nie osłabiają jednak istotnej wartości metody daltońskiej; można śmiało stwierdzić, że zalety mają tu stanowczą przewagę nad cechami ujemnemi i zresztą wymienione braki można będzie usunąć w miarę doświadczeń i doskonalenia metody. O jej wartości świadczą też głosy młodzieży, która oddaje pierwszeństwo nowej metodzie w porównaniu ze sposobem nauczania w szkole tradycyjnej. Uczniowie zaś — jak to wiemy z doświadczenia — potrafią doskonale i trafnie ocenić wartość szkoły, t. j. sposób nauczania, a temsamem i wartość nauczyciela wychowawcy. Dlatego też częściej należy wysłuchiwać zdania uczniów i liczyć się z opinją młodzieży, która zdolna jest do sądów sprawiedliwych i szczerych, i z reguły objektywnych i trafnych o wartości swej szkoły.

„Jeśli dawniej nie mogłem postąpić w jakimś przedmiocie — brzmi opinja jednego z uczniów szkoły daltońskiej, podana przez Hel. Parkhurst — winę tego przypisywałem ja, i moja matka również, nauczycielce; teraz przekonuję się, że dla zrozumienia jednych rzeczy potrzeba mi więcej czasu, niż dla innych. Zdarzają się dni, w których jakiejś rzeczy żadną miarą zrozumieć nie mogę i wówczas zabieram się do innego, bardziej interesującego zadania i praca idzie doskonale. Rzecz szczególna, że skoro dnia następnego wracam znowu do rzeczy poprzednio dla mnie trudnej, wszystko mi się rozjaśnia i rozumiem teraz dobrze". Uczeń ten doskonale wykazał ważność odpowiedniego rozkładu pracy; nie zdając sobie sam sprawy z przyczyn tu działających podkreśla to, o czem wie każdy psycholog, że istnieją procesy podświadome i że znaczna część pracy umysłowej odbywa się w podświadomości. Uczeń przerwał na pewien czas pracę, która mu w danej chwili nasuwała ogromne trudności — ale nieświadomie dokonywały się w jego duszy procesy, których ostateczny rezultat określa w ten sposób, że następnego dnia „wszystko mu się rozjaśnia i rozumie teraz dobrze".

Charakterystyczne jest, że najwięcej zwolenników ma system daltoński wśród uczniów inteligentnych i systematycznych pracowników, podczas gdy nieobowiązkowi tak zdatni, jak i małozdolni wolą dawny sposób nauczania. „O wiele lepiej wolę stary

system — przytacza Lynch zdanie jednego z uczniów leniwych — gdyż nie musiałem pracować podczas tego, gdy mówiono do mnie o rzeczach, których nie rozumiałem". Podobny objaw stwierdza i Dr J. Młodowska w seminarjum nauczycielskiem w Chełmie. „Wśród dziewcząt — mówi — zdania są różne; zdecydowanemi przeciwniczkami metody daltońskiej są uczenice zdolne, lecz leniwe, którym dawniejszy system na lekcji wlewał całą wiedzę do głowy. Najprzychylniej odnoszą się do systemu te uczenice, które pracują wolno, ale systematycznie. Ciekawem jest, że niektóre uczenice mniej zdolne do matematyki, które dawniej nie mogły podążyć za wykładem nauczyciela, teraz rozumieją matematykę i radzą sobie z nią". (*Ruch Pedagogiczny* Nr. 9 r. 1926).

Tak więc zarówno nauczyciele, którzy zaczęli stosować metodę daltońską w szkołach, jak i większość uczniów tych szkół, widzą w niej dużo stron dodatnich i wyrażają się o niej ze szczerem uznaniem, nieraz wprost z zapałem i entuzjazmem. Ani jedni, ani drudzy nie pragną powrotu do systemu klasowego, który w porównaniu z nową organizacją nauczania w szkole nie dawał tylu możliwości budzenia energji, tkwiącej w duszy dziecka, nie pobudzał w stopniu tak wysokim do pracy samodzielnej, produktywnej i twórczej, jak system daltoński. Stwierdzić więc można, że system daltoński, jako jedna z wielu form współczesnej pedagogiki, stanowi w rozwoju nowego wychowania ważne ogniwo i duży krok naprzód w dążeniu do realizacji nowej szkoły, odpowiadającej potrzebom obecnej doby kulturalnej.

VIII.

System daltoński a reforma szkoły polskiej.

W analizie systemu daltońskiego stwierdziliśmy, że zawiera on wiele dodatnich pierwiastków zarówno pod względem wychowawczym, jak i dydaktycznym. Stosując metodę laboratoryjną w sposób umiejętny, można z niej wydobyć niezmierne korzyści dla rozwoju dziecka, co wykazały dotychczasowe próby w Stanach Zjednoczonych, w Anglji i w innych krajach. Także i doświadczenia praktyczne w zastosowaniu tej metody na naszym gruncie, jakkolwiek w skromnym dotąd zakresie, wydają dodatnie rezultaty. Nasuwa się zkolei zagadnienie, czy wprowadzenie systemu daltońskiego na szerszą skalę byłoby w naszych warunkach korzystne dla rozwoju szkoły, czy metoda ta odpowiada psychice dziecka polskiego.

Niezawodnie dzieci angielskie i amerykańskie odznaczają się na ogół, nawet już na poziomie szkoły powszechnej, większą systematycznością w pracy, aniżeli nasze, zapewne jest tam też wyrobione silniejsze poczucie obowiązkowości i odpowiedzialności. P. Helena Parkhurst mówi, że już dziecku 8 czy 10-letniemu można powierzyć samodzielne wykonanie prac szkolnych i że można mu zaufać, iż zrobi to, jak potrafi najlepiej. Zapewne i u nas znajdą się takie jednostki, ale w stosunku do ogółu na-

szych uczniów potrzebna jest jeszcze bezpośrednia i stała kontrola, potrzebny ciągły wpływ nauczyciela, zmierzający do przyzwyczajenia dzieci do ścisłości i dokładności w pracy szkolnej. Zbyt daleko posunięta swoboda, u. p. w wyborze przedmiotu, którymby się uczeń chciał zająć w danym. dniu, możeby się jeszcze okazała w naszych warunkach przedwczesną. Trzeba najpierw wytworzyć wysoką kulturę pracy, obudzić odpowiednie zainteresowania techniczne, naukowe, artystyczne, obudzić wewnętrzną potrzebę pracy i zrozumienie, że umiłowana praca jest największem błogosławieństwem, istotnem szczęściem i przeznaczeniem człowieka. Kultura taka i takie ustosunkowanie się do pracy musi się wytworzyć przedewszystkiem w społeczeństwie dorosłych, aby w tej atmosferze mogła się rozwinąć i dojrzeć w szkole.

Wprowadzenie do naszych szkół systemu daltońskiego w jego „czystej postaci" t. j. aby cała nauka polegała wyłącznie, czy nawet w większej mierze, na pracy indywidualnej uczniów, nie dałoby w obecnych warunkach zadawalających wyników. Natomiast częściowe zastosowanie tej metody w zakresie niektórych przedmiotów wpłynęłoby niezawodnie dodatnio na ogólny rozwój młodzieży. W szczególności pożądaneby było wypróbowanie jej w naukach przyrodniczych, w geografji i matematyce.

W przedmiotach humanistycznych, w języku polskim, historji, w nauce religji przewagę mieć winna praca wspólna ze względu na bezpośredni wpływ nauczyciela na uczucia i wolę dziecka, na wyrabianie jego charakteru. Praca zaś indywidualna powinna mieć częściowe zastosowanie i uzupełniać naukę zbiorową.

Celem wprowadzenia odpowiednio zmodyfikowanego systemu daltońskiego do naszych szkół należy stworzyć konieczne warunki. Pierwszym krokiem, jaki tu będzie konieczny, to teoretyczne przygotowanie nauczycielstwa. Nauczyciel musi się zaznajomić z nowoczesną literaturą pedagogiczną i w ten sposób przygotować się do rzeczowej dyskusji. Skoro nauczycielstwo danego środowiska pozna zagadnienie, należy urządzić szereg konferencyj dyskusyjnych na podstawie dobrze opracowanych referatów.

Władze szkolne zachęcą zkolei wybitniejsze wśród nauczycielstwa jednostki do podjęcia prób — chociażby na początek w zakresie jednego czy dwu przedmiotów, np. w klasie I-szej, w zakresie pisania i czytania, podobnie jak w szkole im. Konopnickiej w Krakowie, a w oddziałach wyższych, od IV go począwszy, w zakresie nauk przyrodniczych, geografji i t. d. W nauce języka polskiego (literatury) należy zaprowadzić czytanie utworów w całości, wspólne i indywidualne.

Z chwilą powstania takich oddziałów doświadczalnych na terenie danego powiatu, nauczycielstwo zaznajamia się praktycznie z nową metodą pracy szkolnej drogą hospitowania i dyskusji, opartej na obserwacji życia w szkole. Najbardziej interesujące będą niezawodnie początkowe fazy podjętych prób i do-

świadczeń, a więc pierwsze miesiące nauki według systemu daltońskiego. Nauczycielstwo będzie miało sposobność poznania trudności, z jakiemi łamać się trzeba, będzie śledziło rozwój metody, proces tworzenia się nowego życia w szkole. Są to właśnie momenty najciekawsze i najbardziej pouczające, a nie — jak to często bywa jeszcze i dzisiaj — że nauczycielstwo zjeżdża się na konferencję, by zobaczyć lekcję przygotowaną w najdrobniejszych szczegółach, która czyni wrażenie widowiska popisowego. Oczywista na tego rodzaju konferencje i „lekcje wzorowe" szkoda czasu i zachodów.

W środowiskach, gdzie się znajduje odpowiedni zespół jednostek, pożądaneby było utworzenie stałej „Komisji programowej", któraby zająć się mogła opracowaniem programu w formie zagadnień na cały rok z uwzględnieniem danego środowiska pod względem geograficzno przyrodniczym, historycznym, etnograficznym, gospodarczym, technicznym i t. d.

Ułożenie programów według systemu daltońskiego nie jest rzeczą łatwą, gdyż — jak już wspomniałem, potrzebna jest gruntowna znajomość przedmiotu i odnośnej literatury, a nadto zdolności pedagogiczne. To też w szkole daltońskiej pracować muszą nauczyciele-specjaliści. Stąd wynika konieczność reorganizacji studjów nauczycieli szkół powszechnych, konieczność zupełnej reformy dotychczasowego kształcenia nauczycieli w seminarjach. Nowe instytuty nauczycielskie o charakterze akademickim, posiadające prawa wyższych szkól zawodowych, muszą stanąć na tym poziomie, aby w nich była możliwość specjalizacji w obranej przez ucznia grupie przedmiotów. Głównym programem tych instytutów stanowić powinny przedmioty pedagogiczne (psychologja pedagogiczna, pedagogika ogólna, dydaktyka, praktyka pedagogiczna, dzieje wychowania, higjena szkolna), socjologja i wstęp do filozofji, przedmioty techniczno-artystyczne (rysunek, roboty ręczne, śpiew, ćwiczenia gimnastyczne), tudzież przedmioty (jeden najwyżej dwa) specjalnie obrane. W takich Instytutach Nauczycielskich, conajmniej dwuletnich, do których wstępuje młodzież po uzyskaniu świadectwa dojrzałości w szkole średniej, można będzie przygotować specjalistów, nauczycieli zdolnych do tworzenia nowej szkoły.

