

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Sugestja i wychowanie.

Obserwacje i badania eksperymentalne czasów ostatnich wykazały z nadzwyczajną ścisłością, że dzieci mniej więcej do 12—14 roku życia¹⁾ ulegają w bardzo znacznym stopniu wszelkiego rodzaju wpływom sugestywnym. Chęci i dążenia dziecka, powiada prof. Ernst Meumann²⁾, są uwarunkowane zarówno okolicznościami zewnętrznymi i sytuacjami, wśród których ono żyje, bawi się, pracuje, jak i ludźmi, którzy rozmyślnie lub mimowolnie wpływają na nie słowem, czynem, spojrzeniem, gestem i t. p. Bardzo ważną rolę w danym razie odgrywa pierwiastek wzruszeniowy, związany z powodzeniem lub niepowodzeniem w różnych wypadkach poszczególnych. Ten przemożny wpływ najrozmaitszych czynników na wolę dziecka doskonale uwypuklił Dr A. Bagiński w referacie, wygłoszonym na berlińskim Kongresie psychologii dziecka³⁾:

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

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

²⁾ E. Meumann. *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. Leipzig, 1916, wydanie drugie + 1. str. 642—648.

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

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

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

Obserwacja młodego pokolenia nastęrcza nam po prostu nieskończoną ilość przykładów sugestji jednostkowej i zbiorowej. W tem miejscu niech nam jednak wystarczą uwagi Meumanna i Bagińskiego, wskazujące doniosłe znaczenie czynnika powyższego w pedagogice. Możemy się nie zgodzić w tej materji z niektórymi badaczami, jak np. P. F. Thomasem¹⁾, że sztuka sugerowania jest pierwszą, jaką zdobyć powinien każdy nauczyciel. Musimy jednak uświadomić sobie jasno, czem jest sugestja i jakich należy się spodziewać od niej korzyści w dziele wychowania. Rozpatrzeniem tej sprawy zajmę się w pracy niniejszej. Podzielię ją na dwie części. W pierwszej podam niektóre daty historyczne, dotyczące rozwoju poglądów na sugestję i jej znaczenie w pedagogice i pedjatrji. Część drugą poświęcę analizie obecnego stanu rzeczy.

CZEŚĆ PIERWSZA.

Rozwój poglądów.

Pod wyrazem „sugestia” rozumie się często pewnego rodzaju wpływ, jaki wywiera osobowość silniejsza na indywidualność słabszą, mniej zorganizowaną, a więc w pierwszym rzędzie na dziecko. Wpływ powyższy bywa rozmyślny albo mimowolny i może zachodzić przy pomocy słowa, czynu, gestu, spojrzenia i t. p. Czynność lub wogóle przeżycia, powstające tą drogą, różnią się od innych, zwykłych procesów psychicznych. Posiadają mianowicie — jeżeli nawet są świadome — charakter mniej lub więcej automatyczny²⁾.

Sugestia, jako zjawisko, jest równie starą jak ludzkość³⁾, systematyczne jednak poszukiwania naukowe, podjęte w celu

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

²⁾ Dokładny rozbiór pojęcia sugestji i tak zw. wpływu podam w części drugiej pracy.

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

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

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

Nie mogę tutaj wnikać w spory, jakie wywołał Mesmer leczeniem magnetycznym i swoją teorią fluidu¹⁾. Zaznaczę tylko, że wskutek szczęśliwych kuracji, przybywała do niego coraz to większa ilość chorych, ale jednocześnie zaostrzała się z dnia na dzień i walka przeciwko niemu²⁾. Wskutek takiego stanu rzeczy rząd wyznaczył Komisję naukową (1784 r.) do zbadania sprawy powyższej. W skład jej weszli uczeni: Lavoisier (chemik), Jussien (botanik), Franklin (wynalazca piorunochronu), Bailly (astronom) i inni. Komisja orzekła, że wszystkie sukcesy Mesmera należy przypisywać nie jakiemuś wpływowi tajemniczemu, lecz wyobraźni, naśladownictwu, dotykaniu (t. zn. pociągom). W raporcie Bailly'ego była również wzmianka, że osoby, znajdujące się we śnie magnetycznym, są poddane woli magnetyzera, dzięki czemu on może wpływać na nie tym lub innym sposobem³⁾.

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

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

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

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

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

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

Stwierdzenie czynnika woli w powstawaniu różnych objawów somnambulicznych było wydarzeniem bardzo ważnem i wpłynęło, rzecz oczywista, na pewne zmiany w praktyce wywoływania snu magnetycznego. Puységur w tej sprawie wypowiada się całkiem stanowczo, mówi bowiem, że do powstania zjawisk magnetycznych jest konieczna silna wola, koncentracja uwagi, wiara, chęć wyleczenia chorego⁴⁾. Co się zaś tyczy fluidu, to dla niego jest rzeczą zupełnie obojętną, czy on istnieje lub nie, gdyż magnetyzm zwierzęcy jest działaniem myśli na pierwiastek życiowy organizmu.

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

¹⁾ Patrz Gautier, dzieło cyt. II 251.

²⁾ Było to więc odkrycie somnambulizmu sztucznego (1784 r.), uazwanego później przez Braida lipnozą (1842 r.).

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

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

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

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

Naukę Faria przejął generał Noizet²⁾, przyjaciel Dr Bertanda, twórcy pierwszej teorii sugestji. Noizet pierwszy położył nacisk na pokrewieństwo somnambulizmu sztucznego ze snem zwykłym (fizjologicznym), który to punkt widzenia rozwinął i starał się udowodnić nieco później Liébeault z Nancy. Ciekawem jest, że Noizet starał się także sprowadzić wszystkie objawy sugestji do bardziej podstawowego zjawiska psychologicznego, dzięki któremu każda idea dąży do wyrażenia się w czynie lub odpowiedniej zmianie psycho fizjologicznej. Wiemy jednak, iż często jest to tylko dążność, względnie zarodkowa reakcja ruchowa. Otóż w somnambulizmie, według niego, wyobrażenie poddane realizuje się całkowicie dlatego, że świadomość posiada wtedy charakter monoideiczny, ułatwiający przejście idei w czyn.

Dr Bertrand uczył z kolei, że wszystkie objawy magnetyzmu, innymi słowy somnambulizmu sztucznego, posiadają taką samą naturę, jak zjawiska konwulsjonistów, opętanych, powstańców Ceweńskich i t. p. Wszystkie objawy stanów powyższych można sprowadzić do ekstazy. Różnią się one od pierwszych tylko tem, że powstają samorzutnie, a nie pod wpływem magnetyzerów. W istocie swej jedne i drugie są tylko spotęgowaniem, wyolbrzymieniem zwykłych procesów psychicznych. Dostatecznej ich przyczyny należy szukać w uwadze wyczekującej, wyobraźni, naśladownictwie, przekonaniu (wierze) i sympatii³⁾.

Na poglądy Bertranda w sprawie omawianej miał także wpływ jeden z najgłębszych znawców ówczesnych somnambulizmu Dr Despina (d'Aix)⁴⁾. Otóż, zdaje się, że Despina był pierwszym uczonym, który wypowiedział się pozytywnie w sprawie zastosowania hipnotyzmu do zagadnień wychowawczych (1840). Było to tembardziej możliwe, że już od 1823 roku znano zjawiska sugestji pohipnotycznej (Deleuze, Bertrand, Teste). Dzięki właśnie znajomości skutków sugestji pohipnotycznej, Aubin Gauthier, autor dzieła, o którym była już mowa⁵⁾, zmienił w 1842 r. nieprzyjemne uczucie pewnej młodej dziewczyny względem swej matki na stosunek poprawny i życzliwy, a w trzy lata później

1) Ochorowicz, Psychologia i Medycyna. Warszawa, 1917. + II str. 130.

2) W 1818 r. Akademia Berlińska ogłosiła konkurs na dzieło o magnetyzmie zwierzęcym, Noizet i Bertrand postanowili wziąć udział w konkursie, lecz się spóźnili. Praca Bertranda-Traité du somnambulisme et des différentes modifications qu'il présente była wydrukowana w 1823 r., a Noizeta p. t. Mémoires sur le somnambulisme et le magnétisme animal, dopiero w 1854 r.

3) Patrz Du Poteb, dzieło cyt. str. 318 i P. Janet, Les Médications psychologiques, Alcan, 1919, t. I, str. 142—143.

4) Despina, Le magnétisme aux eaux d'Aix, 1840

5) Patrz przypisek na str. 130.

Dr Teste ¹⁾ pisał, że za pomocą sugestji można „regulować życie duchowe i fizyczne osób, które się usypia i tym sposobem pracować nad udoskonaleniem moralnym“.

