

# 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, nieznanym 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 samodzielnego lub utworzone na skutek wojny światowej, jak Polska, Czechosłowacja, państwa Bałtyckie zając 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 dostatecznym oświeceniu tych ważnych problemów, nastąpiła 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<sup>1)</sup> 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 możliwości 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.

<sup>1)</sup> Projekt Komisji, powołanej przez Ministra W. R. i O. P. Warszawa 1927 r. Skł. gł. Książnica-Atlas T. N. S. W.

Rządowymi są szkoły i zakłady wychowawcze, utrzymywane wyłącznie przez rząd lub też na mocy ustawy wspólnie przez rząd i samorząd terytorjalny lub gospodarczy.

Samorządowymi są szkoły i zakłady wychowawcze utrzymywane przez samorząd terytorjalny lub gospodarczy.

Wszelkie inne szkoły i zakłady wychowawcze są szkołami i zakładami prywatnymi.

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 nimi 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 nauczenia 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 możliwość 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 wypadło 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 dokończającej, której program opiera się na podstawie wykształcenia, jakie daje szkoła powszechna.

Przepisy o obowiązku dokończania się, w szczególności czas trwania i zakres obowiązku dokończania się dla różnych grup młodzieży oraz przepisy w sprawie organizacji, zakładania i utrzymywania szkół dokończających określają ustawy o szkołach dokończających.

Art. 15. Młodzieży w wieku powyżej lat 18 oraz ludziom dorosłym będzie dana możliwość pogłębienia i rozszerzenia posiadanego wykształcenia lub możliwość zdobycia wykształcenia w zakresie programów nauczania różnych rodzajów szkół, na kursach i w szkołach dokończających dla młodzieży i dorosłych oraz przy pomocy innych instytucji 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 instytucji oświaty pozaszkolnej.

Art. 16. Odpowiednio urządzony system egzaminów dla osób, które zdobyły wykształcenie drogą samouctwa lub przy pomocy instytucji 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 programi 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 praktycznym do pracy zawodowej w pewnych dziedzinach.

Art. 19. Do pierwszej klasy szkoły średniej ogólnokształcącej przyjmuje się, po uprzednim sprawdzeniu kwalifikacyj kandydatów, posiadających świa-

dektwo ukończenia siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego.

Dzieci nie posiadające takiego świadectwa mogą być przyjmowane do pierwszej klasy szkoły średniej ogólnokształcącej w mlarę ml. jsc wolnych, jeśli:

- a) w danym roku kalendarzowym kończą co najmniej 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 kategorie:

- 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 uprzednim sprawdzeniu kwalifikacyj.

Organizację szkolnictwa zawodowego określają ustawy o tym szkolnictwie.

Art. 21. Szkołami wyższymi są:

- a) szkoły, przyjmujące młodzież z przygotowaniem w zakresie programu pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej lub z przygotowaniem równorzędnym, oraz
- b) co najmniej 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 równorzędnym.

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 otrzymać 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 opinii, 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 studiach 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 równoważące dla tego celu;
- b) w zakładach kształcących kandydatów na nauczycieli wychowania fizycznego oraz przedmiotów artystycznych i technicznych.

Osobom pracującym w zawodzie nauczycielskim będzie dana możliwość 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 szkoleństwu 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 związane stopniowo w miarę rozwoju szkolnictwa powszechnego na danym terenie, w szczególności zależnie od liczby odpowiednio przygotowanej młodzieży, kończącej corocznie na danym terenie siedmioletnią szkołę powszechną najwyższego stopnia organizacyjnego.

Decydowanie w sprawie czasu związania klas wstępnych w poszczególnych szkółach 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 oddzielnymi ustawami polskimi i dopóki nie będą uregulowane takimi 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 naczelnne zasady i tendencje reformatorskie w dziedzinie współczesnego szkolnictwa, przede wszystkim 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 gospodarczym i kulturalnym 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 równouprawienie wszystkich warstw w narodzie, a co ubiegłe lata rozerwały i osobno postawiły, to znów

w jedną organiczną spoiwą całość. Używając wszędzie tych samych chrześcijańskich i narodowych zasad wychowania i kształcenia, sprowadzimy i utrwalimy braterstwo w narodzie naszym, jedynie przez publiczne wykształcenie zniśniemy rzeczywistość różnice stanów, a wywołamy różnice cnoty, obowiązków i zasług<sup>1)</sup>.