Obecnie brak u nas jeszcze podobnych Instytutów, ale początek już zrobiony i niezawodnie rozwiną się one z istniejących już w Warszawie, Krakowie, Lwowie i w innych miastach studjów rocznych dla abiturjentów gimnazjalnych Dążyć do tego należy usilnie, ale już i w dzisiejszych warunkach możemy równocześnie tworzyć szkoły doświadczalne. W każdym bowiem powiecie można znaleźć wybitniejsze jednostki wśród nauczycielstwa, zdolne do podjęcia nowych prób i prowadzenia nauki w duchu współczesnej pedagogiki. Ogól zaś nauczycieli musi się drogą samokształcenia i przy pomocy zdolniejszych kolegów przygotować do stosowania nowych metod w praktyce szkolnej.

Uznając, że próby w stosowaniu nowych metod, n. p. systemu daltońskiego, metody Decroly'ego i t. d. są nader korzystne dla rozwoju szkoły, należy zwrócić uwagę jeszcze na jeden bardzo ważny czynnik, od którego w dużej mierze zależy powodzenie owych prób i doświadczeń. Czynnikiem tym są inspektorowie szkolni i wizytatorowie. Realizacja nowego wychowania będzie możliwa, jeśli inspektorzy szkolni okazywać będą odpowiednie zainteresowanie się współczesnym ruchem pedagogicznym, jeśli zdobędą głębsze przygotowanie i orjentowanie się w dziedzinie nowych prądów dydaktycznych. Od tego bowiem zależy współpraca inspektora, jego pomoc fachowa na terenie szkoły doświadczalnej. Inspektor nieobeznany z dzisiejszemi dążeniami w świecie pedagogicznym może być czynnikiem tamującym rozwój nowej szkoły. Dlatego też pożądane są perjodyczne konferencje inspektorów szkolnych, conajmniej dwutygodniowe, organizowane przez Ministerstwo Oświecenia w okresie co dwa lub trzy lata. Przedmiotem tych konferencyj byłyby oczywista referaty i dyskusje na temat nowych prądów w wychowaniu i nauczaniu, sprawozdania z poczynionych za granicą i w Polsce doświadczeń w szkołach nowego typu omówienie wybitniejszych dzieł fachowych, jakie się ukazały w ostatnich czasach w związku z urządzeniem wystawy książek, i t. p. Inspektorzy mogą się wówczas stać rzeczywistymi kierownikami nauczycieli w ich dążeniu do tworzenia nowej szkoły i w ich pracy samokształceniowej.

Podobnie jak inne współczesne prądy i idee w dziedzinie pedagogiki, tak i system daltoński ma za ostateczny cel wychowanie nowego człowieka, zdolnego do tworzenia coraz doskonalszej i bogatszej kultury. System daltoński, podoneejak i inne nowoczesne formy wychowania, które nazwaiń „Szkołą Twórczą", buduje swe zasady i metody na enbo gjach, tkwiących w duszy dziecka. Zwolennicy systemu dalto-e skiego przyjmują fakt, stwierdzony przez współczesną psych-e logję. że energje te mogą się ujawnić samorzutnie, ż-dziecko zdolne jest do samodzielnego rozwoju swych sił ducho wych, o ile znajdzie odpowiednie warunki. Otóż stworzenie ta kich warunków jest najważniejszem zagadnieniem dzisiejszej pe dagogiki, jest głównem dążeniem wszystkich wychowawców nowoczesnych. Skoro usiłowania te osiągną pożądany skutek, wtedy szkoła spełni swe zadanie i umożliwi osiągnięcie ideału pedagogicznego, tak genjalnie wypowiedzianego przez naszych myślicieli — przez *Trentowskiego* i *Hoene-Wrońskiego*. Szkoła nowa wychowa „bóstwo-człowiecze *in actu*", uzdolni człowieka „do stwarzania się własnego", do ciągłego doskonalenia się duchowego. Szkoła twórcza ma na celu wychować nową ludzkość, zdolną do pokojowej pracy produktywnej i twórczej zdolną do, stworzenia jednej wielkiej rodziny, pracującej dla wspólnego dobra, a zarazem dla podniesienia skali życia każdej jednostki i zapewnienia jej warunków korzystania z wartości kulturalnych, zdobytych pracą licznych pokoleń.

H. Rowid.

Wstępny cykl nauczania geografji w szkole powszechnej.

Program nauczania na trzecim roku szkoły powszechnej względnie szkoły ćwiczeń różni się bardzo wybitnie od programu w klasie I. i II. Zasadniczą różnicą jest wprowadzenie nowych dla dziecka przedmiotów nauczania, wśród nich także geografji.

Jeżeli nauczanie geografji napotyka w klasie III na specjalne trudności, to zapewne największą trudność przedstawiają pierwsze tygodnie, w których potrzeba wprowadzić dziecko w świat, zupełnie dlań nowy i nieznany. O tych pierwszych lekcjach nauczania spróbuję napisać nieco uwag i nakreślić plan pracy. Liczę się z tą okolicznością, że rozprawka wywoła dyskusję i rzuci nieco światła na ten zawiły problem dydaktyczny.

Na wstępie nieco uwag o metodzie nauczania geografji w 3 i 4 klasie szkoły powszechnej. Jeżeli nie jest dopuszczalne, ograniczenie i oparcie nauczania geografji wyłącznie na podręczniku i wykładzie nauczyciela w szkole średniej, to tem więcej nie może to mieć miejsca w szkole powszechnej.

Zagadnienie to zostało zresztą rozstrzygnięte pozytywnie przez programy szkolne. Przyjęto jako ogólną zasadę wskazanie, że dziecko musi każde zjawisko geograficzne, o którem uczy się w szkole, w i d z i e ć. Dziecko, a niejednokrotnie i człowiek starszy patrzy na przyrodę, lecz jej nie widzi i nie rozumie, nie zdaje sobie sprawy z otaczającego je świata. Obowiązkiem szkoły jest nauczyć dziecko patrzeć, wskazać mu drogi, przyzwyczaić je do obserwowania. Na najniższych stopniach nauczania chodzi nietyle o wtłoczenie w umysły młodzieży pewnej sumy wiadomości, ile raczej o wćwiczenie i przyzwyczajenie jej do zdobywania tych wiadomości. Szkoła zatem winna wskazać drogi i nauczyć młodzież sposobu, w jaki wiedzę geograficzną zdobywać należy.

Zadanie powyższe usiłujemy rozwiązać przez „l e k c j e w p o l u". Są to zwykłe, 1—2 godzinne lekcje, przeprowadzane poza salą naukową. Winny one w kl. III zająć najmniej 50 proc. wszystkich lekcyj geografji. Celem lekcyj w polu jest nauczanie na przykładach żywych i drogą bezpośredniej obserwacji tych wszystkich zagadnień, zjawisk i praw geograficznych, które stanowić mają podstawę do dalszego nauczaunia geografji. Wykorzystuje się tu przyrodę jako żywe źródło wiedzy konkretnej, która zasila w wysokim stopniu naukę teoretyczną. Lekcje w polu prowadzi się zasadniczo przez cały kurs nauczania geografji. od trzeciej klasy szkoły powszechnej począwszy, aż do najwyższej klasy szkoły średniej. W każdym cyklu nauczania mają one specyficzny cel bliższy i wyglądają inaczej. Najważniejszą jednak rolę odgrywają w pierwszych latach nauczania i tu wymagają szczególnej troski ze strony nauczyciela.

Oficjalne programy nauczania podają całokształt wiadomości geograficznych, obowiązujących szkołę. Lecz zawiłem do rozwiązania jest pytanie, jak wyglądać powinny pierwsze lekcje geografji w klasie trzeciej?

Nauki geografji nie rozpoczynamy żadną miarą od podręcznika, a tem mniej od mapy. Nie można jej rozpocząć także od wycieczek, ani nawet od ćwiczeń w polu. Nawiasem wspomnę tylko, że w klasie 3 wogóle o posługiwaniu się mapą mowy być nie może, a i w klasie czwartej przystąpienie do mapy wymaga całego szeregu prac i ćwiczeń przygotowawczych. — Rozpocząć naukę geografji możemy tylko od faktów najprostszych, a zarazem najbliższych młodzieży. Takim pierwszym i najbliższym faktem geograficznym jest szkoła jako całość i jej otoczenie. Obserwacje i ćwiczenia, związane z tym pierwszym faktem geograficznym, mają wprowadzić dzieci w świat obserwacyj i nauczyć je przenoszenia zaobserwowanych obrazów na papier. Temsamem tworzą one wstępny cykl nauczania geografji w klasie trzeciej.

Cykl obejmuje trzy grupy ćwiczeń:

a) obserwacje i ćwiczenia w sali szkolnej,

b) obserwacje i ćwiczenia na podwórzu szkolnem,

c) obserwacje i ćwiczenia w otoczeniu szkoły.

Pierwsza grupa ćwiczeń obejmuje obserwacje, opis, plan i model sali szkolnej wraz z urządzeniem. Wykonanie wymaga pewnego kompletu prac i ćwiczeń, które rozdzielić można następująco:

1. Linje, figury, kierunki, kąty; użycie pionu i wagi wodnej; odpowiednie ćwiczenia (por. St. Pawłowski: Geografja dla klasy 3.)

2. Zasadnicze pojęcia przestrzenne (krótki, długi, szeroki, wysoki, w górze, w dole, z boku, po prawej stronie, z lewej strony i t. d.); ćwiczenia na przedmiotach w klasie celem utrwalenia dotyczących pojęć.

3. Ćwiczenia orjentacyjne na tablicy (oznaczenie położenia figur geometrycznych).

4. Miary długości (Np. 1 km = 1000 m = 1,000.000 mm.

5. Szczegółowy opis sali szkolnej, sprzętów i przedmiotów.

6. Orjentacja w izbie szkolnej, opisywanie położenia miejsca ucznia w stosunku do katedry, okien, pieca; położenie ucznia w stosunku do innych uczniów (zawsze przy stosowaniu ćwiczeń ruchowych); oznaczanie położenia przedmiotów w klasie; dalsze pomiary przestrzenne.

7. Zwiedzanie grupami innych sal szkolnych i relacja (sprawozdanie z poczynionych spostrzeżeń, porównywanie z klasą własną).

8. Plan; rysowanie planu przedmiotów w rozmiarach rzeczywistych (plany pudełek, piórników, zeszytów, książek).

9. Pojęcie miary 10 metrowej, sprawdzanie krokami, dojście do pewnej wprawy.

10. Pojęcie podziałki liczbowej i linjowej; plan książki w podziałce 1:2, 1:5, 1:10; plany przedmiotów w klasie; Plan izby szkolnej i umieszczenie na nim ławek, tablicy, pieca, katedry. (Uczniowie winni sami mierzyć metrem i ew. taśmą, ustalać podziałkę, rysować plany, opisywać je i zawsze zaznaczać na rysunku obie podziałki, tj. liczbową i linjową. Pismo musi być staranne, wielkość pisma należy dostosowywać do rozmiarów objektu. Pojęcie i utrwalanie podziałki wymaga znacznej ilości ćwiczeń).