Od tej pory próby stosowania sugestji do potrzeb wychowawczych i wogóle moralno-społecznych stają się coraz to częstsze. W 1860 r. Durand de Gros — który starał się rozpowszechnić we Francji poglądy na istotę hipnotyzmu angielskiego lekarza Braidy ²⁾ — utrzymywał nawet, że braidyzm daje nam podstawy do ortopedji umysłowej i moralnej, która pewnego dnia będzie zainaugurowaną w szkołach i domach poprawczych ³⁾,

Sprawa powyższa dojrzała jednak dopiero po 1880 r., w którym to czasie uformowały się już we Francji trzy szkoły: 1) Charcota i jego uczniów (P. Richet, Babiński i in.), 2) Karola Richeta (obie w Paryżu) i 3) Szkoła Nantejska, reprezentowana głównie przez Liébeaulta, Liégois i Bernheima. Szkoły te różniły się w swych poglądach na istotę i zakres stosowania sugestji. Różnice ważniejsze omówimy tutaj pokrótce.

1. Charcot, dyrektor kliniki w Salpêtriere, badał somnambulizm u histeryczek mniej więcej od 1878 r. Za najważniejsze cechy hipnozy uważał zjawiska somatyczne (t. zn. reakcje cielesne), gdyż one dawały mu możność wykluczenia symulacji. Zjawiska te mogą, jego zdaniem, powstawać i rozwijać się całkiem niezależnie od sugestji pod wpływem różnych czynników fizycznych, np. magnesu, metali i t. p. Innymi słowy, Charcot sądził, że same tylko wrażenia fizyczne mogą spowodować stan hipnotyczny. W nocie ⁴⁾ swej, przedstawionej na posiedzeniu Akademii Nauk w Paryżu (13 lutego 1882 r.) starał się on uzasadnić, że hipnotyzm w swej postaci doskonałej (hipnotyzm wielki) przedstawia trzy odrębne postaci, czyli fazy: letarg, katalepsję i somnambulizm. Każda z tych faz wyróżnia się specyficzną symptomatologią. Letarg jest snem najgłębszym. Pograżony w nim robi wrażenie osoby martwej. Jest to jednak zbudzenie, gdyż w tym stanie istnieje duża wrażliwość na pobudzenie mechaniczne (nadpobudliwość nerwowo-mięśniowa). Katalepsja różni się od letargu tem, że członki podniesione nie opadają, lecz zachowują przez czas mniej lub więcej długi nadaną im pozycję (flexi-

¹⁾ Teste, *Magnétisme expliqué*, 1845, str. 435. Cyt. według Janeta, *L'Automatisme psychologique*, wyd. 8-me 1922. Alcan, str. 246.

²⁾ Braid (*Neurypnology*, London, 1843) uczył, że hipnotyzm (termin powyższy został przez niego wprowadzony; to samo dotyczy, jak sądzi Janet, i wyrazu: sugestja), powstaje dzięki czysto podmiotowym zmianom, osobnika hipnotyzowanego: usypia on wskutek odpowiednio nastrojonej wyobraźni. Hipnotyzacja fluidu jest oczywiście zupełnie zbędna. Braid właściwie nie stworzył nic nowego, gdyż wszystkie jego „odkrycia“ były już dawno opisane przez Puységura, Bertranda, Noizeta, Deleuze'a, Charpignona i wielu innych. On jest jednym z pierwszych badaczy, którzy objaśniali sugestję przez nadzwyczajną koncentrację uwagi, ale i w tej materji miał poprzedników w osobie Bertranda i Noizeta.

³⁾ Patrz Bernheim, *De la suggestion*. Paris, Librairie scientifique, str. 187.

⁴⁾ Charcot, *Sur les divers états nerveux déterminés par l'hypnotisation chez les hystériques*. *Comptes rendus hebdomadaires des Séances de l'Académie des Sciences*. Paris, 1882, t. XCIV.

bilitas cerea). Życie psychiczne rozbudza się i tutaj częściowo, lecz osobnik nie wykazuje prawie żadnej samodzielności, jest w ścisłym znaczeniu tego słowa automatem. Somnambulizm zbliża się najbardziej do jawy, lecz i tutaj pole wrażeń i wogóle świadomości jest znacznie zwężone.

Nauka Charcota o cechach somatycznych, przypisywanych fazom wymienionym, jak również o sposobach mechanicznego wywoływania każdej z tych faz (np. przez naciskanie gałek ocznych, pocieranie szczytu głowy, podnoszenie lub opuszczanie powiek i t. d.) była, jak się dowcipnie wyraził Ochorowicz, tautologią eksperymentalną, t. j. sztucznym wytworem samej metody badania.

Na usprawiedliwienie tego uczonego należy jednak dodać, że w późniejszych swych pracach¹⁾ zwrócił on także uwagę i na psychologiczną stronę sugestji, a mianowicie na fakt silnie podkreślany przez Richeta, że wyobrażenie lub grupa wyobrażeń, poddanych drogą sugestji, utrwalają się w umyśle w stanie izolowanym, na podobieństwo parazytów; że one są odgradzone jakby od reszty procesów psychicznych, co ułatwia ich reakcje ruchowe²⁾.

Zarówno Charcot, jak i jego uczniowie, uważali hipnozę za zjawisko patologiczne, potęgujące u osobnika istniejącą już skłonność do automatyzmu, dysocjacji³⁾.

Zgodnie z tym poglądem zajęli oni względem prób stosowania sugestji do celów wychowawczych stanowisko negatywne.

2. Karol Richet⁴⁾, w przeciwieństwie do Charcota, zwrócił głównie uwagę na stronę psychiczną somnambulizmu (sztucznego i samorzutnego). Badał on mianowicie i szczegółowo analizował powstające pod wpływem sugestji zmiany pamięci, uwagi, procesów kojarzenia, uczuć, popędów i t. p. Jednocześnie starał się on uzasadnić istnienie sugestji na jawie.

Najciekawsze bodaj odkrycia Richeta w dziedzinie omawianej dotyczyły tak zw. obiektywacji typów.

Już przed nim Dr Azam⁵⁾ stwierdził, że usposobienie jego pacjentki Felidy zmieniało się zależnie od tego, czy ona była w stanie normalnym, czy też w somnambulizmie. W przypadku

¹⁾ Charcot, *Leçons sur les maladies du système nerveux*, t. III ses Oeuvres complètes. Paris 1887, str. 336, 337 i n.

²⁾ Patrz o tem Noizeta, str. 133 pracy niniejszej.

³⁾ Jeden z najwybitniejszych uczniów Charcota, Dr Babiński zmienił w następstwie swoje poglądy na tę sprawę gdyż przynajmniej u dzieci, uważał dużą podatność na wpływy sugestji za naturalny objaw życia niedostatecznej organizacji życia psycho-nerwowego. patrz dzieło cyt. str. 102—103.

⁴⁾ Systematyczne poszukiwania w tej dziedzinie rozpoczął Richet już w r. 1870 a w latach 1875—1883 drukował w *Journal d'anatomie et de physiologie* (Robina) i w *Revue philosophique* (Ribota) sprawozdanie ze swych obserwacji. W 1884 r. wyszła jego praca *L'homme et Intelligence*, która jest jakby syntezą prac poprzedniczych o somnambulizmie.

⁵⁾ Dr Azam *Hypnotisme et double conscience*, Paris, 1893 Alcan str. 56—57.

pierwszym Felida była smutna, powolna, poważna, zamyślona, w drugim — stawała się bez żadnego powodu dostrzegalnego żywa, wesoła, lekkomyślna, zajęta nadmiernie swoją toaletą i różnemi błahostkami. Podobne modyfikacje charakteru zachodziły także u Amerykanki Mary Reynolds, którą opisał Mac Nish w swej słynnej pracy *Philosophy of Sleep* (1830)¹⁾

W stanie wtórnym (t. j. somnambulizmie) charakter Amerykanki zmieniał się całkowicie — z bojaźliwej, spokojnej, smutnej, powolnej, stawała się teraz wesoła, żywa, bardzo odważna, przedsiębiorcza i t. p.

Analogiczne modyfikacje, powstające u tych osób samorzutnie, umiano także wywoływać od czasów Puységura (przynajmniej częściowo) drogą sugestji w hipnozie.

Richet jednak poszedł dalej, wykazał mianowicie za pomocą całego szeregu eksperymentów, że osoby zahipnotyzowane „mówią, myślą, jednym słowem, żyją według typu, który im zasugestjonowano“. Zamiast więc wyobrażać sobie tylko charakter, typ, poddany im w hipnozie, one go urzeczywistniają, objętywizują wszystkimi rozporządzalnemi środkami ich umysłu. Żeby taka metamorfoza nastąpiła wystarczy osobnikowi poddać tonem stanowczym odnośną sugestję. Nawet pismo w tych wypadkach się zmienia. Tak np. pewnemu studentowi zasugestjonowano kolejno, że jest chytrym, przebiegłym chłopcem, potem że jest skąpcem, a w końcu starym człowiekiem. Kiedy postawa, głos i wogóle zachowanie się studenta odzwierciedlały osobowość poddaną, pismo jego podlegało jednocześnie zmianom równie wybitnym, jak i ta ostatnia²⁾.