Uobywatelnienie mas ludowych jest jednym 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”. Rzeczywistymi podstawami państwa nowoczesnego są wedle słów *Karola Libelta* masy ludowe. „Co się w ich głębi rozwinię — mówi *Libelt* w swej rozprawie O odwadze cywilnej — to jest narodowe. Obyczaje, charakter, literatura i sztuki, wszystkie korzeniami uczone 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, możliwe 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 nie tylko fałszywe pojmowanie idei szkoły jednolitej, ale także niezrozumienie zasady powszechności. Z chwilą, kiedy pewna część dzieci normalnie rozwiniętych opuszcza wczesniej 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, Szwajcarii, Niemczech, Anglii były i są dotąd wprost niedostępne dla

<sup>1)</sup> E. w. Estkowski. Pisma Pedagogiczne.



dzieci, pochodzących z warstw ubogich z powodu wysokich stunkowo 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 umożliwi 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 dużym stopniem prawdopodobieństwa skierować można dziecko na właściwą drogę dalszego kształcenia, bądź to o charakterze zawodowym, bądź też teoretycznym. W przyszłości koncepcja szkoły jednolitej niezawodnie rozwinięta 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, historii kultury, stenografji, i t. d. będą możliwe wspólne studia 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 uprzednim 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 dużym prawdopodobieństwem, że w obecnym gimnazjum 8-letnim, 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 dalszym 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 dokończającej, pewna część znajdzie się w różnych szkołach zawodowych i wreszcie nieznaczny procent w gimnazjach. Na podstawie odpowiedniego sprawdzenia kwalifikacji, opinii 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 ludzi, 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 słusznym.

Podobnie jest i w życiu późniejszym, 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 usiłowania, 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 niewłaściwym dla siebie miejscu, przyczyni się do względnie o 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 przede wszystkim od nauczycieli, posiadających możliwie wysokie kwalifikacje naakowe i zawodowe, psychologiczno-pedagogiczne. Projekt Ustawy o ustroju szkolnictwa postanawia w art. 25, że kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych odbywa się na studiach pedagogicznych o kursie co najmniej rocznym, na które przyjmuje się uczniów, posiadających świadectwo dojrzałości w zakresie programu 5-letniej szkoły średniej ogólnokształcącej, względnie inne przygotowanie równoważnościowe.

Podkreśliłem zasadnicze wartości, zawarte w projekcie Ustawy, którego znaczenie polega i na tem, że z chwilą wejścia tej ustawy w życie, będziemy mieli w całym 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. Ustawa 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 zawodowym 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 przyjsia 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 naszym 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 co najmniej 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 akademickimi.

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 ukończonymi studjami uniwersyteckimi. Stworzenie Studiów Pedagogicznych dla nauczycieli szkół powszechnych uwarunkowane jest istnieniem Instytutu Pedagogicznego; inaczej bowiem owe Studja Pedagogiczne byłyby parodią. Trudno kontynuować obecny stan rzeczy, kiedy w zakładach kształcących nauczycieli uczą przedmiotów pedagogicznych osoby bez studiów uniwersyteckich lub bez studiów 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 przede wszystkim zagadnienia pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej, co do której wyrażone jest twierdzenie, że okres ten wystarczy na przygotowanie do studiów 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 przede wszystkim na podstawie wypróbowania na naszym gruncie. Projekt oparty jest na zasadzie ewolucji. Pewne rodzaje szkół, jak 5 letnie gimnazja, studia pedagogiczne organizowane będą stopniowo, w miarę istnienia koniecznych warunków. Jeszcze przez szereg lat istnieć będą obok 5 letnich gimnazjów i 8 letnie, obok studiów pedagogicznych i seminarja nauczycielskie. Życie wykaże, czy gimnazjum 5 letnie, posiadające sprzyjające warunki (młodzież z dobrej szkoły powszechnej, dobre grono profesorskie), potrafi spełnić conajmniej to samo zadanie, co i 8 letnie. Projekt Ustawy umożliwia właśnie gromadzenie tego materiału 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 całości kształtu 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 jak najwyżej 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 kategorii szkół pod kierownictwem Ministerstwa W. R. i O. P. Ideą przewodnią tej Komisji będzie niezawodnie wyłączenie wszelkich sił, aby szkole polskiej zapewnić maksimum warunków rozwoju i ciągłego doskonalenia.

*H. Rowid.*

## Sugestia 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, nawyknięcia 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 higieny umysłowej, jak i zasadniczych tendencji pedagogiki.

Mniej obaw, niż hipnoza, budzi heterosugestia 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 eksperymencie 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. Sugestia 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 podejrzewam 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 lzy 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 się 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<sup>1)</sup>, 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.

Chodźi 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 leniwa, że wykracza tylko nieznacznie poza sferę wyobrażenia poddanego, jest przez nie jakby na pewien czas uwieczniona, 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 autosugestia urzeczywistniają się najłatwiej.

<sup>1)</sup> Stan, o którym jest mowa, nazywano różnie — *charme* (Liébeault), koncentracja (pisarze amerykańscy), antohipnoza (Bonnet), *reflexion méditative* (L. 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 davanlage 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 wyzskać je w sposób odpowiedni<sup>1)</sup>. Stosowanie wtedy heterosugestji nie przedstawia żadnych trudności, jest a b s o l u t n i e n i e s z k o d l i w e i daje wspaniałe 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 hipnoicznymi, 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<sup>2)</sup>. 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<sup>3)</sup>. 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 nieureczywistnienia. Dobrze jest również używać w miarę możliwości tylko zwrotów pozytywnych, t. zn. posiłkować się raczej sądem twierdzącym, niż przeczącym. W przypadku pierwszym przedmiot sugestji zarysowuje się w umyśle naszym plastycznie, co jest rzeczą niemałego znaczenia i nie nasuwa z taką łatwością sugestji przeciwnej.