11. Model klasy. (Narysować plany wszystkich ścian wraz z podłogą i sufitem i sporządzić składany model izby szkolnej; wyciąć z kolorowych papierów, naklejonych na tekturze— plany wszystkich sprzętów szkolnych i umiejscowić je tak, jak rozłożone są w rzeczywistości. Do planu sali i przedmiotów stosujemy jednolitą podziałkę).

12. Ćwiczenia z modelem klasy. (Nauczyciel rysuje na tablicy dowolny plan rozmieszczenia sprzętów, a dzieci w swoich modelach ustawiają sprzęty wedle planu na tablicy. Następnie dzieci ustawiają plany sprzętów w modelu dowolnie według własnego pomysłu, poczem rysują odnośny plan).

13. Ćwiczenia i pomiary „na oko". (Ćwiczenia te wykonywać należy od czasu do czasu i później, i to na boisku szkolnem, a następnie w otwartym terenie).

14. Obraz a plan.

15. Plan korytarza szkolnego. Plan i model budynku szkolnego.

B. Na planie i modelu szkoły kończy się pierwsza grupa ćwiczeń geograficznych, prowadzonych zasadniczo wewnątrz budynku. Materjał rzeczowy należałoby przeprowadzić w pierwszych 2—3 tygodniach miesiąca września, poczem przystępujemy do grupy drugiej, tj. do ćwiczeń na podwórzu szkolnem. Obejmą one następujące prace:

1. Orjentacje i oznaczanie stron świata na otwartej przestrzeni. Rozwinięcie tego zagadnienia może być następujące:

a) pogadanka o stronach świata; dzieci wskazują kierunek zachodni i wschodni, południowy i północny.

b) Obserwacje cienia: Kij trwale wbity na miejscu odsłoniętem (badać kierunek cienia i jego długość; w pewnym momencie po godz. 11 jest cień najkrótszy, wtedy słońce znajduje się najwyżej nad horyzontem, a kierunek cienia wskazuje północ). Wedle kierunku cienia oznaczyć kierunek północny i południowy, wschodni i zachodni; narysować południk i równoleżnik danego miejsca; wykreślić zegar słoneczny. (Wykonuje się jeden wspólny wzór na piasku, następnie rozdziela się młodzież na kilka grup i poleca każdej z osobna wykonać takie ćwiczenie samodzielnie; na zakończenie lekcji wykonuje młodzież rysunek w zeszycie geograficznym).

c) Ćwiczenia z zegarkiem kieszonkowym.

d) Gwiazda polarna i wyznaczanie wedle niej — stron świata.
e) Kompas i oznaczanie stron świata.
f) Główne i pośrednie strony świata.
2. Plan szkoły z oznaczeniem stron świata.

C. Trzecia grupa ćwiczeń zamknie i koncentrycznie zaokrągli nasz cykl wstępnych ćwiczeń geograficznych. Dotychczas dzieci pracowały w klasie i na podwórzu szkolnem, gdzie miały teren ograniczony i gdzie łatwiej było nauczycielowi o utrzymanie karności i skupienie uwagi dziecięcej na pożądanym objekcie. Obecnie zajdą trudności nowe. Po raz pierwszy wprowadza się gromadkę żywych i ruchliwych dzieci poza obręb szkoły, na teren otwarty. Należy już poprzednio przewidzieć trudności i odpowiednio młodzież przygotować do korzystania z tych lekcyj. Grupa trzecia obejmie następujące ćwiczenia:

1. Obserwacje ulicy. Grupami lub z całą klasą wychodzimy na ulicę, przy której zbudowana jest szkoła. Opisujemy: a) składowe części ulicy, więc szosę i budynki; b) profil poprzeczny szosy, tj. jezdnię i chodniki: c) pojęcie i rysowanie poprzecznego profilu ulicy szkolnej; d) plan ulicy.

2. Wycieczka na wieś lub do miasta, plan osady i opis.

3. Widnokrąg. Wychodzimy poza osadę, na miejsce otwarte i wzniesione, a w każdym razie zewsząd odsłonięte. Obserwujemy: a) Linję kołową widnokręgu; b) płaszczyznę widnokręgu; c) przesuwanie się widnokręgu ze zmianą punktu obserwacyjnego; d) zwiększanie się widnokręgu wraz z wysokością; e) wycieczka na wieżę kościelną, obserwowanie krajobrazu, oznaczanie stron świata z pomocą kompasu, opis zaobserwowanego krajobrazu, próby rysunku szkicowego.

4. Orjentacja w oddaleniach.

(Dla ułatwienia pracy podaję tu kilka cyfr, które wskazują, jak daleko sięga normalnie wzrok obserwatora. Promień widnokręgu wynosi:

przy wysokości 5 m	— 8 km,		przy wysokości 50 m	— 25 km,	
„ „ 8 „	— 10 „		„ „ 100 „	— 36 „	
„ „ 10 „	— 11 „		„ „ 200 „	— 50 „	
„ „ 15 „	— 13 „		„ „ 500 „	— 80 „	
„ „ 20 „	— 16 „		„ „ 1000 „	— 110 „	
„ „ 30 „	— 20 „		„ „ 2000 „	— 160 „	

Omówiony powyżej materjał geograficzny możnaby przepracować w jesieni na co potrzebaby zużyć 2—3 miesięcy czasu. Na wiosnę należałoby zawrócić do tych samych zagadnień, powtórzyć i utrwalić nabyte wiadomości.

Powyższy szkic wstępnych ćwiczeń geograficznych w klasie trzeciej wymagałby przedyskutowania zarówno w zawodowej prasie nauczycielskiej, jak i w zawodowych zrzeszeniach nauczycielskich. Dyskusja sfer zainteresowanych przyniosłaby tu dużo światła i pozwoliłaby na stworzenie cyklu już doskonałego.

Na zakończenie wspomnę jeszcze raz o potrzebie dużej wstrzemięźliwości w posługiwaniu się mapą. Mapa jest niezmiernie ważnym schematem graficznym i nie da się niczem zastąpić. Jednakże jest to równocześnie schemat niesłychanie skomplikowany, wymaga więc bardzo starannego przygotowania młodzieży do korzystania z jej syntez. W każdym razie nie jest przygotowany do tego umysł dziecka dziewięcioletniego. Dopiero po przepracowaniu całego materjału naukowego, przewidzianego programem klasy trzeciej, można na czwartym roku nauczania zabrać się do mapy. Mapę winno poprzedzić bardzo staranne i umiejętne przygotowanie drogą opracowania całego szeregu ćwiczeń przygotowawczych. Te ćwiczenia przygotowawcze mają stworzyć w umysłach młodzieży pojęcia zasadnicze, poczem dopiero można przystąpić do zapoznania dzieci z treścią mapy.

Zagadnienie powyższe postaram się rozwiązać na łamach „Ruchu pedagogicznego"[1]).

Michał Mścisz.

Kongres psychologji indywidualnej w Wiedniu.

Po wielkim sierpniowym kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Locarno odbył się w dniach 16—19 września IV. Międzynarodwy kongres psychologji indywidualnej w Wiedniu przy udziale z górą 200 uczestników.

Twórcą psychologji indywidalnej jest *Dr Alfred Adler* — wiedeński lekarz chorób nerwowych. Jest on uczniem Freuda,

---

[1]) Nawiązując do uwag w artykuje p. M. Mścisza, Redakcja zachęca Czytelników *R. P.* jak najusilniej do zabierania głosu w sprawie nauczania geografji w szkole powszechnej. Naszem zdaniem nauczanie w pierwszych 4 latach szkoły powszechnej powinno być zorganizowane *według zasady koncentracji*, a ośrodkiem winna być *„nauka rzeczy ojczystych"*, uwzględniająca środowisko, współczesność, ważniejsze zdarzenia — słowem *życie*. Nauka rzeczy ojczystych w 3 i 4 roku nauki obejmuje wiadomości, ćwiczenia i prace dzieci, dotyczące zjawisk przyrodniczo-geograficznych, gospodarczych, etnograficznych, dzieł i wynalazków technicznych, ujmowanych i powiązanych w sposób organiczny w związku z odpowiednią lekturą utworów i wypracowaniami pisemnemi. Cała ta nauka wynika *z potrzeb życiowych dziecka* i oparta jest na bezpośredniej obserwacji środowiska, które rozpatrujemy nietylko z punktu widzenia geograficznego, czy przyrodniczego i t. p., ale jako *całość organiczną*, jako kompleks zjawisk różnorodnych, będących ze sobą w naturalnym związku, zależnych i wpływających wzajemnie na siebie. Wyodrębnianie poszczególnych przedmiotów, na tym stopniu nauczania, niejako specjalizacja, wprowadzanie nazw, jak historja, geografja, przyroda itp. jest przedwczesne. Pożądaneby było, aby nauczycielstwo podjęło *próby opracowania programu nauki rzeczy ojczystych* z uwzględnieniem stosunków i warunków terenu swej pracy. Program ten powinien być tak skonstruowany, aby umożliwiał nauczycielowi ciągłe uwzględnianie ważniejszych zmian w przyrodzie i w życiu danej społeczności — słowem powinien mieć charakter dynamiczny. W związku z temi pracami potrzebna jest akcja, zmierzająca do rewizji programów ministerjalnych. Zagadnienie nauki rzeczy ojczystych omówione zostało *w N-rze 9—10 Ruchu Pedagogicznego Rok 1921* (*Prz. Red*).

twórcy głośnej od lat 30 psychoanalizy. Drogi ich jednak rozeszły się po pewnym czasie tak, że dziś, t. zw. „adleryzm" jest antagonistą rzeczowym i metodycznym swego rodzica — freudyzmu. Psychologja indywidualna swój rozwój zawdzięcza dopiero czasom powojennym, ma już jednak dziś dość dużą literaturę naukową i poważny organ w postaci dwumiesięcznego czasopisma p t. *Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie*, redagowanego przez A. Adlera [1]).

Kongres wywołał żywe i stosunkowo duże zainteresowanie zarówno wśród lekarzy, jak i wśród nauczycieli, wychowawców i pracowników społecznych różnych kategoryj. Najliczniej były reprezentowane kraje niemieckie, kilkanaście osób przybyło z Anglji i St. Zjednoczonych Ameryki Półn., kilku przedstawicieli miała Rosja sowiecka, także inne kraje Europy. Narody romańskie prawie, że nie były reprezentowane, a z Polski brało udział kilka osób w charakterze prywatnym. Językiem obrad był wyłącznie jęz. niemiecki. Kongres miał charakter wszechniemieckiego zjazdu.

W pierwszym dniu obrad poza wstępnem przemówieniem Dra Neuer'a, przewodniczącego sekcji wiedeńskiej, wygłosił Dr Adler dłuższy i bardzo interesujący referat o *sile etycznej* psychologji indywidualnej. Ze względu na ogólniejsze i charakterystyczne momenty oba te referaty przytaczam w streszczeniu.