W innym przypadku dwie kobiety, A i B, uśpione przez Richeta, na skutek odpowiednich sugestyj, straciły zupełnie poczucie swej tożsamości. Można było zmienić tym sposobem ich wiek, płeć, stanowisko społeczne, narodowość, zawód, miejsce pobytu i t. d. W ich umyśle pozostał jakby tylko jeden fakt, obraz osoby, którą im zasugestjonowano. Pani M., osobie bardzo religijnej i powszechnie szanowanej, poddał on tą drogą sugestję chłopki, aktorki, generała, arcybiskupa Paryża, zakonnicy t. p. Skutek był taki sam.

Badania Richeta wywołały żywe zainteresowanie w ówczesnych kołach filozoficznych. Pierwszy odezwał się Guyau, który w liście, adresowanym do redaktora *Revue philosophique*, Ribota (luty. 1883 r.) pisał, że rozkazy dane osobie uśpionej przez hipnotyzera, zdają się budzić w niej całkiem nowe dążności i instynkty. Są to instynkty sztuczne i istniejące w stanie zarodkowym. Duże wrażenie na Guyau zrobił eksperyment Richeta

¹⁾ Obserwacje o Mary Reynolds były ogłoszone w 1816 przez lekarzy Mitchella i Notta. In extenso ogłosił je dopiero syn Mitchella w 1889 r. patrz o tem P. Janeta, *Les Névroses*, Flammarion, 1919 str 256—259.

²⁾ Charakter pisma, jak wiadomo, jest właściwy każdej z tych form osobowości, krótko mówiąc, „gesty“ graficzne zmieniają się, podobnie jak wszelkie inne gesty.

(listopad, 1880, Revue phil.), dotyczący pewnej kobiety, która jadła dużo. Po zbudzeniu, kobieta owa nic nie pamiętała o sugestji, w ciągu jednak dni następnych zaczęła jeść coraz to więcej. Tym sposobem, powiada Guyau, możnaby zmienić stopniowo charakter osób hipnotyzowanych i somnambulizm sztuczny mógłby odegrać ważną rolę w higienie moralnej ludzkości¹⁾.

W przypadku, gdyby eksperymenty Richeta znalazły potwierdzenie²⁾, możnaby pójść dalej i spróbować, czy uda się drogą systematycznie powtarzanych sugestji, zniszczyć ten lub ów instynkt naturalny, np. instynkt macierzyństwa i t. p. Wydaje się to możliwym dlatego, że wielu psychologów utożsamia instynkt z pamięcią, a wywoływanie w hipnozie amnezji częściowych i ogólnych zostało właśnie stwierdzone przez Richeta. Bądź co bądź, fakty zaobserwowane przez Richeta, o ile są ścisłe, wskazują na nowe sposoby badania i być może dadzą nam w ręce nieznanne dotychczas środki wpływania na wolę ludzką.

Poglądy swoje na znaczenie sugestji w wychowaniu Guyau rozszerzył i pogłębił w dziele *Éducation et Hérité*, nad którym pracował osiem lat (1880—1888). Dziecko, powiada on, w chwili przyjścia na świat jest bardzo podobne do osoby zahipnotyzowanej: stwierdzamy w niem taki sam brak wyobrażeń (aidezizm), a następnie takie same panowanie jednej tylko idei (monoideizm). Co więcej, wszystkie dzieci ulegają z łatwością hipnozie — są bardzo podatne na wpływy sugestji i autosugestji. Każde wrażenie, jakie otrzymują, posiada pierwiastek sugestyjny. Pierwiastek ten, immanentny każdej percepcji, jest tem silniejszy, im świadomość osobnika jest bliższą stanu monoideicznego.

Sugestia, o ile się powtarza, staje się przyzwyczajeniem, które, być może, utrwali się na całe życie, o czem świadczy np. uczucie strachu w wieku późniejszym, zaszczeplone jeszcze dziecku przez nieostrożną karmicielkę.

Wychowanie, według Guyau, jest właściwie tylko zespołem sugestji racjonalnych i należycie skoordynowanych³⁾. Ono powinno rozwinąć w dziecku — bądź za pomocą sugestji bezpośrednich, bądź drogą określonych czynności, powtarzanych wielokrotnie (s. pośrednie) — pewną ilość przyzwyczajzeń (pojędów) trwałych, o charakterze odruchowym, dzięki którym

¹⁾ Guyau, list do redaktora Revue phil. zamieszczony w *Éducation et Hérité*. Paris, Alcan, wyd 16-te, str. 231—235.

²⁾ Guyau mówi bowiem: „Toutes ces hypothèses tentantes sont suspendues à la question de savoir si les observations de M. Richet ont été faites avec une suffisante rigueur scientifique. Tamże str. 235.

³⁾ Guyau powiada: „l'éducation n'est autre chose... qu'un ensemble de suggestions coordonnées et raisonnées: on pressent dès lors l'efficacité qu'elle peut acquérir au point de vue à la fois psychologique et physiologique“. Tamże, ustęp XV.

Sugestję z kolei określa on jako „la transformation par laquelle un organisme plus passif tend à se mettre à l'unisson avec un organisme plus actif; celui-ci domine l'autre et en vient à régler ses mouvements extérieurs, ses volontés, ses croyances intérieures. Tamże str. 11.

można osłabić lub spotęgować skłonności dziedziczne lub nabyte w ciągu życia jednostki. Skłonności dziedziczne, t. j. instynkty, są również tylko przyzwyczajeniami, nabytymi przez naszych przodków, które oni przekazali młodszemu pokoleniu, jako specyficzne dyspozycje wrodzone.

Tutaj jednak zachodzi pytanie, czy właściwości dziedziczne można zmienić drogą odpowiedniego wychowania. Poglądy uczonych w tej sprawie różnią się. Podług Locke'a, na stu ludzi, osiemdziesiąt dziewięć jest dobrych lub złych, pożytecznych albo szkodliwych tylko dzięki wychowaniu, jakie otrzymali — od niego zależy wielka różnica, jaką wśród nich widzimy. Helwetius też sądził, że wszystkie różnice pomiędzy ludźmi zależą tylko od wychowania, gdyż wszyscy podług niego rodzą się z jednakowymi uzdolnieniami. W czasach Guyau przerzucono się w drugą ostateczność, t. zn., że wielu uczonych utrzymywało, że wychowanie jest niezdolne zmodyfikować temperamentu i charakteru, jaki osobnik dziedziczy. Według nich można się urodzić zarówno złoczyńcą, jak poetą; cała przyszłość dziecka zawartą jest już niezmiennie w łonie matki...

W sprawie stosunku wychowania do dziedziczności Guyau polemizuje z Th. Ribotem, który w swej pracy doktorskiej p. t. „Dziedziczność psychologiczna“ starał się sprowadzić wpływ wychowania do granic bardzo wąskich: nigdy nie jest on bezwzględny i działa skutecznie tylko na natury pośrednie. Jeżeli, powiada on¹⁾, wszystkie stopnie inteligencji ludzkiej ustawimy w ten sposób, że one będą tworzyły szereg prosty, zaczynający się od idjoty, a kończący — geniuszem, to na obydwóch końcach szeregu wpływ wychowania sprowadza się do minimum. Idjota nie ulega mu prawie zupełnie, wszystkie wysiłki i cuda poprostu cierpliwości kończą się tutaj nieznacznymi i szybko przemijającymi rezultatami. Inteligencje wyższe są również mało podatne na wpływ powyższy i w miarę tego jak się zbliżamy do geniusza, osiąga on stopniowo swoje minimum.

Stosunkowo największy wpływ wychowania zaznacza się w naturach pośrednich, które, nie będąc ani złemi ani dobrymi, są w pewnym stopniu tem, co z nich zrobi przypadek.

Między poglądami na znaczenie dziedziczności z jednej strony, a wychowania — z drugiej, istniała, jak widzimy, pewnego rodzaju antynomja. Problem ten był w rzeczywistości trudny do rozstrzygnięcia i Guyau próbował go rozwiązać na innej, niż dotychczas, płaszczyźnie. Dlaczego bowiem zapytuje on Ribotą, wychowanie nie jest zdolne stworzyć nic nowego? Oczywiście, wyrazu „stworzyć“ nie można używać tutaj w jego sensie bezwzględnym, gdyż, ściśle rzecz biorąc, dziedziczność też nic nie stwarza ona tylko utrwała, gromadzi pewne właściwości, które były zdobyte wychowaniem (w szerokim tego słowa znaczeniu), przez

¹⁾ Ribot, L'Hérédité psychologique, Paris 1873. patrz H. polskie Barto-
wicz z II-go wyd. fr. str. 267—272 i passim.

naszyc przodków. Jeżeli gdzie, to przede wszystkim w dziedzinie moralnej, o której Ribot nic nie mówi, doniosłość wychowania zdaje się widoczną. Trudno jest przecież powiedzieć, że się rodzimy cnioliwymi dzięki dziedziczności¹⁾.