Istnieje dużo recept, formuł sugestji. Prawie każdy praktyk posiada swoją (Bonnet<sup>4)</sup>, Parkyn<sup>5)</sup> 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“,

<sup>1)</sup> Możemy skorzystać z każdej chwili swobodnej, żeby się wprawić w stan taki i na to wystarczy krótka przeciąg czasu, jedna minuta...

<sup>2)</sup> Jest to możliwe wskutek wyżej wspomnianego prawa celowości podświadomego, które samo wyszukuje sposoby, żeby zaradzić złemu.

<sup>3)</sup> Autosugestję powiada Coué, trzeba praktykować „d'une façon aussi simple, aussi enlantine, aussi machinale que possible. Dzieło cyt. str. 22.

<sup>4)</sup> Patrz jego pracę Précis d'autosuggestion volontaire. Paris, 1923, wyd. 3, str. 51 i nast.

<sup>5)</sup> Dzieło cyt. str. 129—121.



„to przemija“. Używa się jej w przypadkach chwilowych niedyspozycji, jak np. uczucie lęku, ból głowy lub innej części ciała i t. p. 1).

Przy stosowaniu formuły ogólnej jest rzeczą bardzo ważną, żeby autosugestia była praktykowana regularnie i możliwie codziennie.

Jak w wielu innych rzeczach, tak i tutaj potrzeba pewnej dozy cierpliwości i umiejętnego zastosowania wskazania, 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 uleceń wprost cudownych. Dotyczyły one najróżnorodniejszych chorób, a przede wszystkim nerwowych. Rezultaty analogiczne otrzymywał dr. Bonjour<sup>2)</sup>, Baudouin, Leszczyński<sup>3)</sup>, Heckel (Fr.)<sup>4)</sup> i t. d. Z przytaczanych wprost tysiącami uleceń<sup>5)</sup> wynika, po pierwsze, że niektóre przynajmniej z nich miały miejsce w takich warunkach, kiedy zwykle środki lekarskie zawiodły. Po drugie, gdyby nawet nie było dowiedzione, że sugestia leczy wypadki organiczne — a już sam fakt powstawania lub znikania brodawek pod wpływem tego czynnika wskazuje na możliwość takich wyleceń — to jest stwierdzonem, że działa ona dobroczynnie na przebieg chorób organicznych i okoliczności powyższej lekceważyć nie można.

Zagadnienia stosowności sugestji w patologii rozstrząsać jednak w tem miejscu nie będę. Zaznaczą tylko krótko, że w dzisiejszym stanie nauki oznaczenie granic sugestji jest jeszcze niemożliwe, a z praktycznego punktu widzenia osiąga się terapią 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. Zaczniemy od pamięci. Prosty przykład z hipnozą wykazuje, że pamięć świadoma w porównaniu do podświadomej jest stosunkowo mała —

<sup>1)</sup> Słowa te należy wymawiać szybko i dobrze jest jednocześnie robić pociągi (pasy) ręką po tej części ciała, która nas boli. Baudouin. Dzieło cyt. 268.

<sup>2)</sup> Patrz jego Guérisons miraculeuses modernes. Paris, 1913.

<sup>3)</sup> Baudouin et Lestchinski (dr. A.). La discipline intérieure, d'après les techniques morales et d'après les psychothérapies. Forum, Neuchâtel, 1924.

<sup>4)</sup> Heckel (Dr. Francis). Guéris-toi, toi-même. 1923. Bulletin de la Société Lovraïne de psychologie appliquée N. 19. Nancy.

<sup>5)</sup> 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 wspomnień 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. Sugestia w hipnozie łamie przeszkody powyższe. Drogą autosugestji można osiągnąć taki sam rezultat. Jest to fakt, którego udowodnić 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 błędnymi ideami, wobec czego jestem zmuszony przestać pracować“.

W dziedzinie powstawania — uczuć, skłonności, namiętności i kierowania nimi, sugestia 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).

Jednym słowem sugestia 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.<sup>1)</sup>

2. Stany, w których sugestia realizuje się z większą łatwością są w naszej dyspozycji, gdyż albo powstają codziennie jako

<sup>1)</sup> 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 autosugestji świadomych.

Funkcję wychowawczą w ścisłym 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 zapoznać 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 więź 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 niebywalego, tendencja raczej ku odrzuceniu wszelkiej tresury, niż do naśladowania, czy też do rutyny. Chcąc przysięść społeczeństwo uchronić przed wstrząśnieniami anarchji i bezładu ogólnego, dążyć należy do wychowania racjonalnego w szkole, dzieci nauczyć się winy 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 lekcji, obserwacje sumaryczne i powierzchniowe. Stąd też umysły przeciętne asymilują wiedzę taką niedokładnie, ujawnia się tendencja do pracy wyłącznie pantieciowej 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 sady, 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, można dążyć do ustanowienia osobnych godzin swobodnej pracy uczniów w szkole, w urządzonych odpowiednio salach, pod kontrolą nauczycieli. W ten sposób można lepiej poznać młodzież, wspierać jej inicjatywę, oryginalność, zapał właściwy tym, którzy stworzyć mają przyszłe społeczeństwo<sup>1)</sup>.