Psychologja indywidualna opiera się na *biologicznym*, a nie na fizycznym czy mechanistycznym poglądzie na człowieka i życie; *odrzuca* przestarzałe mniemanie, jakoby *zdolności i talenty były dziedziczne*, a uważa je tylko za kwestje rozwojowe; stąd wynika osobista i społeczna *odpowiedzialność* jednostki oraz jej *obowiązek czynnego stosunku* względem siebie i swego otoczenia. Jest to psychologja działania i walki, psychologja czynnego życia jednostki społecznej.

Dr Adler dzieli wszystkich ludzi na pożytecznych i niepożytecznych, społecznie — w szerokiem znaczeniu tych pojęć. Sprowadzać na drogę prawą tych, którzy w jakiejkolwiek formie i stopniu z niej zboczyli — to zadanie psychologji indywidualnej. Dotyczy to przedewszystkiem wychowania dzieci i młodzieży, jako okresu kształtowania się osobowości najodpowiedniejszego do stosownych zabiegów. Wśród dzieci, któremi zajmuje się psychologja indywidualna, wyróżnia Adler trzy grupy. Do pierwszej należą dzieci o słabej lub wadliwej konstrukcji organicznej, czyli o t. zw. *małowartościowych organach*. Dzieci takie napotykają w życiu wiele trudności, przed któremi albo stronią, albo szukają do ich pokonania pomocy u innych. Zajęte swoją tylko osobą, wykazują *brak zainteresowań dla drugich*, źle lub z trudem or-

[1]) Sekcja psychologji indywidualnej w Wiedniu jest bardzo czynna i ruchliwa, urządza przez cały rok tygodniowe zebrania dyskusyjne, organizuje cykle wykładów, zaopatruje w siły fachowe (pedagogiczne i lekarskie) kilkadziesiąt rozrzuconych po całem mieście poradni dla dzieci i młodzieży, urządza kolonje wakacyjne i t. p. organizacje wychowawcze (utrzymywane przez Radę szkolną m. Wiednia).

jentują się w życiu, a zawsze czują się niepewnie. Powstaje stąd poczucie i świadomość swej *małowartościowości*, co wywołuje znów *silne dążenie do kompensacji*, która najczęściej dochodzi do krańcowości, do hiperkompensacji. Do drugiej grupy zalicza Adler *dzieci wypieszczone*. Przez ścisłe współżycie z matką i wskutek jej przesadnej troskliwości, czują się one bez tej stałej opieki źle i jakby w ciągłem niebezpieczeństwie. Stroniąc od wszystkich, zatracają uczucia i skłonności towarzyskie, nie znają węzłów przyjaźni i koleżeństwa, nie interesują ich kwestje społeczne, obce im są uczucia patrjotyczne. Jako ludzie dorośli, wykazują dużo nieporadności, unikają samodzielnego i odpowiedzialnego życia, co powoduje zwlekanie i wahanie przy rozstrzyganiu bezpośrednio ich dotyczących kwestyj, do których nie czują się przygotowani. I w nich powstaje przykre uczucie i świadomość małowartościowości, które pociągają za sobą często hiperkompensację w błahych i śmiesznych objawach. W wypadkach krańcowych popadają tacy ludzie w *manję wielkości i osobliwości*. Wychowawca ma trudne zadanie. Musi się starać rozbudzić w nich uczucia solidarności i dążności społeczne, do czego pomostem są koleżeństwo i przyjaźń z rówieśnikami. Wreszcie trzecia grupa — to dzieci t. zw. brzydkie i znienawidzone. Czują się one nieszczęśliwe, gdyż są nielubiane i najczęściej nie za swoje winy, popychane przez wszystkich i usuwane na szary koniec w rodzinie. Tylko szczera i prawdziwa miłość, którą je należy otoczyć, zdolna jest uczynić z nich zadowolonych i pożytecznych członków społeczeństwa.

Typy dzieci trudnych i neurotycy wogóle wykazują duże *braki w uczuciach i poglądach społecznych*, gdyż nie czują się cząstką spólnoty. A psychologja indywidualna, jak wiemy, stawia sobie za główne zadanie nie dopuszczać do upadku, a upadłych podnosić do człowieczeństwa, do społeczności. Jaką drogą? — zapyta wychowawca. Przez zdobyte zaufanie *budzić miłość* dla najbliższych i *przenosić ją na innych*, stopniowo na całe społeczeństwo. Te dwie funkcje macierzyńskie, budzenie miłości i przenoszenie jej na innych, lekarz czy wychowawca musi przejąć na siebie, jeśli rzeczywiście chce cel swój osiągnąć. Taka jest siła i wartość etyczna psychologji indywidualnej.

Drugi dzień obrad był poświęcony zagadnieniu psychozy. Wygłoszono na ten temat kilka fachowych referatów, z których wyróżniał się jasnością myśli i gruntownością referat Dra Seifa z Monachjum.

Dzień trzeci obejmował zagadnienie zaniedbanych przez wychowanie i problem kryminalistyki wśród młodocianych. Dr Schlesinger (Wiedeń) oświetlił kwestję z punktu prawnego. Znaczny odsetek — bo około 20 proc. kryminalistów w Austrji — to młodzież poniżej lat 20. Referent występował przeciw dotychczasowemu pojęciu kary jako odwetu, odpłaty czy pokuty. Pani E. Bellot, kierowniczka zakładu dla opuszczonych i upadłych dziewcząt w Berlinie, dzieliła się ciekawemi spostrzeżeniami ze swej praktyki i wskazywała drogi podnoszenia tych biednych istot.

Psychologja indywidualna spełnia w tych wypadkach dużą rolę pomocniczą.

Po kilku jeszcze innych referatach z tejże dziedziny przyjęto zaproponowane przez Adlera wnioski przeciw karze śmierci w Niemczech, domagając się jednocześnie zamiany więzień na domy poprawcze, a kary dla młodocianych na „powtórne" wychowanie. Ważniejsze referaty w ostatnim dniu wygłosili: pani Lazarsfeld (Wiedeń) o budzeniu radości, zdolności i woli do pracy, pastor Vorbrodt — o przeżyciach winy, Dr Winkler (Wiedeń) — o pochodzeniu religji, Dr Mitrinovic (Londyn) — o teorjopoznawczych podstawach psychologji indywidualnej.

Jak widzimy, program kongresu był obszerny i bardzo interesujący. Kręgosłupem rozważań była psychologja indywidualna, którą oświetlono wielostronnie, choć niewyczerpująco, co zresztą, nie leżało w zamierzeniach kongresu. Życzyćby sobie należało, aby, nie przesądzając założeń, z których wychodzi, i u nas zapoznano się bliżej z tym kierunkiem psychologji — teoretycznie prostej, konstrukcyjnie przejrzystej, społecznie pociągającej, praktycznie pomocnej i obiecującej. I pedagogowi i lekarzowi może ona w niejednym wypadku wiele wyjaśnić i pomóc skutecznie. A wartoby się zapoznać tembardziej, że w dzisiejszych czasach powojennych tak zastraszająco wzrosła wśród młodzieży i starszych liczba jednostek o poszarpanych nerwach, rozmiękłych mózgach, wystygłych sercach, ludzi bez chęci, zdolności i woli do pracy pożytecznej.

Stan. Skalski.

Recenzje.

Juljan Bulicki i Stanisław Maykowski. Kraj lat dziecinnych. Pierwszy rok nauki języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących. Wydanie Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Lwów 1926.

Są to czytania polskie na klasę I szkól średnich. Książka zupełnie nowa i oryginalna w pomyśle i wykonaniu. Nie przypomina niczem naszych Czytanek-encyklopedyj, które obok bajek, powiastek moralnych dają uczniom popularne wiadomości z rozmaitych dziedzin wiedzy ludzkiej, a nadto wyjątki z utworów znakomitych pisarzy. Z tym szablonem zerwali autorowie zupełnie.

Zgodnie z wymaganiami Programów ministerjalnych, że nauka języka polskiego ma działać wychowawczo, rozbudzić uczucia moralne i estetyczne, autorowie Czytań zastosowali odpowiednią metodę. Wszystkie ustępy mają formę beletrystyczną z pierwiastkiem wybitnie emocjonalnym. Aby uniknąć słusznie zdyskredytowanych wyjątków, które nie mogą dać dzieciom pełnego zadowolenia, (o ile nauczyciel nie zwiąże umiejętnie wyjątku z całością), Czytanki dają wyłącznie małe skończone utwory. Takie ustępy, powiastki czy obrazy z życia pozwalają nauczycielowi ująć całość, zastanowić się nad konstrukcją, probować charakterystyki osób, a zatem kształcić myślenie i przygotowy-

wać do czytania większych utworów. Forma powiastkowa panuje zatem niepodzielnie, nawet w ustępach treści rzeczowej, jak n. p. Futrzane kołnierze, Zwierzęta i ludzie i innych. Najlepiej wypadł dział powiastki i anegdoty historycznej. Stało się to dlatego, że każde opowiadanie grupuje się około jednej ściśle oznaczonej osoby, na którą koncentruje się uwaga czytelnika — nadto te właśnie ustępy wyszły z pod pióra utalentowanych pisarzy. Spotykamy tutaj prawdziwe klejnociki literatury dziecięcej: Pożar w Nowogródku, O A Grottgerze, Baśka, Bolęta i t. p., które stanowią prawdziwy skarb wychowawczy.

Znacznie słabiej wypadły opowiadania na tle życia domowego i szkolnego, zwłaszcza zawarte w cyklu I Opowiadania, raczej obrazy ze zdarzeń codziennych bez wątku powieściowego są stanowczo zbyt blache i banalne, aby stanowić treść lekcyj języka polskiego w szkole średniej, ten materjał nadawałby się raczej do pogadanek, które także wchodzą w skład nauki języka ojczystego, jako ćwiczenia w mówieniu. Mimowoli przychodzą tu na myśl prześliczne opowiadania miesięczne Amicisa, doskonałe pod względem formy i treści. Wiele z tych Czytanek nadaje się do niższych klas szkoły powszechnej, jak Furgotek, Stłuczona szyba, albo w Łazience, a ustęp Na stancji budzi poważne zastrzeżenia co do swojej wychowawczej wartości. Ten golący się gimnazjalista, wymyślający swoim młodszym kolegom od „szczeniaków i żółtków", jest typem może realnym, ale atmosfera trywialności nie jest zalecanym środkiem pedagogicznym. Autorowie mieli przecież takie n. p. opowiadania niebieskiego mundurku Gomulickiego, stare to — prawda, ale utwór prawdziwego talentu, zasługujący na zużytkowanie [1]).

Związek z życiem współczesnem, o ile to polega na wprowadzeniu do I klasy młodszych i najmłodszych utworów, przeprowadzony z całym radykalizmem. Spotykamy nazwiska: Bandrowski, Makuszyński, Nałkowska, Szczucka nawet Tuwim i Zegadłowicz, nie mówiąc już o wielu mniej albo prawie nieznanych; honor starszej generacji ratują Or-rot, Orkan, Lemański, Staff i Kasprowicz. Dzieje się to w myśl zasady, że tylko współczesny pisarz potrafi duszę dziecka zrozumieć i trafić do młodocianego umysłu. Nic bardziej fałszywego nad takie mniemanie. Trzeba tylko przeprowadzić w bibljotekach dla młodzieży statystykę wypożyczanych książek, aby się przekonać, że właśnie współczesne fabrykaty literatury dla dzieci nie mają u dziatwy powodzenia. Bez szkody dla uczniów możnaby usunąć przeważną część wierszy z Kapuśniaczkiem Tuwima na czele; jedynie utwory Or-ota, Staffa, Kasprowicza i Maykowskiego przedstawiają wartość poetycką. Dołączony na końcu książki Skarbczyk zawiera utwory starszych poetów, (Karpiński, Krasicki, Mickiewicz do Kasprowicza, Wyspiańskiego, Rydla, Konopnickiej).