Stwierdzając braki w dotychczasowych zapatrywaniach na przyrodę dziedziczności, Guyau sądzi, że nowoczesne odkrycia z dziedziny sugestji, mogą wyjaśnić w bardzo znacznym stopniu problemat wpływu wychowania na dziedziczność. Sugestia bowiem daje nam możność stwierdzić na faktach możliwość tworenia w każdym momencie życia osobnika instynktów nowych, które są w stanie wprowadzić równowagę pomiędzy istniejącymi poprzednio dążnościami²⁾. W istocie swej każda sugestia jest już instynktem zaczątkowym. (l'instinct à l'état naissant). Ponieważ znowu każdy instynkt jest zarodkiem uczucia potrzeby, a niekiedy nawet konieczności, staje się więc jasnym, że sugestia posiada charakter impulsu, woli pierwiastkowej, która się zagnieżdża w osobowości. Dzieje się to niezależnie od tego, czy ona jest „fizjologiczną“, „neuropatyczną“, czy też „psychologiczną“, „normalną“, gdyż pierwsza jest tylko wyolbrzymieniem, spotęgowaniem faktów, które mają miejsce pod postacią mniej rozwiniętą i w stanie normalnym³⁾. Sugestje normalne (psychologiczne) zachodzą u osobników najbardziej zdrowych, dzięki czemu, o ile są odpowiednio zorganizowane i skoordynowane mogą tłumić lub potęgować skutki dziedziczności. Sugestia zatem jest czynnikiem modyfikującym dyspozycje dziedziczne i wskutek tego powinna odegrać w wychowaniu rolę pierwiastka twórczego.

Praktycznie sprawa powyższa sprowadza się do sztuki modyfikowania jednostki, zgodnie z wymogami społecznymi i moralnymi, poddając jej sugestje, że jest albo może być inną, niż jest. Wszystkie wysiłki wychowawców powinny zmierzać do następującego celu: przekonywać dziecko, że ono jest zdolne do dobrego i niezdolne do rzeczy złych, aby w niem wyrobić w rzeczy samej tę zdolność; perswadować mu, że posiada silną wolę, żeby ją mogło osiągnąć; wpajać w nie przekonanie, że jest wolne, panem siebie, aby idea swobody zrealizowała się sama przez się⁴⁾. Nie jest to rzecz trudna do osiągnięcia, gdyż dzieci odznaczają się nadzwyczajną podatnością na wpływy sugestji. Wystarczy więc zapewnić je, że posiadają te lub inne zalety charakteru, a one będą się starały usprawiedliwić opinię naszą.

Wmawiać w nie uczucia złe, czynić im zarzuty niesprawdliwe — znaczy wywoływać w nich te uczucia i dyspozycje. Słusznie powiedziano, że sztuka kierowania młodymi osobnikami polega

1) Guyau, dzieło cyt. str. 77.

2) Guyau, d. c. str. XV.

3) „Rien ne se passe... dans le sommeil provoqué qui ne puisse se produire, à un degré plus ou moins rudimentaire, chez beaucoup de gens à l'état de veille; nous sommes tous susceptibles de suggestions, et même la vie sociale n'est pour ainsi dire qu'une balance de suggestions réciproques Tamze str. 9.

4) Guyau używa w tym przypadku wyrazów „convaincre“, „persuader“, utożsamiając ich skutki z działaniem sugestji.

przedewszystkiem na tem, aby odnosić się do nich zewnętrznie tak, jakby oni byli tem, czem chcielibyśmy ich widzieć. O ile jest rzeczą pożyteczną uświadomić młodzieży jej skłonności dobre, o tyle — szkodliwą mówić o złych, gdy one jeszcze nie są takimi. Człowiek, powiada Pascal, jest tak stworzony, że jeżeli go będziemy często przekonywali, iż jest głupcem — w końcu uwierzy; gdy sam w siebie zacznie to wmawiać — też uwierzy. Każdy bowiem prowadzi z samym sobą rozmowę wewnętrzną, którą należy kierować umiejętnie, skoro chcemy osiągnąć wyniki dodatnie.

Tem czynnik autosugestyjny zasługuje ze wszechmiar na naszą uwagę. Jest on w znacznym stopniu uwarunkowany wpływami środowiska, w którym żyjemy i posiada charakter o tyle widoczny, że najbardziej ekskluzywni zwolennicy dziedziczności, muszą się z nim liczyć. Dziedziczność z jednej strony, a inteligencja z drugiej, wpływają na siebie ustawicznie. Każdy z nas w ciągu życia zdobywa szereg przyzwyczajzeń i nałogów, które przekaże swojemu potomstwu. On deprawuje lub umoralnia to potomstwo, tak jak sam został zdeprawowany lub umoralniony przez swoich przodków¹⁾.

(Dok. nast.)

A. Dryjski.

System daltoński w szkole powszechnej.

(Ciąg dalszy).

W szkole Lynch'a — opowiada p. M. Steinhaus — uderza każdego niezwykle miły, a przytem poważny nastrój pracy, jaki tu panuje wśród młodzieży. Zwyczajnie wytwarzają się tu mniej lub więcej liczne zespoły pracowników, zajętych danem zagadnieniem — czasami tylko dwu uczniów, okazujących podobne zamiłowania i posiadających jednakowe tempo pracy, podejmuje wspólnie zadane tematy i nawzajem sobie pomagają. Grupy te są tak pochłonięte swą pracą, że prawie nie zwracają uwagi na przechodzących kolegów lub nauczycieli, a nawet zwiedzający goście nie odwracają ich od zajęć.

Podkreślić należy spokój w szkole i zachowanie się uczniów, którzy rozumieją, że pracującym nie należy przeszkadzać i że cisza w czasie nauki jest konieczną. Czy to biorąc z półek i szaf potrzebne książki, materiały i pomoce naukowe, czy też opuszczając daną pracownię lub wchodząc do niej, czynią to zawsze z myślą o pracujących kolegach i nauczycielach, i w tem zachowaniu przejawia się nie tylko głębszy zmysł społeczny, ale i pe-

¹⁾ Z późniejszych autorów, którzy bronili punktu widzenia Guyana, zasługuje na wzmiankę Walter Rose (Die hypnotische Erziehung der Kinder. Berlin 1848) i Carl Picht, o którym będzie jeszcze mowa.

wna wytworność form towarzyskich. Prostota, subtelność i skromność cechuje stosunek uczniów do nauczycieli i do gości, licznie zwiedzających szkołę elementarną Lynch'a. Ujawniają się te cechy zarówno w odpowiedziach dzieci, do których zwracają się zwiedzający, jak i w zapytaniach skierowanych do nauczycieli. Oczywiście, nastrój taki, na który składa się duch pracy, swoboda i karność społeczna, wytwarza przede wszystkim kierownik Lynch, który jest duszą szkoły i który swym talentem i zapalem przyczynia się do utrwalenia i ciągłego doskonalenia nowej metody nauczania.

Znakomite wyniki metody laboratoryjnej stwierdzają zwiedzający we wszystkich przedmiotach. Świadczą o nich znajdujące się w różnych pracowniach samodzielne prace i ćwiczenia dzieci, jak np. w sali geograficznej mapy, tabele, diagramy, rysunki, reliefy, świadczą o tem zbiory obrazków, fotografii i widoków różnych krajów, wreszcie liczne książki, zgromadzone wspólnymi siłami nauczycieli i uczniów. Nauczyciele i dzieci ofiarują własne książki, atlasy i różne pomoce naukowe do dyspozycji szkoły. W zeszytach uczniów znać usilną i umiejętną pracę; ich odpowiedzi pisemne, ilustrowane licznymi tabelkami, wykresami, rysunkami i t. p., przedstawione w sposób jasny i poprawny ujmują istotę zagadnienia. P. M. Steinhaus przytacza w swem sprawozdaniu kilka takich prac uczniowskich, np.: o tunelach i kolejach alpejskich wraz z przekrojem Alp, krzywe temperatury różnych krajów w lecie i w zimie, rysunek przedstawiający Kirgiza w jego stroju oryginalnym i rysunek jego namiotu, mapki Francji i geograficzne położenie Paryża; mapki Europy zachodniej i wschodniej wraz z głównymi arterjami komunikacyjnymi, przekrój Niagary, wykresy uwidaczniające wywóz wełny angielskiej i innych surowców w ostatnim 50-leciu i t. d. Oczywiście prace te kontroluje sumiennie nauczyciel, o czem świadczą jego uwagi i zapiski. Podobnie opracowany materiał zawierają zeszyty przyrodnicze, historyczne, literackie i inne; a wszystkie zagadnienia bywają ujmowane w związku z życiem i jego potrzebami.