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 jakimi 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 materialnych. Usunięcie rozkładu zajęć, pozostawienie dzieciom swobody wyboru pracowni, przechodzenie uczniów z jednej pracowni do drugiej, przyzwyczajanie 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 materiałów, stworzenie

<sup>1)</sup> *Revue Pédagogique*, Rok 1923, str. 348—351.

bibliotek wymaga okazałych 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 przede wszystkim 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 przegładnie 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 materiał (zob. podane wyżej przykłady), co zupełnie jest zbyleczne.

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 każdym dzieckiem z osobna, 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 wypowiedzenia 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 lekcji zbiorowych, na których uczniowie mają możliwość opowiadania, dyskusowania, 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 czym 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 ujemnymi i zresztą wymienione braki można będzie usunąć w miarę doświadczeń i doskonalenia metody. O jej wartości świadczą też głosy młodości, 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 opinią młodzieży, która zdolna jest do sądów sprawiedliwych i szczerych, i z reguły obiektywnych i trafnych o wartości swej szkoły.

„Jeśli dawniej nie mogłem postąpić w jakimś przedmiocie — brzmi opinia 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 czym 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 zdadni, jak i mało zdolni 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; zdecydowanymi przeciwniczkami metody daltońskiej są uczennice zdolne, lecz leniwe, którym dawniejszy system na lekcji wlewał całą wiedzę do głowy. Najprzychylniej odnoszą się do systemu te uczennice, które pracują wolno, ale systematycznie. Ciekawem jest, że niektóre uczennice 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 energii, 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 niezmiernie korzyści dla rozwoju dziecka, co wykazały dotychczasowe próby w Stanach Zjednoczonych, w Anglii i w innych krajach. Także i doświadczenia praktyczne w zastosowaniu tej metody na naszym gruncie, jakkolwiek w skromnym dotąd zakresie, wydają dodatnie rezultaty. Następuje 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 znajdują 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 największym błogosławieństwem, istotnym szczęściem i przeznaczeniem człowieka. Kultura taka i takie ustosunkowanie się do pracy musi się wytworzyć przede wszystkim 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 geografii i matematyce.

W przedmiotach humanistycznych, w języku polskim, historii, w nauce religii 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 z kolei 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, geografii 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 jakimi 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. Oczywiście na tego rodzaju konferencje i „lekcje wzorowe“ szkoda czasu i zachodów.

W środowiskach, gdzie się znajduje odpowiedni zespół jednostek, pożądanoby 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 szkół 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 (psychologia pedagogiczna, pedagogika ogólna, dydaktyka, praktyka pedagogiczna, dzieje wychowania, higiena szkolna, socjologia 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. Ogół 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 konferencji byłyby oczywiście 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, podobnie jak i inne nowoczesne formy wychowania, które nazwał „Szkołą Twórczą“, buduje swe zasady i metody na enbogach, tkwiących w duszy dziecka. Zwolennicy systemu daltońskiego przyjmują fakt, stwierdzony przez współczesną psychologię, że energie te mogą się ujawnić samorzutnie, dziecko zdolne jest do samodzielnego rozwoju swych sił duchowych, o ile znajdzie odpowiednie warunki. Otóż stworzenie takich warunków jest najważniejszym zagadnieniem dzisiejszej pedagogiki, jest głównem dążeniem wszystkich wychowawców nowoczesnych. Skoro usiłowania te osiągną pożądany skutek, wtedy szkoła spełni swe zadanie i umożliwi osiągnięcie ideału pedagogicznego, tak genialnie 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 nieznan. 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 zawili 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 którym uczy się w szkole, widzieć. 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 nietylko o wtłoczenie w umysł 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 „lekcje w polu“. Są to zwykłe, 1—2 godzinne lekcje, przeprowadzane poza salą naukową. Winny one w kl. III zająć najmniej 50 proc. wszystkich lekcji geografji. Celem lekcji w polu jest nauczanie na przykładach żywych i drogą bezpośredniej obserwacji tych wszystkich zagadnień, zjawisk i praw geograficznych, które stanowić mają podstawę do dalszego nauczania 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 geografii w klasie trzeciej?

Nauki geografii 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 geografii 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 w p r o w a d z i ć dzieci w świat obserwacji i nauczyć je przenoszenia zaobserwowanych obrazów na papier. Tem samym tworzą one wstępny cykl nauczania geografii w klasie trzeciej.

Cykl obejmuje trzy grupy ćwiczeń:

- a) obserwacje i ćwiczenia w sali szkolnej,
- b) obserwacje i ćwiczenia na podwórzu szkolnym,
- c) obserwacje i ćwiczenia w otoczeniu szkoły.