---

[1]) Reiter. Czytania II cz. Dawid i Goldat.
[1]) Piękny wiersz Staffa: Deszcz jesienny winien wyrugować Kapuśniaczek.

Całość książki podzielono na 10 cyklów, odpowiadających dziesięciu miesiącom nauki szkolnej. Treść ustępów pomyślana i przeprowadzona metodycznie zastosowana jest do pory roku, uroczystości kościelnych i narodowych. Miłą okrasę każdego cyklu stanowią staropolskie przysłowia, w związku z rokiem kalendarzowym: Osobnej recenzji wymagałaby językowa strona podręcznika. Materjał językowy wcale bogaty, słownik obfity. Znachodzimy mnóstwo wyrażeń staropolskich, gwarowych, prowincjonalizmów etc. etc. Nie można się atoli żadną miarą zgodzić na gwarę studencką w rodzaju określenia nauczycielki jako „morowej pani"; choćby w znaczeniu dodatniem, to epitetów „szczeniak", lub zaklęcie jak „Bozię kocham". Nie każdy nauczyciel zużytkuje odpowiednio takie wyrażenia i pouczy dzieci, że tak ludzie obyczajni nie mówią.

Pod względem zewnętrznym przedstawia się książka bardzo pięknie. Dobry papier, dużo ilustracyj, druk staranny i wyraźny. W porównaniu z podręcznikami używanemi w naszych szkołach wykazuje pewien postęp w dostosowaniu się do Programów i współczesnej metody wychowawczej. Na szczególne podkreślenie zasługuje ten pierwiastek idealizmu, jakim przepojona jest treść całej książki. Kult życia rodzinnego, miłość kraju i dziejów ojczystych, pielęgnowanie pierwiastka bohaterskiego, (Orlęta, Mali marynarze) dają książce wysoką wartość etyczną. Pewne usterki, które rażą przy czytaniu dadzą się usunąć przy następnem wydaniu — zresztą ostateczny egzamin zdaje każdy podręcznik dopiero w izbie szkolnej, a wartość książki występuje w praktyce przy nauczaniu.

„Kraj lat dziecinnych" można uważać za pewien postęp w rozwoju metody czytań szkolnych. Ale zamiast pisać na poczekaniu mniej lub więcej odpowiednie ustępy, należy dążyć do stworzenia odpowiednich książeczek dla każdej klasy. W takich zbiorkach da się z łatwością uwzględnić wiek, upodobania i świat zainteresowań uczniów. Zyska się to, co powinno jedynie stanowić o wyborze lektury szkolnej, że do rąk młodzieży dostaną się utwory prawdziwej wartości, które, uwzględniając „kraj lat dziecinnych", dadzą młodzieży podwaliny wykształcenia. *Marja Majewiczówna.*

„Entschiedene Schulreform" — to cykl rozpraw z dziedziny reform szkolnictwa i wychowania, wydawany z polecenia „Bund Entschiedener Schulreformer" przez *Pawła Oestreicha* w nakładzie Ernst Oldenburg w Lipsku. Z ostatnich tomików cyklu należy wyróżnić dwa: W. Steiger „Fahrende Schule" [1]) i Dr G. Klatt: „Geschlechtliche Erziehung als soziale Aufgabe" [2]).

W. Steiger stawia jako naczelny postulat wszelkiej reformy wychowania: „Szkoła powinna być życiem! Szkoła musi brać udział w procesie twórczym. musi pomocną być w budowie

[1]) str. 78 i 12 ilustracyj, Mk 2·50.
[2]) str. 136, Mk 2·50.

naszego społeczeństwa. Szkole nie wolno być już gotowym, niezmiennym tworem, systemem; szkoła powinna być czemś stale się rozwijającem, ciągle na nowo się odradzającem". Jedynym prawdziwym wychowawcą jest samo życie. Toteż wciągnięcie sfery życia praktycznego w mury szkolne jest konieczne — i w każdej dzisiejszej, nawet „starej" szkole możliwe. „I kiedy nauczyciel zrzuci z siebie szatę półboskiego autorytetu i zechce być tylko człowiekiem wśród innych ludzi, kiedy nie paragrafy, nie z góry ułożone plany i podręczniki opanowywać będą szkołę, lecz zaszumi wokoło nas fala codziennego życia, wtedy mechanizm szkolny nareszcie zamrze, wtedy stanie się szkoła życiem". Praca, którą dzieci wykonują, musi być naprawdę użyteczną w świecie dorosłych. Inaczej pracuje się w stolarni przy sporządzaniu stołu, a inaczej przy robotach plastylinowych; inaczej przy zakładaniu dzwonka elektrycznego, a inaczej przy modelu tego dzwonka, inaczej przy szyciu bielizny, aniżeli przy jakichś wyszywankach. Tu już jest zaczątek szkoły produkcyjnej, szkoły żywej. Tu należy też sprawa ogrodu i pola przy szkole, robota w sadzie, w gospodarstwie. Tu należy wreszcie wędrowanie z młodzieżą po kraju przez krótszy lub dłuższy czas. O wędrówkach takich traktują dalsze rozdziały książeczki, tryskającej humorem, radością życia, ukochaniem młodzieży i życia, optymizmem i wiarą w człowieka i w świat. Kiedy czytamy owe barwne opisy wędrówek z dziećmi po Karkonoszach, po Saksonji, po Wiedniu i t. d., rozumiemy, jak niedoskonałą jest nauka w klasie, z książek, obrazków i modeli, wedle podziału godzin..., rozumiemy, że „wychowanie wtedy jest tylko racjonalne, gdy opiera się na danych zjawiskach życiowych", bo najlepszem wychowaniem jest samowychowanie, a to daje, a do tego skłania rzeczywistość. Książeczka Steigera nie daje recept, jak stworzyć żywą szkołę — daje tylko opis, jak ją stworzył autor, chce być pobudką dla innych, którzy czują konieczność ożywienia szkoły i wyrzucenia martwego balastu książkowości i werbalizmu. Drugi nakład jest dowodem zainteresowania ideami autora. Lekkość i jasność stylu uprzystępnia ją każdemu.

Druga książeczka Klatta: „Wychowanie seksualne jako problem socjalny" nawiązuje swą treścią do głośnej, przed trzema laty książki Maxa Hedanna: „Bub und Mädel", [1]) poruszając zagadnienie, rownie aktualne u nas jak w Niemczech i wszędzie indziej: uświadamiania i wychowania płciowego. Jako cel tego wychowania uznaje autor: zwalczanie chorób płciowych, rozszerzających się po wojnie wśród ludności dorosłej, jakoteż wśród młodzieży szkolnej w przerażający sposób; zapobieganie przedwczesnemu obcowaniu i samogwałtowi, inne pojmowanie stosunku i zjawisk życia płciowego, aniżeli dotychczas,

---

[1]) „Bub und Mädel" — Gespräche unter Kameraden über die Geschlechterfrage, 6 nakl (!) str. 122, Mk 2·—. Nakł. E. Oldenburg, Lipsk, cykl „Entschiedene Schulreform" t. 25.

pojmowanie bardziej naturalne, czyste, idealne. Dzisiejsze obłudne, frywolne traktowanie tych spraw wprowadza w dusze młodzieży niezdrowy ferment, działa podniecająco na sferę płciową, skłania do perwersyj, szkodzi zdrowemu, naturalnemu rozwojowi umysłowemu, wypacza charakter, materjalizuje światopogląd. Chodzi o to, by z dzisiejszej młodzieży inne wychować pokolenie rodziców i wychowawców, by inaczej poprowadzili przyszłe pokolenie. W kilku rozdziałach omawia autor szczegółowiej poruszone zagadnienia. Rozprawia się z przeciwnikami, omawia czas uświadomienia płciowego, zastanawia się nad rolą domu i szkoły w tej kwestji, lekarza i nauczyciela, rozważa sposoby wychowania płciowego u młodzieży młodszej i starszej. Książka Klatta, pisana spokojnie i rzeczowo, korzystnie odbija od szeregu innych pism, poświęconych powyższemu zagadnieniu, i nadaje sie do przestudjowania także dla naszego nauczycielstwa. Zagadnienie samo staje się tak palące, że czas o niem pomyśleć poważnie, zwłaszcza na terenie szkół średnich i wyższych.

Dr *M. Friedländer.*

Przegląd czasopism francuskich.

„Education“, zeszyty Nr. 7—10 z 1927 r. poświęcone są specjalnie: 1⁰ użyciu testów (prób psychologicznych), 2⁰ wychowaniu zagranicą, 3⁰ pedagogice praktycznej, 4⁰ szkole i życiu na wsi.

Wśród artykułów wybijają się przedewszystkiem teoretyczne roztrząsania z dziedziny psychologicznej *R. Duthil'a*, który podaje treść własnych prelekcji, wygłoszonych na kongresie „Nowego Wychowania“ w Strasburgu i na zebraniu dyrektorów seminarjów oraz inspektorów szkół powszechnych w Sorbonie. Prelekcje te dotyczyły roli i właściwego miejsca w zastosowaniu prób psychologicznych (testów) w szkole. Słusznie zauważa autor, iż w dotychczasowej praktyce szkolnej, nauczyciel tracił dużo czasu na zmierzenie i ocenę pracy ucznia za pomocą cyfrowej notacji, odpowiadającej u nas stopniowi. Taka notacja była zbyt dowolna i wyrażała często li tylko subjektywne wrażenie nauczyciela. Jeżeli ocena pracy dziecka musi koniecznie być zmierzona i wyrażona matematycznie, (zdaniem autora jest to konieczne ze względu na rodziców i dzieci), to niezbędnym okazuje się precyzyjny miernik, któryby wyrażał bez większych błędów matematyczną formułę postępu i wiadomości dziecka. Takim miernikiem jest wedle autora test.

Dzięki standaryzacji możemy otrzymać wyrażenie matematyczne i objektywne rozwoju umysłowego, wiadomości szkolnych a nawet pewnych zdolności. Możemy ponadto porównywać zdolności i wiadomości uczniów różnych klas a nawet różnych szkół. Na wniosek autora przyjęto propozycję wprowadzenia testów w szkolnictwie francuskiem.

Autor zmierza ponadto do stworzenia centralnej organizacji, grupującej specjalistów psychologów i utrzymującej kontakt z inspektorami i kierownikami szkół. Organizacja ta, coś w rodzaju „laboratorjum“ Instytutu psychologicznego Uniwersytetu paryskiego, zdążałaby do skoordynowania prac, do skupienia wysiłków obecnie rozprószouych, idących w kierunku stworzenia odpowiednich testów, przystosowanych do szkół francuskich i innych. Autor sądzi, że B. I. d'E. (Międzynarodowe Biuro Wychowania) w Genewie, myśl tę podejmie i w czyn wprowadzi.