Taką metodę pracy utrudnia jeszcze w pewnej mierze brak dostatecznej ilości książek, dzieł, encyklopedyj i słowników, przystosowanych do poziomu umysłowego dzieci. Mimo to nauczyciele wyrażają swe głębokie zadowolenie, że nie są związani przez cały rok z jednym i tym samym podręcznikiem szkolnym, jak to ma miejsce przy systemie klasowym w szkole tradycyjnej. „Dawniej — mówi jeden z nauczycieli — kiedy z jednej książki szkolnej trzeba było uczyć przez cały rok, odczuwałem poprostu, niechęć, znudzenie i obrzydzenie. To mi się tak uprzykrzyło, że z końcem roku czułem się naprawdę chory i z jakąś nienawiścią myślałem o nieznośnym podręczniku. Tęsamą niechęć odczuwały niezawodnie i dzieci. Dziś jest zupełnie inaczej. Mamy cały komplet różnych podręczników, książek do czytania, dzieł wartościowych. A przytem i koszt nie jest większy, niż dawniej. W szkole tradycyjnej było w każdej klasie około 50 jednakowych egzem-

plarzy podręcznika, obecnie wystarczy zazwyczaj z 10 książek jednego autora dla każdego zespołu i książki te oddają usługi nie tylko uczniom jednej klasy, ale prawie całej szkole". W ten sposób praca może być bardziej wszechstronna i różnorodna, umożliwiającą głębsze oświetlenie poszczególnych zagadnień.

V.

Próby zastosowania metody daltońskiej w szkołach polskich.

Nowoczesna myśl pedagogiczna toruje sobie dziś zwycięską drogę i rozpowszechnia się coraz bardziej wśród różnych ras i narodów. W różnych koncepcjach wychowawczych, jakie się wciąż tu i ówdzie wyłaniają, tkwią pierwiastki wspólne, wszystkie zmierzają do wspólnego celu, t. j. do wychowania człowieka zdolnego do inicjatywy, do pracy produktywnej i twórczej. Ale obok wspólnych dążeń i ideałów zachodzą też różnice; nieraz znaczne, zarówno w stosowaniu środków metodycznych, jak i w organizacji wychowania i nauczania. Różnice te wynikają z odmiennych warunków danego społeczeństwa, uwzględniają one w pewnej mierze odmienną psychikę dzieci, jak i stosunki kulturalne. Jeśli więc idzie o doskonalenie metod wychowawczych w naszych szkołach, musimy pamiętać o tych różnicach i w podjętych próbach i doświadczeniach zachować wskazaną ostrożność. Metody choćby najślawniejsze, stosowane w innych krajach, w odmiennym środowisku, wymagają w naszych warunkach pewnej modyfikacji, odpowiadającej psychice dziecka polskiego i istniejącym stosunkom kulturalnym.

Pożądane jest szukanie podniet i myśli w ogólnym ruchu pedagogicznym, ale ze względów natury wychowawczej, jak i ze względu na samodzielny rozwój kultury pedagogicznej, konieczne jest przetwarzanie materiału drogą własnego wysiłku, własnej pracy twórczej. W szukaniu własnych dróg, w rozwiązywaniu zagadnień wychowawczych i metodycznych oprzeć się trzeba na źródłach polskiej myśli pedagogicznej, co oczywiście nie wyklucza ścisłego związku z ogólnosiwiatowym ruchem pedagogicznym, tudzież umiejętne korzystania z doświadczeń, gdzieindziej poczynionych i z wyników uzyskanych w licznych nowoczesnych szkołach doświadczalnych. Tą drogą szli nasi klasycy pedagogiczni, zarówno twórcy Komisji Edukacyjnej Narodowej w w. XVIII, jak i znakomici pisarze w. XIX — Jędrzej Śniadecki, Trentowski, Estkowski, Libelt, Szczepanowski, Dawid, Karpowicz.

Nauczyciel, który ma tę szlachetną ambicję, by wprowadzić do szkoły nowe życie, musi wczuć się w ducha polskiej tradycji i twórczości pedagogicznej i równocześnie śledzić rozwój współczesnej pedagogiki, różnorodne prądy i koncepcje wychowawcze, znane dziś pod nazwą „szkoły czynnej lub twórczej“ (école active), „szkoły pracy“ (Arbeitschule), wspólnoty szkolnej (Gemeinschaftsschule), metody Decroly'ego, metody Montessori, systemu daltońskiego i t. p. Warunkiem więc skutecznej pracy w duchu no-

woczesnej pedagogiki są obok zdolności i umiłowania szkoły systematyczne studia teoretyczne. W ten sposób wydobędzie nauczyciel wiele zdrowych ziarn, które zasila rodzimą twórczość pedagogiczną, to umożliwi mu korzystanie z obcego dorobku, a równocześnie pozwoli mu wnieść do wspólnego skarbca ludzkości pewne pomysły, zdobyte drogą własnego wysiłku.

Z tego stanowiska ujmować należy próby podjęte w naszych szkołach pod wpływem „szkoły pracy“, metody Decroly'ego, systemu daltońskiego i innych koncepcyj wychowawczych. Próby te ożywiają i użyźniają naszą glebę szkolną, pobudzają szersze koła nauczycieli do dyskusji i doświadczeń, do studjów teoretycznych, rodzą wiele ciekawych pomysłów praktycznych. Ze szczerem zadowaniem stwierdzić należy, że coraz liczniej powstają w naszych szkołach ogniska poważnej pracy pedagogicznej. Taką placówką, będącą terenem doświadczeń na szerszą skalę jest przedewszystkiem „miejska szkoła pracy“ w Łodzi pod kierownictwem *Romualda Petrykowskiego* (Zob. art. „Polskie szkoły doświadczałne“ *Ruch Ped.*, Nr. 10 r. 1926) i szkoła powszechna im Szlenkiera w Warszawie. W ostatnim czasie podjęto też szereg prób w kilku szkołach powszechnych w Krakowie, między innymi w szkole im. Henryka Jordana, gdzie klasę I-szą prowadzi w duchu nowych metod p. *Rudolf Hajnos*, który, wnosząc w swą pracę wiele inicjatywy, pomysłowości i pierwiastków twórczych, dochodzi do nader interesujących wyników. Wspomnieć też należy o szkole im. św. Jana Kantego, gdzie p. *Garbaczewska* wypróbuje na gruncie naszym metodę Decroly'ego w kl. I-szej, a wreszcie o szkole im. Marji Konopnickiej, w której spotykamy się z ciekawą nader próbą zastosowania systemu daltońskiego na stopniu najniższym. Próbę tę podjęła p. *Anna Ameisenówna*, pobudzona w pewnej mierze wykładami *Dr. J. Młodowskiej* o metodzie daltońskiej, która, jak już wspominałem, stosuje tę metodę w państw. seminarjum naucz. w Chełmie.

Próby podjęte w szkole im. Marji Konopnickiej wzbudziły żywe zainteresowanie wśród nauczycielstwa krakowskiego i z poza Krakowa, licznie zwiędzającego kl. I-szą, a to głównie na skutek inicjatywy i umiejętnej współpracy inspektorki szkół krakowskich *Dr Marji Dłuskiej*, która na terenie swego rejonu zmierza do wprowadzenia nowego ducha do szkoły i obudzenie intensywniejszego życia naukowo-pedagogicznego wśród nauczycielstwa. Na szeregu konferencyj i dyskusyj przy współudziale 250 z górą nauczycieli(tek) omówiono pod kierunkiem *Dr Dłuskiej* główne zasady systemu daltońskiego, jego podstawy teoretyczne na tle licznych lekcyj praktycznych w kl. I-szej. W ten sposób ma nauczycielstwo sposobność poznania jednej z najbardziej ciekawych dziś prób pedagogicznych, które z pewnymi modyfikacjami rozpowszechniają się w wielu krajach.

Nauczycielstwo zachęcone do studjów teoretycznych, pobudzone bezpośrednim przykładem, przejmie się duchem nowego

wychowania, co niezawodnie wpłynie na podniesienie poziomu szkolnictwa krakowskiego. Na konferencjach tych nie wszystkie wypowiedzi głośno świadczyły o wnikięciu w istotę współczesnej pedagogiki, nie wszyscy zdawali sobie sprawę z konieczności stworzenia nowej szkoły w związku z nową erą kulturalną, ale znaczna większość wykazała głębsze zrozumienie podjętej pracy i umiała ocenić i uznać duży wysiłek pedagogiczny jednostek, owianych szczerem zapałem i pragnieniem stworzenia dla dzieci i szkoły jak najlepszych warunków rozwoju.

Z kolei zajmujemy się bardziej szczegółowem omówieniem prób i doświadczeń, podjętych w klasie pierwszej szkoły im. Marji Konopnickiej.