Pierwsza grupa ćwiczeń obejmuje obserwację, 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: Geografia 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 orientacyjne 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. Orientacja 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 linowej; 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 linową. Pismo musi być staranne, wielkość pisma należy dostosowywać do rozmiarów obiektu. 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 szkolnym, 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. Materiał rzeczowy należałoby przeprowadzić w pierwszych 2—3 tygodniach miesiąca września, poczem przystępujemy do grupy drugiej, tj. do ćwiczeń na podwórzu szkolnym. Obejmą one następujące prace:

1. Orientacje 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 odsłonięciem (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 zao-krągli nasz cykl wstępnych ćwiczeń geograficznych. Dotychczas dzieci pracowały w klasie i na podwórzu szkolnym, gdzie miały teren ograniczony i gdzie łatwiej było nauczycielowi o utrzymanie karność i skupienie uwagi dziecięcej na pożądanym obiekcie. Obecnie zająd 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 odświetle. 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. Orientacja 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 materiał geograficzny możnaby pracować 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 materiału naukowego, przewidzianego programem klasy trzeciej, można na czwarty roku nauczenia 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“<sup>1)</sup>.

Michał Mścisz.

## Kongres psychologii indywidualnej w Wiedniu.

Po wielkim sierpniowym kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Locarno odbył się w dniach 16—19 września IV. Międzynarodowy kongres psychologii indywidualnej w Wiedniu przy udziale z górą 200 uczestników.

Twórcą psychologii indywidualnej jest *Dr Alfred Adler* — wiedeński lekarz chorób nerwowych. Jest on uczniem Freuda,

<sup>1)</sup> Nawiązując do uwag w artykule p. M. Mścisza, Redakcja zachęca Czytelników *R. P.* jak najusilniej do zabierania głosu w sprawie nauczania geografii 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 pisemnymi. Cała ta nauka wynika z *potrzeb życiowych dziecka* i oparta jest na bezpośredniej obserwacji środowiska, które rozpatrujemy nie tylko 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 historia, geografia, przyroda itp. jest przedwczesne. Pożądanoby 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 ciągle 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 antagonyzistą rzeczowym i metodycznym swego rodzica — freudyzmu. Psychologia 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<sup>1)</sup>.

Kongres wywołał żywe i stosunkowo duże zainteresowanie zarówno wśród lekarzy, jak i wśród nauczycieli, wychowawców i pracowników społecznych różnych kategorii. Najliczniej były reprezentowane kraje niemieckie, kilkanaście osób przybyło z Anglii 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 wstępem przemówieniem Dra Neuer'a, przewodniczącego sekcji wiedeńskiej, wygłosił Dr Adler dłuższy i bardzo interesujący referat o *sile etycznej* psychologii indywidualnej. Ze względu na ogólniejsze i charakterystyczne momenty oba te referaty przytaczam w streszczeniu.

Psychologia 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; sład wynika osobista i społeczna *odpowiedzialność* jednostki oraz jej *obowiązek czynnego stosunku* względem siebie i swego otoczenia. Jest to psychologia działania i walki, psychologia czynnego życia jednostki społecznej.

Dr Adler dzieli wszystkich ludzi na pożytecznych i niepożytecznych, społecznie — w szerokim znaczeniu tych pojęć. Sprowadzać na drogę prawą tych, którzy w jakiejkolwiek formie i stopniu z niej zbroczyli — to zadanie psychologii indywidualnej. Dotyczy to przede wszystkim wychowania dzieci i młodzieży, jako okresu kształtowania się osobowości najodpowiedniejszego do stosownych zabiegów. Wśród dzieci, którymi zajmuje się psychologia 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 którymi albo stronią, albo szukają do ich pokonania pomocy u innych. Zajęte swoją tylko osobą, wykazują *brak zainteresowań dla drugich*, źle lub z trudem or-

<sup>1)</sup> Sekcja psychologii indywidualnej w Wiedniu jest bardzo czynna i ruchliwa, urządza przez cały rok tygodniowe zebrania dyskusyjne, organizuje cykle wykładów, zaopatruje w siły factiowe (pedagogiczne i lekarskie) kilkadziesiąt rozrzuconych po całym mieście poradni dla dzieci i młodzieży, urządza kolonie 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 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 i jakby w ciągłym niebezpieczeństwie. Stroniąc od wszystkich, zatracają uczucia i skłonności towarzyskie, nie znają węzłów przyjaźni i koleżeństwa, nie interesują ich kwestje społeczne, obce im są uczucia patriotyczne. Jako ludzie dorośli, wykazują dużo nieporadności, unikają samodzielnego i odpowiedzialnego życia, co powoduje zwlekanie i wahanie przy rozstrzygnięciu 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 znieawidzone. Czują się one nieszczęśliwe, gdyż są nielubiane i najczęściej nie za swoje winy, popychane przez wszystkich i usuwane na szary koniec w rodzinie. Tylko szczerą i prawdziwą 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 częścią wspólnoty. 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 wyróżnił się jasnością myśli i gruntownością referat Dra Seifa z Monachjum.

Dzień trzeci obejmował zagadnienie zaniedbanych przez wychowanie i problem kryminalistyki wśród młodocianych. Dr Schlessinger (Wiedeń) oświetlił kwestję z punktu prawnego. Znaczny odsetek — bo około 20 proc. kryminalistów w Austrii — 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 ciekawymi spostrzeżeniami ze swej praktyki i wskazywała drogi podnoszenia tych biednych istot.

Psychologia 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 Vorbrodtt — o przeżyciach winy, Dr Winkler (Wiedeń) — o pochodzeniu religii, Dr Mitrinovic (Londyn) — o teorjopoznawczych podstawach psychologii indywidualnej.