Przeciwnikom metody „testów“ odpowiada autor, iż stworzenie ustalonych i standaryzowanych „prób“ psychologicznych i zastosowanie ich w praktyce szkolnej nietylko nie zdąża do unifikacji i szablonu w nauczaniu, ale przeciwnie, umożliwia wykrycie zdolności i przyczynia się do indywidualizacji oraz do takiego wychowania młodzieży, któreby odpowiadało zasadzie: „właściwy człowiek na właściwem miejscu“.

Testy w szkolach i poradniach zawodowych, muszą być tak ułożone, aby się nadawały do koletywnego stosowania i aby nie specjalista mógł się niemi posługiwać. Testy indywidualne zajmują bowiem bardzo dużo czasu (30—40 minut).

Ponieważ — jak twierdzi autor — istnieją lednostki u których wybitnie występuje inteligencja albo w dziedzinie słownej albo liczbowej albo też rzeczowej, przeto i testy, mające wykryć inteligencję muszą zwracać się do jednej z wzmiankowanych jej rodzajów. Istnieją więc testy, polegające na objaśnianiu słów, opowiadaniu, powtaizaniu zasłyszanych wyrazów itp.; testy cyfrowe natomiast polegają na wykonywaniu zadań rachunkowych z odpowiednią szybkością, powtarzaniu pewnej ilości cyfr wprost lub wspak itp.; testy rzeczowe zaś polegają na wykonywaniu pewnej prostej lub złożonej czynności z odpowiednią sprawnością i szybkością jak np. złożenie wyciętych obrazków, wodzenie ołówkiem po labiryncie Pasteur'a itp.

W poradniach zawodowych radzi autor stosowanie poczwórnych testów, a mianowicie: testów diagnostycznych, inteligencji werbalnej, rzeczowej i testów społecznych, (wykazujących stopień zrozumienia, wynalazczość i przystosowania do środowiska).

Praktyczne zastosowanie tych tekstów musiałoby się opierać na uprzednio dokonanej klasyfikacji zawodów wedle stopni i rodzajów zdolności intelektualnych, wymaganych w zawodzie.

Dotychczasowa praktyka poradni zawodowych, która opiera się na klasyfikacji zawodów, dokonanej wedle „wieku inteligencji“ lub „ilorazu inteligencji“ — jest zdaniem autora — zbyt uproszczona, niecelowa. Pamiętać należy, iż zadanie testów — to dążność do realizacji zasady: „właściwy człowiek na właściwem miejscu“.

Tymczasem atoli wielki kłopot wspóczesnej szkole sprawia kwestja klasyfikacji, zarówno ustnych odpowiedzi jak i zadań uczniów. Noty takie są często niesprawiedliwe, a przedewszystkiem nieobjektywne. Jeden z korespondentów „Times'a“ angiel-

skiego (Times Educatwis Supplement 6 nov. 1926) daje następującą radę. Klasyfikować należy wedle trzech rzędów: *1, 2, 3*, będą oznaczały wyniki pracy, *A, B, C*, ocenę zdolności ucznia, *a, b, c*, wartość wysiłku. Uczeń będzie miał następującą notę np. *C, a, 1*, to oznacza słabe zdolności, wielki wysiłek pracy, dobry rezultat. Inny uczeń będzie miał taką np. notę *B, b, 2*, t. zn. średnie zdolności, średnie wysiłki i średni rezultat pracy.

Znajdujemy też w *„Education"* szereg informacyj, dotyczących organizacji wychowania publicznego w krajach skandynawskich. (*M. Ilénon*).

Danja. Przymus szkolny istnieje tu od roku 1749. W roku 1899 ograniczono liczbę uczniów w klasie do 35 w mieście i 37 na wsi. Organizacja szkolna, od r. 1903 przedstawia się w następujący sposób:

Szkoła elementarna (Grundskolen) jest obowiązkowa od 7—14 r. życia dla wszystkich dzieci, które nie zamierzają odbywać innych studjów. Ci natomiast, którzy pragną się kształcić dalej i wstąpić do „klas z egzaminem", przechodzą po 4 latach nauki, ze szkoły elementarnej do szkoły średniej. Nauka w szkole średniej trwa 4 lata — (a więc o rok dłużej aniżeli w Grundskolen) i kończy się państwowym egzaminem, dającym prawo wstępu do gimnazjum (Gymnasium). Uczniowie, którzy nie pragną przejść do gimnazjum mogą zakończyć studja w ten sposób, iż uczęszczają jeszcze rok do „Realexamen". Egzamin ten daje prawo ubiegania się o posady administracyjne w urzędach skarbowych, pocztowych, telegraficznych, kolejowych i t. p. Ci zaś, którzy pragną ukończyć gimnazjum nie przygotowują się do „Realexamin'u" lecz wstępują do gimnazjum, które jest trzyletnie. Istnieją trz rodzaje gimnazjów: klasyczne, humanistyczne (t. j. nowożytne) i matematyczno przyrodnicze. Naukę w gimnazjum wieńczy „Studenterexamen", dający prawo wstępu na uniwersytet w Kopenhadze albo do rozmaitych szkół wyższych. Nauka na wszystkich stopniach, oraz egzaminy, za wyjątkiem „Studenterexamen'u" są bezpłatne. „Studenterexamen" kosztuje 22 korony duńskie.

W r. 1922—23 wydało państwo na szkoły 43 milj. koron. Gminy w tym samym roku wydatkowały na tenże cel 50 milj. koron.

Danja zrealizowała w dziedzinie wychowania dzieło oryginalne, a mianowicie Uniwersytety ludowe i wyższe szkoły rolnicze, istniejące już od 60 lat. Przyczyniły się one w znacznej mierze do rozwoju gospodarczego i kulturalnego kraju, ponieważ wykształciły szeregi młodzieży wiejskiej, przygotowanej do zakładania i kierowania kooperatyw wiejskich, będących jedną z dźwigni rozwoju bogactwa narodowego i dobrobytu mieszkańców Danji.

Uniwersytety rolnicze przyjmują młodzież 18—25 letnią. Wszyscy słuchacze przebywają na wsi, w internacie. Semestr zimowy przeznaczny jest dla młodzieży męskiej, semestr letni dla młodzieży żeńskiej. Koszta miesięczne, utrzymania i nauki wynoszą 70—80 koron. W r. 1924 było 79 uniwersytetów o przeszło

8 600 słuchaczy. Kształci się tam nietylko zawodowo, ale także i ogólnie. Jest to typ szkoły może najbardziej pożądany w naszym rolniczym kraju.

W r. 1921 założono w *Sofienbyst* koło Elsenoru międzynarodową szkołę rolniczą, gdzie kształci się obecnie około 60 osób młodzieży obojga płci, szczególnie Anglików, Szwedów, Niemców, Szkotów, Irlandczyków i Amerykanów (jedna murzynka amerykańska). W szkole Elsenorskiej wykłada się przedewszystkiem zasady głoszone przez *Grundwiga* (1783—1872), założyciela pierwszego uniwersytetu ludowego i twórcę dobrobytu Danji. Pozatem wykładają wybitne siły następujące przedmioty: agrykulturę w Danji, pedagogikę amerykańską, historję kooperatyw w Anglji, nowy ustrój szkolny w Niemczech, ruch młodzieży niemieckiej, rozwój idei moralnych i religijnykh we Francji. Językiem wykladowym — obok innych — jest przedewszystkiem angielski. Warto-by zachęcić do kreowania zapomogi rządowej na studjum w tej jedynej w swoim rodzaju szkole.

Szwecja. Przymus szkolny istnieje od roku 1852. Nową organizację szkolnictwa przeprowadzono w r. 1921. W zasadzie są szkoły publiczne, elementarne, szkołami parafjalnemi, otrzymują jednak od państwa bardzo znaczne subsydja, wynoszące 9/10 wydatków personalnych.

W Szwecji istnieją dwa typy szkół elementarnych 1. właściwe szkoły elementarne (folkskolan) i szkoły dziecięce (smaskolan). Przymus szkolny obowiązuje dzieci od 7—14 r. życia. Naprzód wstępuje dziecko do szkół dziecięcych, w których nauka trwa 2 lata i jest udzielana wyłącznie przez personel żeński, a następnie przechodzi do właściwej szkoły elementarnej. Tu uczą zarówno mężczyźni jak i kobiety. Po ukończeniu szkoły może dziecko zdawać egzamin końcowy i uzyskać świadectwo. Inne — które nie mogą zdać egzaminu, muszą jeszcze przez czas jednego roku uzupełniać braki. Praca ręczna obowiązuje we wszystkich szkołach elementarnych.

Szkoły średnie są dwojakiego rodzaju: sześcioklasowa szkoła realna (Realskolov) kończąca się egzaminem „Realskolexamen" i gimnazjum, do którego uczniowie mają wstęp po ukończeniu piątej klasy szkoły realnej, Gimnazjum dzieli się na dwie sekcje: a) realne-gimnazjum („Realgymnazjum") i b) „Latyngimnasium". Obie sekcje są czteroletnie. Każda z czterech klas ma nazwę „cyklu" (ring). Końcowy egzamin „Studentenexamen" daje prawo wstępu na wszystkie wydziały uniwersytetów państwowych w Upsali i Lund, do państwowej szkoły medycznej w Sztokholmie oraz do uniwersytetów prywatnych w Sztokholmie i Gothenbergu. Wstęp na wydział filozoficzny, wedle najnowszych rozporządzeń, mają także absolwenci seminarjów, posiadający egzamin „folkskoläre examen".

Norwegja. Organizacja szkoły powszechnej pochodzi z roku 1899. Jest ona całkiem nowoczesną i demokratyczną. Nor-

wegja jest jednym z pierwszych krajów, gdzie w całej pełni przeprowadzono zasady szkoły jednolitej.

Nauka w szkole powszechnej jest obowiązkowa i trwa dla wszystkich 7 lat (7—14 roku życia). Klasa nie może liczyć ponad 35 uczniów. Wszystkie szkoły są koedukacyjne, wszystkie są bezpłatne, niektóre dają uczniom bezpłatnie książki i przybory szkolne. Koszta utrzymania szkól ponosi po części państwo, po części zaś gminy. W 1917 r. 380 000 uczniów uczęszczało do szkół powszechnych. Wydatki na szkoły powszechne wynosiły w 1923 roku 100 miljonów koron.

Do szkoły średniej wstępują uczniowie dopiero po ukończeniu szkoły powszechnej siedmioletniej. Ciekawem jest, iż dla uczniów, którzy ukończyli szkołę powszechną wiejską istnieje uzupełniająca jednoroczna szkoła przejściowa (ungdomsskole). Dopiero po ukończeniu tej szkoły może młodzież wiejska wstąpić do gimnazjum.

Gimnazjum jest sześcioletnie, podzielone na dwa 3-letnie okresy. (Pierwszy middelskole — szkoła średnia, drugi właściwe gimnazjum). Wszystkie szkoły średnie są koedukacyjne. Przedmioty te same co i u nas. W szkołach średnich naucza się obowiązkowo trzech języków nowożytnych t. j. języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego. Nauka języka francuskiego wedle opinji p. Delage (En Norvège w „France et Monde", grudzień 1925) stoi bardzo wysoko. Prócz innych szkół wyższych posiada Norwegja jeden uniwersytet o pięciu fakultetach.