Sala, jakkolwiek nie różni się istotnie od zwykłej izby szkolnej, wywiera nader miłe wrażenie na zwiedzających. Serja pięknie wykonanych kopij obrazów z życia dzieci, kwiaty, prace dzieci nadają tej sali prawdziwie estetyczny wygląd. Wzdłuż jednej ściany umieszczona jest tablica z linoleum, przy której może równocześnie 10 do 15 dzieci pracować — rysować lub pisać. Wzdłuż innej ściany pozawieszane są na taśmie liczne obrazki z podpisami, wykonane przez uczennice wyższych klas. Obrazki te są pomocą w nauce czytania, o czem później będzie mowa. W klasie niema „rozkładu godzin”, niema też z góry ułożonego „programu naukowego”, podzielonego na miesiące, tygodnie i dni. Uczy się tu z górną 50 dzieci w wieku od 6 do 7 lat, pochodzących z warstw przeważnie średniozamożnych.

Praca rozpoczęła się w roku 1926/27 dnia 15 września według programu, omówionego zgodnie z zasadami szkoły twórczej. Uwzględnienie aktywności i zainteresowań dzieci, środowiska i współczesności, zasady koncentracji było przestrzegane od samego początku, a z chwilą, kiedy dzieci zaczęły się uczyć czytania i pisanie, zastosowała nauczycielka metodę daltońską, a więc zorganizowała pracę samodzielną i indywidualną.

Do połowy stycznia prawie, a więc przez cztery miesiące „program nauki” stanowiły pogadanki na podstawie obserwacji życia, przechadzki i wycieczki, lepienie, wycinanki, układanie patyczków, rysunki, liczenie, opowiadanie bajek i powiastek, piosenki, gry i zabawy. Wszystkie te zajęcia pozostawały ze sobą w ścisłym związku, jedne wypływały z drugich, wszystkie wynikały z przeżyć dzieci. Dopiero w połowie stycznia rozpoczęło się czytanie i pisanie, przyczem ani nauczycielka, ani dzieci nie używały wcale elementarza.

Dzieci przynoszą często materiał do pogadanki zgromadzony na przechadzkach (rośliny, kwiaty, motyle, chrabąszcze), także z domu, a wreszcie i szkoła dostarcza im dużo żywych okazów (ślímaki, ryby, jaszczurki, wiewiórki i t. d.). Obserwacja odbywa się tedy przeważnie na podstawie rzeczywistości, na życiu samem. Dzieci bardzo bystro wypowiadają swe spostrzeżenia: często stawiają zagadnienia, czynią trafne uwagi, a następnie lepią z plastyliny, rysują w zeszytach i na tablicy, wycinają z pa-

pieru przedmiot, o którym była mowa. Po takiej pracy 4-miesięcznej, której celem było kształcenie zmysłów, w szczególności zmysłu ruchowo-mięśniowego, rozwój spostrzegawczości, ćwiczenia w wypowiadaniu poczynionych obserwacji, ćwiczenia w mówieniu i opowiadaniu na tle własnych przeżyć, nastąpiło w sposób naturalny czytanie i pisanie. Od rzeczywistości, od obrazków, przeszły dzieci do symbolów. W ciągu 4 miesięcy wyrażały swe spostrzeżenia i wyobrażenia, swoje myśli zapomocą ulepianki lub obrazka, a teraz z kolei miały przejść do wypowiadania swych przeżyć zapomocą słowa pisanego.

Jak już wspomniano, uczennice klas wyższych przygotowały na ćwiartkach papieru rysunkowego liczne obrazki przedmiotów z najbliższego otoczenia i pod każdym z nich umieściły podpis. Obrazki, a zwłaszcza podpisy były tak dobrane, że wyczerpywały litery alfabetu i odpowiednie kombinacje (np. pas, mak, len, bał, dom, kot, lis, gęś, las, ul, dach, koza, buda, pies, bąk, koń, liść, żaba, czapla, tablica i t. d.). Dzieci wychodziły z ławek, przyglądały się porozwieszanym obrazkom i każde wybrało jeden z nich według własnej woli. Powróciwszy na miejsce, przypatrywały się jeszcze raz obrazkowi i podpisowi, kojarząc znany im też z bezpośredniej obserwacji przedmiot i nazwę, obrazek i wyraz, poczem chowały obrazek i na osobnych kartkach rysowały z pamięci przedmiot, a następnie odrysowywały kilkakrotnie podpisany wyraz. Do każdego z dzieci przystępowała nauczycielka i kazała odczytać, co podpisały; wkońcu wychodziły dziewczynki do tablicy i tu ćwiczyły się w rysowaniu i podpisywaniu. Każda z dziewczynek ma też ruchomy alfabet i układa z liter drukowanych poznane wyrazy. Oto jak nauczycielka przedstawia początkowe lekcje pisania i czytania według metody daltoniskiej:

Z tęsknotą oczekiwały dzieci — opowiada p. Ameisenówna — pierwszej lekcji pisania i czytania, zwłaszcza, że ich rówieśnice w innych szkołach posiadały już zeszyty i książki, pisały i czytały. Zapowiedź rozpoczęcia nauki pisania na dzień 13 stycznia wywołała szczerą radość, która wzmogła się, gdy pokazano im obrazki wielu różnych przedmiotów znanych już z codziennego użytku, już też z poprzednich pogadarek szkolnych. Obrazki wykonane przez koleżanki klas wyższych, barwne, zainteresowały i cieszyły je bardzo. Z zacięciem przyglądały się im uważnie i dość długo; gdy kazano je schować i z pamięci narysować obejrzany przedmiot, odczuły wielkość, raczej może trudność zadania. Obudziło się i wyraźnie wystąpiło samopoczucie u jednych w dodatnim, u innych w ujemnym stopniu. O ile obrazek przedstawiał przedmiot martwy lub roślinę (mak, len, las) odrazu rozpoczynały pracę, inaczej miała się sprawa, gdy na obrazku było zwierzę (lis, koza, kot i t. p.). Jedna z najrezolutniejszych dziewczynek zamieniła obrazek z drugą, a i ta nie odrazu zabrała się do rysowania. Dopiero zachęta ze strony nauczycielki w formie krótkiej pogadanki o częściach ciała danego zwierzęcia

rozwiąła niepewność dziecka i w krótkim czasie ukazał się lis z długim i puszystym ogonem na kartce białego papieru.

Po narysowaniu przedmiotu wyjmują dzieci obrazki i czytają, domyślając się podpisu umieszczonego pod nim. O ile rysunek daje pojęcie konkretne, o tyle napis jest czemś nie łatwo uchwytnym, abstrakcją. Kształty liter rozmaicie pojmowane lub zupełnie niepojęte. Na 52 dziewczynek trzy przez szereg pierwszych lekcji nie umiały najłatwiejszych nawet kształtów odtworzyć t. j. odpisać, a raz przyswojoną literkę powtarza dziecko także jeszcze przez parę dni w innych wyrazach. U większej ilości dzieci zapamiętanie kształtów uwydatnia się wyraźnie w długich nawet wyrazach. Bezpośrednio po lekcji zawołana do tablicy dziewczynka, napisała cały wyraz „bocian“, nie rozróżniając liter, inne pamiętają pierwszą tylko lub dwie początkowe litery.

W wyborze obrazków kierowały się dzieci zrazu wyłącznie rysunkiem wedle własnego smaku estetycznego i dużo czasu poświęcały rysunkowi. Zrozumiały jednak wkrótce, że trudniej im pisać niż rysować, zastanawiają się więc obecnie nad podpisem wybranego obrazka. Rysunek i podpis wykonywały początkowo na papierze bez linii pozostawiały im dużo swobody, to też litery były duże, dzieci o mniejszej zdolności spostrzegania nie uznawały stosunku liter wyższych lub dłuższych do małych. Niektóre szukały oparcia, kreśląc linje do pomocy, jeszcze inne piisały wzdłuż dolnego brzegu kartki papieru. Kształt liter w wykonaniu samodzielnie nie był łatwy, nie uznają dzieci w literze linii pomocniczych tak zw. włosowych, rysują najpierw szkielec litery (teraz łatwo zrozumieć dlaczego *Falski* pisze inaczej niż my) np. „o“ piszą najpierw kółko, potem podsuwają kreskę ukośną, nie uważając jej za podporę litery lecz niepotrzebnie przyczepiony dodatek, wreszcie haczyk łączący je z literą następną, podobnie działo się z literą „l“, dopiero pisanie przy tablicy naprowadza je na prawidłowe kreślenie znaków. Papier linjowany wprowadził zamęt „Na której linii pisać“? Różnice w odległościach linii od siebie sprowadzały nowy kłopot, dzieci uczyły się skrępowane, piisały dłużej, o większym napięciu, a więc z uszczerbkiem dla kształtów i ilości liter. Pierwszy wyraz napisany zupełnie dobrze, powtarzany zjawiał się z opuszczeniem jakiej litery lub niedokończony. Każdy następny zaznacza zużycie.

Dziewczynki, które poznały niektóre znaki przed rozpoczęciem nauki w szkole, czują się zakłopotane przy nowych nieznanym dotąd, mechanicznie nazywają je „i“ lub „u“, gdy zobaczą kształt podobny.