Jak widzimy, program kongresu był obszerny i bardzo interesujący. Kręgosłupem rozważań była psychologia indywidualna, którą oświetlono wielostronnie, choć niewyczerpująco, co zresztą, nie leżało w zamierzeniach kongresu. Życzyłoby sobie należało, aby, nie przesadzając założeń, z których wychodzi, i u nas zapoznano się bliżej z tym kierunkiem psychologii — 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 pozytywnej.

*Stan. Skalski.*

## Recenzje.

**Juljan Bulicki i Stanisław Maykowski.** Kraj lat dziecińczych. Pierwszy rok nauki języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących. Wydanie Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Lwów 1926.

Są to czytania polskie na klasę I szkół 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), Czytanka dają wyłącznie małe skończone utwory. Takie ustępy, powiastki czy obrazy z życia pozwalają nauczycielowi ująć całość, zastanowić się nad konstrukcją, próbować 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 Nowogrodzku, O A Grotgerze, Baśka, Bołeta 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 lekcji języka polskiego w szkole średniej, ten materiał nadawałby się raczej do pogadanek, które także wchodzą w skład nauki języka ojczystego, jako ćwiczenia w mówieniu. Mimowoli przychodzą tu na myśl przeszliczne opowiadania miesięczne Amicisa, doskonale pod względem formy i treści. Wiele z tych Czytanek nadaje się do niższych klas szkoły powszechnej, jak Furgotek, Siłuczona szyba, albo w Łazience, a ustęp Na stacji budzi poważne zastrzeżenia co do swojej wychowawczej wartości. Ten goliący się gimnazjalista, wymyślający swoim młodszym kolegom od „szczemaków 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<sup>1)</sup>.

Związek z życiem współczesnym, 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 Zagadłowicz, nie mówiąc już o wielu mniej albo prawie nieznanymi; 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 bibliotekach dla młodzieży statystykę wypożyczanych książek, aby się przekonać, że właśnie współczesne fabrykaty literatury dla dzieci nie mają u działwy powodzenia. Bez szkody dla uczniów możnaby usunąć przeważną część wierszy z Kapuśniaczkami 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).

<sup>1)</sup> Reiter. Czytania II cz. Dawid i Goldat.

<sup>2)</sup> Piękny wiersz Staffa: Deszcz jesienny winien wyrugować Kapuśniaczek.

Całość książki podzielono na 10 cykli, 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. Materiał językowy wcale bogaty, słownik obfity. Znachodzimy mnóstwo wyrażen 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 zakłęcie jak „Bożię 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 ilustracji, druk staranny i wyraźny. W porównaniu z podręcznikami używanymi w naszych szkołach wykazuje pewien postęp w dostosowaniu się do Programów i współczesnej metody wychowawczej. Na szczególnie 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 razą przy czytaniu dadzą się usunąć przy następem 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 zbiorach 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 podwalny wykształcenia. *Marja Majewiczówna.*

„Entschiedene Schulreform“ — to cykl rozpraw z dziedziny reform szkolnictwa i wychowania, wydawany z polecenia „Bund Entschiederer Schulreformer“ przez *Pawła Oestreicha* w nakładzie Ernst Oldenburg w Lipsku. Z ostatnich tomików cyklu należy wyróżnić dwa: *W. Steiger* „Fahrende Schule“<sup>1)</sup> i *Dr G. Klatt*: „Geschlechtliche Erziehung als soziale Aufgabe“<sup>2)</sup>.

*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

<sup>1)</sup> str. 78 i 12 ilustracji, Mk 2:50.

<sup>2)</sup> str. 136, Mk 2:50.

naszego społeczeństwa. Szkole nie wolno być już gotowym, niezmiennym tworem, systemem; szkoła powinna być czemś stale się rozwijającym, ciągle na nowo się odradzającym. Jedynym prawdziwym wychowawcą jest samo życie. Toteż wciągnięcie siery życia praktycznego w mury szkolne jest konieczne — i w każdej dzisiejszej, nawet „starej” szkole możliwe. „I kiedy nauczyciel rzuci 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 wokół 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 wędrowkach 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 wędrowek 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 najlepszym 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 głośniejszego przed irzema iaty książki Maxa Hedana: „Bub und Mädel”,<sup>1)</sup> poruszając zagadnienie, równie 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 pojmo-  
wanie stosunku i zjawisk życia płciowego, aniżeli dotychczas,

<sup>1)</sup> „Bub und Mädel” — Gespräche unter Kameraden über die Geschlechterfrage, 6 nakł (!) str. 122, Mk 2.—. Nakt. 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, materializuje 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, kórzystnie odbija od szeregu innych pism, poświęconych powyższemu zagadnieniu, i nadaje się 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: 1<sup>o</sup> użyciu testów (prób psychologicznych), 2<sup>o</sup> wychowaniu zagranicą, 3<sup>o</sup> pedagogice praktycznej, 4<sup>o</sup> 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 ziniwienie i ocenę pracy ucznia za pomocą cyfrowej notacji, odpowiadającej u nas stopniowi. Taka notacja była zbyt dowolna i wyrażała często li tylko subiektywne 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 obiektywne 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 francuskim.