Przegląd niemieckich czasopism.

Zanotować wypada ukazanie się nowego czasopisma: — „Zeitschrift für neue Wege der Erziehung und Seelenforschung", wydawanego przez monachijskiego pedagoga Hermana Wejskopfa w Monachjum. Nr 1—2 za maj-czerwiec 1927 rok, przedstawia się bogato i zajmująco. Wydawca stawia tezę: Niema wychowania bez zbadania duszy wychowanka. Czysto „naukowe", teoretyczne badanie zbyt dalekiem jest od życia. O zastosowanie praktyczne psychologji i badań psychologicznych chodzi, o spopularyzowanie tezy co do konieczności poznania praw o życiu duchowem tak dziecka, jak i człowieka wogóle, o wykazanie, jak się na każdym kroku — w rodzinie, w szkole, we współżyciu depce dusze ludzkie i łamie je... Dopiero uświadomienie tych tez stać się może podstawą nowej sprawiedliwszej i humanitarniejszej pedagogiki, która powstać musi z chaosu dzisiejszego czasu, jak wszystko inne. Celem pisma jest również obudzenie sumienia pedagogicznego wychowawców i pobudzanie do samokontroli i samowychowania jako najważniejszych warunków wychowawczego oddziaływania na innych. Wśród bogatej treści tego zeszytu (132 str.) znajdujemy piękny

artykuł o Pestalozzim, jako ideale wychowawcy, pełnego miłości człowieka, wraz z portretami P. i obrazami z jego życia, interesujące artykuły o „Panideale“, spółczesnego myśliciela niemieckiego Rudolfa Marji Holzapfla, ilustrowane rysunkami rozprawy o rysunku dziecięcym, jako wyrazie duchowego życia dziecka, bogaty dział „Porady wychowawcze“, omawiający wypadki praktyczne ze szkolnej i domowej praktyki wychowawczej, dział „Nowe metody nauczania i wychowania“, cenny dział: „Medycyna i pedagogika“, oraz „Zagadnienia wychowania płciowego“. Kronika. Recenzje. Nadto nowela Kolbenbeyera: „Mała Rega“ — ciekawa analiza życia dziecka. Znakomity papier i druk, piękne ilustracje, żywość i barwność artykułów, interesujące zagadnienia, tchnienie rzeczywistości codziennej, czynią to czasopismo jednem z najlepszych wśród dzisiejszych czasopism pedagogicznych.

W n-rze 5 „Neue Erziehung“ piorunuje redaktor Oestreich przeciw powierzchowności w ujmowaniu zagadnień pedagogicznych, idącej w parze z takąż powierzchownością w całem życiu współczesnem, nastawionem tylko na wyniki zewnętrzne. Krzykliwe, zgiełkliwe życie współczesne, technika kina, radja, sportu i t. d. odwodzi człowieka od własnych głębi i od głębi zagadnień. Powierzchowne, kawałkowane reformy ustroju szkolnego nie oznaczają reformy samej szkoły. Bo musi się sięgnąć do głębi zagadnień. — W tymże numerze artykuł o militarystycznem wychowaniu w szkołach angielskich i w. in.

W n-rze 4 i 5 „Schulreform“ pisze znany socjolog i historyk niem. Siegfr. Kawerau o „Psychologicznych przesłankach wykształcenia historycznego i politycznego“, w n-rze 5 ciekawa obszerna rozprawa L. Buckeley'a o „ocenie uczniów“, żądająca zupełnej zmiany oceny wraz ze zmianą stosunku nauczyciela do ucznia w nowej szkole; ma to być dokładna kwalifikacja, oparta na psychologicznem zrozumieniu i ujęciu indywidualności wychowanka.

„Szkołom wspólnoty“ (Gemeinschaftschulen) poświęcony jest zeszyt 10 czasopisma „Pedagogische Warte“. Znawcy tych szkół w Niemczech wypowiadają się tu o ich powstaniu, ideowem podłożu, organizacji i dotychczasowych doświadczeniach. Jako przykład: opis szkoły leśnej „Burg“ w Hannowerze z ilustracjami.

Kronika pedagogiczna.

„O szkołę jednolitą“. Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich szkół Średnich zorganizował w grudniu br. cykl odczytów na temat: „O reformę szkoły średniej“. Pierwszy z kolei odczyt wygłosił p. *St. Posner*. Zagadnienie „reforma szkoły“ to nie tylko problem z dziedziny techniki nauczania, ale zjawisko nawskroś socjologiczne. Oświata nie jest abstrakcją, dostępną tylko do rozważań dla fachowców. Szkoła jest funkcją polityki. I dlatego hasło oświaty powszechnej wyrosło z demokracji Wiel-

kiej Rewolucji Francuskiej, a reforma szkoły i jej zdemokratyzowanie — to niebezpieczeństwo dla burżuazji i zwolenników odmiennych ustrojów. Tak było i jest we Francji i Prusach. Każdy ustrój społeczny ma odrębny typ szkoły i swoisty cel. Dowiódł tego prelegent w świetle ilustracyj z Monteskjusza, dziejów kultury greckiej i współczesnych socjologów. Tylko demokracja, ustój wielkiej nadziei, zdoła wychować w odpowiedniej szkole obywatela. Bez demokracji zgaśnie nadzieja w rozwój i życie społeczeństwa, w wydobycie pełni sił społecznych przez szkołę. Następne odczyty objęli *Dr St. Kopciński*, Prof. *E. Forelle* („Stan Szkół Państwowych"), Prof. *Dr. M. Grzegorzewska* („Kongres nowego wychowania w Locarno") *Dr. M. Odrzywolski*, Prof. *C. Trzcińska*.

„Szkoła jednolita, jako postulat społeczny i pedagogiczny". Pod tym tytułem wygłosił odczyt *Dr. St. Kopciński*, który wyszedł z założenia, że szkoła jest związana z podłożem społeczno-ekonomicznem i politycznem, i dlatego na gruncie polskim musi ona mieć charakter naswkroś demokratyczny i odpowiadać postępowi kultury.

Stąd prelegent wysunął postulat minimum wiedzy dla ogółu obywateli, możność dalszego zdobywania wiedzy, wydobywanie ukrytych zdolności ze wszystkich warstw.

W praktyce: 1) fundamentem szkolnictwa powinna być siedmioletnia szkoła powszechna dla wszystkich obowiązkowa, do której należy przystosować szkołę średnią, 2) powinno istnieć dokształcanie obowiązkowe w każdym okresie. Niezaspokojenie pierwszego postulatu jest zabiciem szkoły powszechnej.

Po skrupulatnem omówieniu zarzutów, stawianych takiej koncepcji ustroju szkolnego, a zwłaszcza sprawy likwidacji klas niższych gimnazjum, prelegent omówił projekt organizacji szkolnictwa, opracowany przez Min. Oświecenia Uznając projekt naogół za odpowiadający postulatom demokracji polskiej, Dr Kopciński wskazał na słabe strony: sprawdzanie kwalifikacyj przy przechodzeniu ze szkoły powszechnej do średniej, możność przejścia ze szkół powszechnych niżej zorganizowanych do szkół zawodowych, brak oznaczenia terminu skasowania gimnazjum niższego.

Polski Komitet Pomocy dzieciom. Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom w Genewie w dniu 31-go stycznia 1927 r. powziął uchwałę zorganizowania światowego konkursu rysunków dzieci, celem zilustrowania Deklaracji praw dziecka, przyjętej na I-szym Zjeździe w Genewie w 1955 roku. W tym celu zwrócił się on do wszystkich Komitetów i Stowarzyszeń, przyłączonych do Związku, a w ich liczbie i do Polskiego Komitetu Pomocy Dzieciom, z prośba o przeprowadzenie konkursu w swoim kraju i reprezentowanie go na forum międzynarodowem.

Deklaracja genewska przypomina całemu światu cywilizowanemu, jakie są prawa dziecka i wypływające stąd obowiązki społeczeństwa. W myśl 1-go punktu Deklaracji, że każde dziecko powinno mieć możność normalnego rozwoju zarówno pod względem fizycznym jak i duchowym, Deklaracja nakłada na społeczeństwo obowiązek nakarmienia dziecka głodnego, pielęgnowania chorego, dania opieki dziecku niedorozwiniętemu, sprowadzenia na dobrą drogę wykolejonego, przygarnięcia opuszczonego i sieroty.

Deklaracja dalej stwierdza, że w czasie niedostatku dziecko najpierwsze powinno otrzymać pomoc, że należy dać możność zapracowania na życie chronić

je od wszelkiego wyzysku i rozwijać w niem gotowość służenia braciom najlepszemi swemi zaletami.

M. Z. P. D. organizując światowy konkurs rysunków dzieci na powyższe tematy, ma na względzie cele wychowawcze i społeczne: chce tą drogą pobudzić swobodną twórczość dziecka, porównać charakter tej twórczości u różnych narodów oraz rozpowszechnić hasła opieki społecznej. Przeniknięcie humanitarnych idei Deklaracji Genewskiej w dusze dziecka przyczyni się do jego uspołecznienia a rozpowszechnienie ich i spopularyzowanie wśród szerokich warstw społeczeństwa przygotuje grunt dla intensywkiejszej działalności w zakresie opieki nad dziećmi i młodzieżą.

Motywy, które wysuwają inicjatorzy konkursu, nie mogą nam być obce. Nadto przybywa dla nas i ten wzgląd, że nie powinno nas braknąć tam, gdzie wszystkie narody przedstawią twórczość swych dzieci. Dlatego też na propozycję Międzynarodowego Związku Pomocy Dzieciom wzięliśmy na siebie zadanie przeprowadzenia konkursu w Polsce.

I oto zwracamy się do społeczeństwa z prośbą o poparcie naszych usiłowań, w szczególności zwracamy się do wszystkich organizacyj nauczycielskich, aby poparły nasze projekty na drodze organizacyjnej i zainteresowały niemi nauczycielstwo, do kierownictw szkół powszechnych i średnich, by przeprowadziły konkurs wśród swych uczniów, wreszcie do prasy z prośbą o rozpowszechnienie konkursu, by wieść o nim dotarła do najdalszych kresów Rzeczypospolitej, byśmy zgromadzić mogli prace wszystkich dzieci w Polsce.

W konkursie mogą brać udział dzieci szkolne do lat 14-tu, wszystkich narodowości zamieszkujących Polskę. Nadesłane prace będą ocenione w poszczególnych grupach narodowościowych, (przez sąd konkursowy P. K. P. D.) prace nagrodzone zostaną wysłane na konkurs międzynarodowy. Termin nadsyłania prac wyznaczony został na dzień 15 lutego 1928 roku. Po bliższe szczegóły, regulamin konkursu, instrukcje, dotyczące jego przeprowadzenia należy się zwracać do Polskiego Komitetu Pomocy Dzieciom, (Warszawa, ul. Jasna 11, II-gie piętro, Komisja konkursu rysunków).