Podział wyrazu na głoski następuje dopiero, gdy na obrazku obok znajduje się podpis drukowany. Nic też dziwnego, litery drukowane różnią się od pisanych wyrazistością, chociażby dlatego, że każda występuje osobno nawet w jednym wyrazie. Kształty ich są prostsze, mniej skomplikowane. Odtąd też poja-

wia się nazywanie liter. Każda z dziewczynek ma ruchomy alfabet, który zabiera do domu, tu znajdują się chętni pomocnicy w osobach rodziców, uświadamiają dzieci, podając im nie brzmienie odnośnej litery, lecz jej nazwę, łatwo więc poznać, którym dzieciom w domu pomagają.

Nastrój w klasie podczas pracy bardzo ożywiony, wybór obrazka zmusza dziecko do myślenia. Dostyc dużo czasu zużywają na namysł, często też zasięgają rady koleżanek, zanim wyciągną rękę po obrazek. Piszą dużo, chętnie, trudno je od pracy oderwać — zmęczone przerywają pisanie i żywo rozmawiają o tem, co robią.

H. Rowińska

(C. d. n.).

Metoda „projektów“.

(Dokończenie)

W podobnym kłopotcie znajduje się inżynier, lekarz czy kupiec, jeżeli w przygotowaniu się do swego zawodu poprzestanie na samej teorii.

Uznając więc konieczność łączenia teorii z praktyką metoda projektów prowadzi w każdym zagadnieniu do pełnego czynu i stara się przez częste ćwiczenia wykształcić potrzebną sprawność.

IV. Zagadnienie poprzedza zasadę.

Podobnie jak badacz dochodzi do zasad dopiero po ukończeniu doświadczenia, tak samo powinien dochodzić do nich uczeń. Przy metodzie projektów nauczyciel nie może podawać gotowych definicji przed rozpoczęciem pracy, lecz uczniowie powinni je sami wysnuć na podstawie poczynionych doświadczeń. Przy tej metodzie uczeń lepiej zrozumie prawa i zasady, potrafi je lepiej stosować w życiu i dojdzie do nich tą samą drogą, jaką doszła do nich cała ludzkość.

To są więc cztery zasadnicze warunki, które należy uwzględnić w metodzie projektów, i pedagog prowadzący szkołę według tej metody musi się z tem liczyć w układaniu programu pracy. Pierwszym jego zadaniem jest uświadomienie sobie dokładnie tego, czego chce nauczyć, następnie zaś tak ułożyć zagadnienia, ażeby one obejmowały cały materiał przeznaczony do przerobienia. Prof. Stevenson podaje przykłady tematów przeprowadzonych na zasadzie metody projektów, w szkołach amerykańskich. Ośrodkiem zainteresowania jest pakowanie i nadawanie przesyłek pocztowych. (Temat ten został przeprowadzony w klasie IV przez C. W. Stone'a). Zbliżają się święta i dzieci mają zamiar przesłać swoim przyjaciółom i krewnym upominki. Zastanawiają się tedy nad tem, w jaki sposób to zrobić. To daje nauczycielowi sposobność do omówienia z niemi tej kwestji.

Głównym zadaniem było przerobić z dziećmi temat w ten sposób, aby umiały się posługiwać pocztą, a do tego celu doszedł nauczyciel nie przez samą dyskusję, lecz dzieci ćwiczyły się przy tem w robotach ręcznych, geografii i rachunkach. Dzieci w klasie IV-tej miały następujące przygotowanie do tej pracy: umiały poprawnie czytać i pisać; znały podstawowe działania z rachunków, miary i wagi; miały pewne wiadomości z geografii odnoszące się do ich miejsca rodzinnego, były obznajomione z robotami ręcznymi; o przesyłaniu pakunków zaś tyle tylko wiedziały, że otrzymywały je z domu i widziały wóz pocztowy rozwożący przesyłki.

Celem nauczyciela było nauczyć dzieci: 1) pakować i adresować paczki; 2) co można, a czego nie można przysyłać pocztą; 3) zaznajomić je z korzyściami komunikacji pocztowej; 4) przerobić kilka praktycznych przykładów z rachunków; 5) zacząć z nimi odczytywanie miejscowości na mapie; 6) dać im szersze pojęcie o życiu społecznym; 7) nauczyć je posłuszeństwa wobec praw i rozporządzeń; 8) nauczyć je wspierać bliźnich.

Przedewszystkiem nauczyciel omówił wspólnie z dziećmi sposoby przesyłania pakunków, następnie każde dziecko obrało sobie jakiś przedmiot i na godzinie robót ręcznych ćwiczyło się w pakowaniu, przyczem dzieci zastanawiały się nad opakowaniem różnych artykułów. Dzieci adresowały swe paczki w klasie przeznaczony do nauki języków, zaś w sali geograficznej wyszukiwały na mapie miejscowości, do których wysyłały pakunki. W klasie przeznaczony do nauki rachunków, dzieci uczyły się wazyć i obliczać koszt przesyłki. Po obliczeniu kosztów zanośzono pakunki do poczmistrza, którym było każde dziecko po kolei. Poczmistrz wazył pakunek, patrzył dokąd jest nadany, obliczał koszt przesyłki i odbierał opłatę. To dało dzieciom sposobność do praktycznych ćwiczeń rachunkowych. Niektóre z dzieci rzeczywiście wysyłały pakunki zrobione w klasie i przekonywały się, czy dobrze spełniły swe zadanie.

Największe zainteresowanie wśród dzieci wzbudził pakunek przygotowany dla domu sierot. Dzieci przynosiły w podarunku dla sierotek zabawki z domu lub je same sporządzały w szkole. Następnie każde z dzieci napisało list. Wybrany komitet ocenił listy i uznany za najlepszy dołączył do pakunku.

Zaznajomienie się z pocztą, dało dzieciom nieco praktycznych wiadomości, które będą mogły przy sposobności zastosować w domu. Temat ten wpłynął również uspołeczniająco i wykazał dzieciom, że nawet już w dzieciństwie mogą sprawić bliźnim przyjemność. Cała serja tych lekcji jest przykładem pracy w szkole opartej na zdarzeniach z życia codziennego.

Budowanie domu dla lalek. (Temat przeprowadzony przez Elsie Ford w kl. I. w Kent School, Rockford Illinois).

Dziecko zaczynające uczęszczać do szkoły nie zrywa więzów z domem, który jest jeszcze zawsze ośrodkiem myśli dziecka. Wybierając jako temat w klasie I-szej „urządzenie domu dla

lalek", sędzę, że wybieram coś, co wszystkie dzieci zajmie i równocześnie stworzy pomost między domem a szkołą. Przy tem zadaniu mogłam z dziećmi omówić materiały i przybory, którymi posługiwaliśmy się przy pracy i ich znaczenie w życiu codziennem.

Przy pomocy pogadanki naprowadziłam dzieci na to, że zyczyły sobie zbudować i urządzić dom dla lalek.

"Dzieci, czem wy się lubicie bawić w domu po nauce?"

Odpowiedzi na to pytanie były różne i liczne. Niektórzy z chłopców lubili się sankować (było to w zimie), inni znowu robić kule ze śniegu. Jedna dziewczynka powiedziała, że lubi się bawić swoją lalką. Teraz dziewczynki, opowiadały po kolei historję swoich laleczek. Spytałam się, czy ich lalki mają swoje domki, a ponieważ się dowiedziałam, że ich nie mają, więc spytałam się, jakby chłopcyki i dziewczynki zbudowali prawdziwy dom dla lalek? Posypały się takie pytania jak „Czy będziemy mogli siedzieć w tym domu, jak będzie gotowy?" „Czy będzie miał prawdziwy dach i okna?" Dzieci chciały się jaknajprędzej zabrać do pracy.

"Z czego myślicie moglibyśmy sporządzić dom dla naszych lalek? Z czego buduje się domy?" Ponieważ poprzednio była mowa o drzewie i jego zastosowaniu, dzieci zgodziły się na to, aby dom zrobić z drzewa. Wielkie pudełko drewniane znalezione w szkole posłużyło za budynek, ale jak jedno dziecko zauważyło „nie wyglądało jak dom, bo brakowało mu okien i dachu".

"Czy chcielibyście zrobić prawdziwy dach gontowy? O tak, dzieci się natychmiast zgodziły. Następnie umieszczono pudełko na niskim stoliku, aby małe rączki mogły je z łatwością dosięgnąć i zabrano się do pracy. Najpierw dzieci zrobiły z kawałków drzewa wiązanie dachu, potem zabrały się do układania gontów i napewno budowa żadnego domu nie sprawiła pracującym tyle radości, ile budowa domu dla naszych lalek. Podczas tej pracy rozmawialiśmy o cieślach, o wyrobieniu gontów i gwoździ. „Czy jeszcze coś jest potrzebne do urzędzenia domu, zanim się do niego sprowadzimy?" „Och! proszę pani, przecież jeszcze niema okien!" Dzieci postarały się prędko o świder, z rozkoszą obracały go w rączkach, następnie liczyły otwory w oknach, a jeżeli któreś dziecko pomyliło się w rachunku, inne to natychmiast zauważyły i poprawiały błąd. Trochę trudniejsza była sprawa z piłowaniem, lecz radość dzieci była nie do opisanania, gdy wypadał jeden kawałek drzewa po drugim i ukazały się okna.