Autor zmierza ponadto do stworzenia centralnej organizacji, grupującej specjalistów psychologów i utrzymującej kontakt z inspektorami i kierownikami szkół. Organizacja ta, coś w rodzaju „laboratorium” Instytutu psychologicznego Uniwersytetu paryskiego, zdążyłaby do skoordynowania prac, do skupienia wysiłków obecnie rozprószonych, idących w kierunku stworzenia odpowiednich testów, przystosowanych do szkół francuskich i innych. Autor sądzi, że B. I. d'E. (Międzynarodowe Biuro Wychowania) w Genewie, myśli tę podjąć i w czyn wprowadzić.

Przeciwnikom metody „testów” odpowiada autor, iż stworzenie ustalonych i standaryzowanych „prób” psychologicznych i zastosowanie ich w praktyce szkolnej nie tylko nie zdąży 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 właściwym miejscu”.

Testy w szkołach i poradniach zawodowych, muszą być tak ułożone, aby się nadawały do koletywnego stosowania i aby nie-specjalista mógł się nimi posługiwać. Testy indywidualne zajmują bowiem bardzo dużo czasu (30—40 minut).

Ponieważ — jak twierdzi autor — istnieją lednóstki 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, powtazaniu zasłyszanych wyrazów itp.; testy cyfrowe natomiast polegają na wykonywaniu zadań rachunkowych z odpowiednią szybkością, powtarzaniu pewnej ilości cyfr wprost lub wstak 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 musiałyby 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 właściwym miejscu”.

Tymczasem atoli wielki kłopot współczesnej szkole sprawia kwestja klasyfikacji, zarówno ustnych odpowiedzi jak i zadań uczeń. Noty takie są często niesprawiedliwe, a przedewszystkiem nieobiektywne. 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 informacji, 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 studia 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 „Realexamen'u“ lecz wstępują do gimnazjum, które jest trzyletnie. Istnieją trzy rodzaje gimnazjów: klasyczne, humanistyczne (t. j. nowożytne) i matematyczno przyrodnicze. Naukę w gimnazjum wienczy „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 przeznaczony 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 nie tylko 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: agrykulturowe w Danji, pedagogikę amerykańską, historję kooperatyw w Anglii, nowy ustrój szkolny w Niemczech, ruch młodzieży niemieckiej, rozwój idei moralnych i religijnykh we Francji. Językiem wykładowym — 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 subsydia, 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 (*Realskolor*) 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 szkół 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 milionów koron.

Do szkoły średniej wstępują uczniowie dopiero po ukończeniu szkoły powszechnej siedmioletniej. Ciekawem jest, iż dla uczniów, którzy ukończyli szkołę powszechną większą istnieje uzupełniająca jednoroczna szkoła przejściowa (ungdomsskole). Dopiero po ukończeniu tej szkoły może młodzież wiejska wstąpić do gimnazjum.

Gimnazjum jest sześciolatnie, podzielone na dwa 3-letnie okresy. (Pierwszy middelskole — szkoła średnia, drugi właściwie 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 psychologii 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 pobudzenie 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”, społecznego 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 jednym 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 taką powierzchownością w całym życiu współczesnym, 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 militarystycznym wychowaniu w szkołach angielskich i w. in.

W n-rze 4 i 5 „Schulreform” pisze znany socjolog i historyk niem. Siegr. 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 psychologicznym zrozumieniu i ujęciu indywidualności wychawanka.

„Szkołom wspólnoty” (Gemeinschaftschulen) poświęcony jest zeszyt 10 czasopisma „Pedagogische Warte”. Znaczący tych szkół w Niemczech wypowiadają się tu o ich powstaniu, ideowym podłożu, organizacji i dotychczasowych doświadczeniach. Jako przykład: opis szkoły leśnej „Burg” w Hannoverze 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. 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 ilustracji z Monteskiusza, dzieł 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 objęły *Dr St. Kopciński*, *Prof. E. Forelle* („Stan Szkół Państwowych”), *Prof. Dr. M. Grzegorzewska* („Kongres nowego wychowania w Locarno”) *Dr. M. Odrzywolski*, *Prof. C. Trzczińska*.

„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-ekonomicznym i politycznym, i dlatego na gruncie polskim musi ona mieć charakter naszkroś demokratyczny i opowiadać postępowi kultury.

Stąd prelegent wysunął postulat minimum wiedzy dla ogółu obywateli, możliwość 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 doksztalcanie obowiązkowe w każdym okresie. Niezaspokojenie pierwszego postulatu jest zabiciem szkoły powszechnej.

Po skrupulatnym 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 postulatowi demokracji polskiej, *Dr. Kopciński* wskazał na słabe strony: sprawdzanie kwalifikacji przy przechodzeniu ze szkoły powszechnej do średniej, możliwość 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 prośbą o przeprowadzenie konkursu w swoim kraju i reprezentowanie go na forum międzynarodowym.

Deklaracja genewska przypomina całemu światu cywilizowanemu, jakie są prawa dziecka i wypływające stąd obowiązki społeczeństwa. W myśl I-go punktu Deklaracji, że każde dziecko powinno mieć możliwość 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 wykołonego, przygarnięcia opuszczonego i sieroty.