Tylko liczny udział dzieci w konkursie może zapewnić powodzenie naszej akcji i pozwoli wybrać istotnie najlepsze prace do przesłania na konkurs i wystawę międzynarodową.

REGULAMIN KONKURSU RYSUNKÓW DZIECI W POLSCE.

Art. 1. Polski Komitet Pomocy Dzieciom urządza konkurs rysunków między dziećmi całej Polski. Tematem konkursu jest zilustrowanie t. zw. Deklaracji Genewskiej.

Art. 2. W konkursie mogą brać udział wszystkie dzieci do ukończonych lat 14. Dzieci dzieli się na 3 grupy: a) poniżej lat 10, b) od 10 do 12 lat, c) od 12 do 14.

Art. 3. Dziecko, biorące udział w konkursie, musi złożyć 11 kompozycyj o rozmiarach najmniej 20 × 25 cm., a najwyżej 20 × 50 cm. Dzieci do lat 10 mogą ograniczyć się do 2, 3 kompozycyj według swego wyboru.

Art. 4. Kompozycje winny być podzielone jak następuje: 2 kompozycje winny ilustrować treść 1, 2, 3, 4 i 5 punktu Deklaracji Gen.

Art. 5. Dzieci mogą wykonać kompozycje dowolnym sposobem: czarnym ołówkiem, atramentem, ołówkiem kolorowym, farbami wodnemi lub olejnemi.

Art. 6. Dzieci mogą brać udział w konkursie za pośrednictwem szkoły lub instytucyj, jak np. zakłady wychowawcze, bursy, internaty, kluby, świetlice, ogniska, które przeprowadzają go u siebie i prześlą prace do Komisji konkursu rysunków w Warszawie.

Art. 7. Kompozycje winny być podpisane przez autora, a podpis poświadczony na odwrocie przez nauczyciela lub kierownika instytucji, który potwierdzi wiek dziecka i zaświadczy, że kompozycja jest wykonana bez pomocy.

Nadto winna być podana narodowość dziecka oraz miejscowość, w której jest szkoła lub instytucja.

Art. 8. Szkoła lub instytucja dokonywa pierwszej selekcji prac, przesyłając do Komisji te, która uważa za odpowiednie.

Art. 9. Komrsja konkursu po otrzymaniu prac klasyfikuje je według narodowości dzieci i ocenia w poszczególnych grupach narodowościowych.

Art. 10. Dla oceny prac powołany będzie specjalny sąd konkursowy.

Art. 11. Nagrody będą przyznawane każdej kategorji a), b) i c) patrz art. 2) oddzielnie. Nagrody stanowić będą książki, roczniki pism dla dzieci, zbiory reprodukcyj, przybory rysunkowe oraz listy pochwalne.

Art. 12. Termin nadsyłania prac upływa z dniem 15 lutego 1928 roku.

Pierwszy międzynarodowy kongres ogólnonauczycielski ma się zebrać wiosną r. 1928 w Berlinie z inicjatywy F. I. A. I. Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs (Międzynarodowe Zrzeszenie Związków Nauczycielskich). Zrzeszenie to powstało dzięki inicjatywie największego Związku francuskiego „Syndicat National des Institutrices et Instituteurs" i odbyło swe zebranie konstytuujące w kwietniu 1927 r. w Londynie. Wedle uchwalonego statutu, celem zrzeszenia jest popieranie międzynarodowej współpracy pedagogicznej i pokojowego współdziałania narodów; zrzeszenie niema żadnego charakteru politycznego ani partyjnego i ustosunkowuje się zupełnie neutralnie wobec wszelkich związków nauczycielskich o odcieniu politycznem. Do zrzeszenia należą obecnie: niemiecki „Deutscher Lehrererein", francuski „Syndicat National des Instituteurs et des Institutrices", angielski „The National Union of Teachers", dwa związki holenderskie, szwedzki związek nauczycielski, szwajcarski związek nauczycieli dzielnicy romańskiej, związek nauczycielski bułgarski, czeski i litewski, obejmujące wszystkie razem 400.000 członków. Przystąpić mają wkrótce związki serbskie i włoskie, zorganizowanym zaś został stały kontakt ze związkami Ameryki Półn. i Południ. Sekretarjat generalny istnieje w Paryżu w „Instytucie Współpracy Intelektualnej" (2 Rue Montpensier, Palais Royal).

(„Pädagogische Warte" Nr. 20/27).

„Dafipa" („Deutscher Ausschuss für Internationale Pädagogische Angelegenheiten") ogłasza nową listę swych członków, którzy chętnie udzielają informacyj z różnych dziedzin pedagogiki niemieckiej i międzynarodowej, przyczyniając się do listownego przynajmniej zbliżenia nauczycielstwa różnych narodów i wzajemnej wymiany myśli pedagogicznej. Koledzy powinni skorzystać z tej sposobności nawiązania kontaktu. Oto np. parę adresów: Dr Max Backer, Berlin Nr. 58 Gleimstr. (Międzynarodowa korespondencja nauczycieli i uczniów), Lydja Stöcker, Berlin-Friederau, Offenbachstr. 5, (t. s. oraz reforma nauczania historji), Dyr. Susanne Engelmann, Berlin O. 27. Ifflandstr. 11, (Szkolnictwo żeńskie), Dyr. Dr W. Ganzenmüller, Breslau, Blücherstr. 13, (Szkolnictwo średnie), W. Hoeppner, Berlin O. 34, Bozhagemsfr. 13, (kształcenie nauczycieli), M.

Nitzsche, Helleran bei Dresden, (Szkoły eksperymentalne w Niemczech), prof. Paul Oestreich, Berlin-Friedenan, Menzelstr. 1, (Kongresy międzynarodowe) itd. Cała lista ogłoszona w „Neue Erziehung" Nr. 11 rb.

(„Neue Erziehung" Nr. 11).

Gimnazjum wieczorowe otworzono we wrześniu br. w Berlinie. Program oparty jest na programie szkoły powszechnej i obejmuje kurs 5-letni (odpowiadający naszemu, kl. IV—VIII gimn.). Nauka odbywa się wieczorem od godz. 7—10 kursami dla poszczególnych przedmiotów. Opłata 10 Mk półrocznie, podręcznia dostają uczestnicy kursów bezpłatnie.

Bezdomne dzieci w Rosji sowieckiej. W roku 1926 w październiku było wodle urzędowych źródeł sowieckich około 440.000 bezdomnych dzieci, z których 303.406 umieszczono w ochronach. Z dzieci było 54·5% chłopskich, 24·3% robotniczych, 5·5% rzemieślniczych, 9·3% pracowników urzędniczych, 3·2% czerwonogwardzistów; 67·5% było zupełnych sierót, 29·5% półsierót; 10·8% miało 4—8 lat, 62% 8—14 lat, 22·4% 14—16 lat, 4·8% powyżej lat 16. Ochron było w samej Rosji 2777, na Ukrainie 788, w Białorusi 39, w Zakaukazji 86, w Turkestanie 11. Ochrony posiadają przeszło 1.000 warsztatów urządzonych na 20.000 dzieci i 15.000 ha ziemi dla 10.000 młodocianych pracujących na roli. Rocznie wydaje się 80 milj. rubli na akcję opiekuńczą dla dzieci bezdomnych.

(„Das Werdende Zeitalter" Nr. 4).

Przeciw alkoholowi występują coraz ostrzej pedagogowie i pracownicy społeczni Zachodu. W Austrji rozpoczęto akcję celem stworzenia odpowiedniej ustawy, któraby chroniła młodzież przed niebezpieczeństwami alkoholizmu.

W Niemczech ukazało się w roku 1926 — 1011 dzieł z dziedziny wychowania i nauczania, (tj. o 1·3% mniej niż w roku poprzednim), 3.185 książek szkolnych i stenograficznych (tj. o 31% więcej); ceny podniosły się przeciętnie o 9—20%. („Quelle" Nr. 9/27).

Psychoanaliza i pedagogika — ich wzajemny stosunek był tematem specjalnej konferencji pedagogów niemieckich z końcem sierpnia 1927 roku w Stuttgarcie. („Die Umschau" Nr. 31/27).

O ekspedycjach przyrodniczych jako metodzie nauczania pisze w „Neue Erziehung" Nr. 11 A. Gołąb, przytaczając jako przykład badania przyrodnicze **wileńskiego seminarjum nauczycielskiego.**

Zapiski bibljograficzne.

J. Wł. Dawid. O duszy nauczycielstwa. Nakł. „Naszej księgarni" Związku P. N. S. P. Warszawa 1927. Wyd. II.

Ministerstwo W. R. i O. P. Szkoły powszechne Rzeczypospolitej w r. szkolnym 1925/26. Nakł. Państw. Wydawnictwa Książek Szkolnych Kuratorjum Okr. Szkol. we Lwowie. Warszawa 1927.

Pamiętniki II Zjazdu Naukowego. Nauka Polska. Wyd. Kasy im. Mianowskiego. Warszawa 1927.

Ed. Claperède. Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna. Wyd. II. Przel. *M. Górska.* Warszawa 1927. „Nasza Księgarnia".

Bogdan Suchodolski. Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa 1927.

Stefan Szuman. Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka. Nakł. Komisji Pedagogicznej Min. W. R. i O. P. Warszawa 1927.

Franciszka Baumgarten. Kłamstwo dzieci i młodzieży. Nakl. „Naszej Księgarni". Warszawa 1927.

St. Tync i *J. Gołąbek.* Przewodnik metodyczny do Czytanek polskich. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa 1927.

Dr Jan Piątek. Jak uczyć języka niemieckiego w szkole powszechnej. Książnica-Atlas 1928.

Henryk Rowid. System Daltoński w szkole powszechnej. Skł. gł Gebethner i Wolff. Kraków 1927.

St. Tync i *J. Gołąbek.* Czytanki polskie na kl. I gimn. Książnica-Atlas 1927.

Bolesław Kielski. Leçons de Frangais, I, II et III-ème Année. Wyd. K. S. Jakubowski. Lwów 1926 i 1927.

A. Kudasiewicz. Mój kalejdoskop. Wyd. II. Książnica-Atlas 1927.

Jadwiga Wierzbińska. Nauka śpiewu w szkole powszechnej. Nakł. „Naszej Księgarni". Warszawa 1928. (Z Praktyki szkolnej, Nr. 1).

Kaz. Tyszkowski. Hetman Stanisław Żółkiewski.

— Jan Zamoyski. Wydawnictwo Zakl. Narod. im. Ossolińskich. Lwów 1927. (Nasza Bibljoteka).

Jan Wolski. Z dziejów i doświadczenia włoskiej kooperacji pracy. Warszawa 1927.

Związek Nauczycielstwa Polskiego Zarząd Główny
666

Prenumerata roczna . . . . 8 zł
„ półroczna . . . 4 zł
Cena oddzielnego zeszytu 1 zł 50 gr

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego" w Krakowie, Rynek główny 29, II piętro.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć str. 30 zł; w tekście: cała strona 80 zł, pół strony 50 zł, ćwierć strony 25 zł.

Redaktor: Dr Henryk Rowid. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko.**
Drukarnia „Szkolnicy" w Krakowie, Grzegórzecka 20 — pod zarządem W. Jarosza.