Deklaracja dalej stwierdza, że w czasie niedostatku dziecko najpierwsze powinno otrzymać pomoc, że należy dać możliwość zapracowania na życie chronić

je od wszelkiego wyzyku i rozwijać w niem gotowość służenia braciom najlepszymi swymi 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 przysłuży grunt dla intensywniejszej 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 przedstawiają 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 organizacji nauczycielskich, aby poparły nasze projekty na drodze organizacyjnej i zainteresowały nimi 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-ku, 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 urzęduje 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 kompozycji o rozmiarach najmniej 20 × 25 cm., a najwyżej 20 × 50 cm. Dzieci do lat 10 mogą ograniczyć się do 2, 3 kompozycji według swego wyboru.

Art. 4. Kompozycje winny być podzielone jak następuje: 2 kompozycje winny zilustrować treść 1, 2, 3, 4 i 5 punktu Deklaracji Gen.

Art. 5. Dzieci mogą wykonać kompozycje dowolnym sposobem: czarnym ołówkiem, atramentem, ołówkiem kolorowym, farbami wodnymi lub olejnymi.

Art. 6. Dzieci mogą brać udział w konkursie za pośrednictwem szkoły lub instytucji, 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 wino być podana narodowość dziecka oraz miejscowość, w której jest szkoła lub instytucja.

Art. 8. Szkoła lub instytucja dokonywa pierwszej selekcji prac, przysyłając do Komisji te, która uważa za odpowiednie.

Art. 9. Komisja 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 kategorii a), b) i c) patrz art. 2) oddzielnie. Nagrody stanowić będą książki, roczniki pism dla dzieci, zbiory reprodukcji, przybory rysunkowe oraz listy pochwalne.

Art. 12. Termin nadsyłania prac upływa z dniami 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 Instituteurs et Institutrices” 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 politycznym. Do zrzeszenia należą obecnie: niemiecki „Deutscher Lehrereine”, 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. Zzystąpić mają wkrótce związki serbskie i włoskie, zorganizowanymi zaś został stały kontakt ze związkami Ameryki Półn. i Połudn. Sekretariat generalny istnieje w Paryżu w „Instytucie Współpracy Intelktualnej, (2 Rue Montpensier, Palais Royal).

(„Pädagogische Werte” Nr. 20/27).

„Dafipa” („Deutscher Ausschuss für Internationale Pädagogische Angelegenheiten”) ogłasza nową listę swych członków, którzy chętnie udzielają informacji 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), Lydia Stöcker, Berlin-Friederau, Offenbachstr. 5, (t. s. oraz reforma nauczania historii), Dyr. Susanne Engelmann, Berlin O. 27. Iflandstr. 11, (Szkołnictwo żeńskie), Dyr. Dr W. Ganzemüller, Breslau, Blücherstr. 13, (Szkołnictwo średnie), W. Hoepfner, Berlin O. 34, Bozhagemstr. 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. Oplata 10 Mk półrocznie, podręczniki dostają uczestnicy kursów bezpłatnie.

**Bezdomne dzieci w Rosji sowieckiej.** W roku 1926 w październiku było podle urzędowych źródeł sowieckich około 440.000 bezdomnych dzieci, z których 303.406 umieszczono w ochronach. Z dzieci było 54·5% chiopskich, 24·3% robotniczych, 5·5% rzemieślniczych, 9·3% pracowników urzędniczych, 3·2% czerwonoogwardzistów; 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 pedagodowie i pracownicy społeczni Zachodu. W Austrii rozpoczęło 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 bibliograficzne.

- J. Wl. 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. Miąnowskiego. Warszawa 1927.
- Ed. Claperède. Psychologia 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. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka. Nakł. Komisji Pedagogicznej Min. W. R. i O. P. Warszawa 1927.
- Franciszka Baumgarten.* Kłamstwo dzieci i młodzieży. Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1927.
- St. Tync i J. Gotąbek.* Przewodnik metodyczny do Czytańek polskicli. 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 Gebethuer i Wolif. Kraków 1927.
- St. Tync i J. Gotąbek.* Czytanki polskie na kl. I gimn. Książnica-Atlas 1927.
- Bolesław Kielski.* Leçons de Français, I, II et III-ème Année. Wyd. K. S. Jakubowski, Lwów 1926 i 1927.
- A. Kudasiewicz.* Mój kalejdoskop. Wyd. II. Książnica-Atlas 1927.
- Jadwiga Wierzbiińska.* Nauka śpiewu w szkole powszechnej. Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1928. (Z Praktyki szkolnej, Nr. 1).
- Kaz. Tyszkowski.* Hetman Stanisław Żółkiewski.  
— Jan Zamoyski. Wydawnictwo Zakł. Narod. im. Ossolińskich. Lwów 1927. (Nasza Biblijoteka).
- Jan Wolski.* Z dziejów i doświadczenia włoskiej kooperacji pracy. Warszawa 1927.



666

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

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 Sienko.**  
Drukarnia „Szkolnicy” w Krakowie, Grzegorzeczka 70 — pod zarządem W. Jarosza.