"A teraz dzieci sprowadzimy się już do naszego domku".

"Ależ nie mamy stołów ani krzeseł!" „A czy nie możemy je sami sporządzić?" „Z czegoż je zrobimy, ażeby wyglądały jak prawdziwe?" „No z drzewa".

Ponieważ było pod ręką dosyć drzewa, młotek i gwoździe, zabraliśmy się natychmiast do pracy. Oczywiście, że musiało się dać przy tem dzieciom pewne wskazówki, przygotowało się dla nich odpowiednie części wycięte z drzewa, a one składały z nich meble. Wreszcie każde dziecko zrobiło jakiś mebel a podczas pracy omawialiśmy nazwę mebli i ich zastosowanie. Spytałam

się dzieci, czy meble w ich domu mają tensam kolor, co te? Dzieci się nad tem dość długo zastanawiały i wpadły wreszcie na to, że trzeba je jeszcze pomalować. Postaraliśmy się więc o farbę i każde dziecko coś innego pomalowało, a zainteresowanie przy tem było ogromne. Jeden chłopczyk spytał się o to, czy nie mógłby zrobić takiego zegara jaki jest u dziadzia. Dało mu się odpowiedzieć kawałki drzewa i zestawil z tego zegar, a mała dziewczynka wycięła biały krążek na tarczę i pomarańczowe wahadło.

„Dzieci, czy domy, w których wy mieszkacie opierają się na samej ziemi?” Ponieważ dzieci nie zdawały sobie z tego jasno sprawy, poszliśmy na przechadzkę i po powrocie dzieci już wiedziały, że nasz dom musi mieć fundament. Wobec tego chłopcy postarali się o cegły i dom nasz stanął na murowanym fundamencie. Mieliśmy już więc dach, któryby nas chronil przed deszczem i fundament, któryby nie dopuszczał do podłogi zimna i wilgoci.

W tym czasie robiło się też na malutkich warsztatach kilimy i gdy meble były gotowe, było już dosyć dywanów. Do sypialni dzieci wybrały czerwony dywan i skwapliwie ustawiały łóżko, szafę, krzesło i wieszadło na ubrania. Do pokoju bawialnego przeznaczyły niebieski dywan i wstawiły tam stół, krzesła i szafę na książki. W jadalni położyły czerwony dywan i wstawiły do niej okrągły stół i cztery krzesła, a tuż obok kredens. Urządzenie kuchni składało się ze stołu, krzesła i kredensu ozdobionego mosiężnymi gwoździami i prawdziwym lustrem „Dzieci, czego brakuje jeszcze naszym oknom?” „Niema jeszcze szyb, ani zaslon, ani białych firanek.“ Dzieci znowu zajęły się gorąco tem, aby okna wyglądały tak samo jak w domu. A w jakim kolorze mają być zasłony? Długo się nad tem naradzano, wreszcie zrobiono je z zielonego papieru.

Następnego dnia dziewczynki zebrały się koło domku i szyły firanki, a ponieważ miały już w szyciu pewną wprawę, prędko je skończyły. Wkońcu umieszczono na ścianach domku obrazki przyniesione przez dzieci i nasze marzenie o domku narreszcie się spełniło.

Na podstawie powyższych przykładów może się wydawać, że temat przeprowadzony według metody projektów musi obejmować kilka przedmiotów przepisanych programem nauk. To jednak nie jest konieczne; wprawdzie tematy mogą być więcej lub mniej złożone, jednak praca może być równie wydajna, jeżeli ogranicza się tylko do jednego przedmiotu. Na przykład instalacja dzwonek w domu jest tematem obejmującym tylko fizykę, lub analiza mąki dla użytku domowego jest tematem z chemji. Ważnem jest jednak to, żeby w odpowiedniej liczbie tematów podkreślać tesame fakty, tak aby uczniowie je sobie przyswoili i nabyli potrzebnej wprawy.

Gdy uczniom poda się już materiał przy pomocy metody projektów, powinno się go potem zebrać w logiczną całość

i utrwalić powtarzaniem tak, aby, mieli ogólny pogląd na przedmiot. Zdaje się, że metoda projektów spełnia swój cel, mianowicie stanowi pomost między wiedzą a życiem, a jeżeli narazie nie da się może stosować do wszystkich przedmiotów w szkołach elementarnych i średnich, to jednak ze względu na wyniki, jakie daje, powinno się ją stosować w formie prób dla zdobycia jak najwięcej doświadczeń, oraz dla ulepszenia i udoskonalenia metod nauczania i wychowania.

H. K.

Wykłady radiowe z dziedziny pedagogiki Min. W. R. i O. P.

Wiz. Jan Hellman skreślił w swym wykładzie 28 lutego b. r. „Nowe szkoły“ genezę nowych kierunków, założenia nowej pedagogiki, jej cele, środki i drogi urzeczywistnienia. Słusznie zaznaczył prelegent, że nie zewnętrzne cechy ustroju szkolnego, lecz duch wychowania tworzy istotę szkoły. W duchu więc należy przeprowadzać reformę, a szkołę podporządkować potrzebom rozwojowym dziecka i konieczności połączenia szkoły z życiem. Pokrótkce omówił prelegent nowe kierunki: Ferrière'a „L'ecole active“, nowe szkoły w krajach anglosaskich i Niemczech, szkołę pracy, plan daltonski, metodę Montessori, Project-Method, metodę ośrodków zainteresowań Dra Decroly w Belgii, system Winnetki itd. Wskazał wreszcie na wysiłki ostatnich lat w Polsce. Podobny temat omawiał prof. J. Myslicki 7 marca b. r.: „Szkoła pracy a wytwórczość“. Występując przeciw książkowości obecnej nauki, przeciw uczoności dla uczoności“, stwierdza, że młodzież dzisiejsza wynosi wprowadzie ze szkoły pewne teoretyczne wiadomości, ale nie znajomość rzeczy i przygotowanie do życia czynnego. Szkoła musi dziś kształcić nie tyle umysły, ile charaktery; silną wolę, inicjatywę, praktyczność, samodzielność. Szkoła i praca muszą wejść w ścisły kontakt. Społeczeństwo nasze jest niewprawione w pracę, ociężałe, leniwe. Młode pokolenie musi nauczyć się pracować i nawiązać łączność z pracowitą kulturą zachodu. Dyr. Władysław Przanowski przedstawił problem „Pracy ręcznej w programie nauczania“ (21 marca). Prelegent uważa obecny stan nauczania robót ręcznych za szablonowy, karykaturalny, zupełnie nieodpowiedni. Wychodząc z konieczności uprzemysłowienia naszego kraju i konkurencji na rynku światowym, żąda kształcenia techników, mechaników, inżynierów, wynalazców, twórców, genjusze są wykwittem pracy całych pokoleń... „Dlatego brak nam Edisona, Marconiego—i t. p. Za małe jest u nas poszanowanie pracy fizycznej i technicznej. Szkoła więc musi wzbudzić zapał do zajęć technicznych i zawodowych, społeczeństwo musi zrozumieć wagę wykształcenia zawodowego. Nauczanie robót ręcznych powinno obejmować przynaj-

mniej po 4 godz. tygodniowo aż do najwyższych stopni w jasnych salach warsztatowych. Nauczyciel powinien być uczonym rzemieślnikiem, artystą i prelegentem. Prelegent podniósł pracę nauczycieli robót ręcznych w Polsce, wspomniawszy o ostatnim zjeździe ich, który zgromadził 800 osób, o „Tow. miłośników robót ręcznych“ (Warszawa, gmach szkoły Szlenkiera, Gorczewska 8) i o nowym kwartalniku „Piaca ręczna w szkole“.

Dr Sławomir Czerwiński poruszył „Zagadnienia reformy szkoły w Polsce“ (28 marca). Plastycznie przedstawił prelegent dziwną budowę gmachu obecnego szkolnictwa, budowanego przez dwoje od dachu — od uniwersytetów średniowiecznych poprzez I. piętro szkół humanistycznych do fundamentów szkoły elementarnej w. XIX. Wynikła stąd niejednorodność i niecelowość budowy. Epoka powojenna domaga się przebudowy gmachu i kierunku jednolitości całego ustroju szkolnictwa i przystosowania do życia rzeczywistości współczesnej. Określiwszy — choć wcale nie wyczerpująco (brak czasu!) pojęcie „jednolitości szkoły“ przedstawił prelegent walkę poglądów, która się u nas toczy, zaznaczając bardzo słusznie, że nie należy zagadnienia reformy rozważać ze stanowiska tej czy owej partji politycznej ani posługiwać się w walce poglądów demagogią, lecz głęboko problem przemyśleć i tylko rzeczowo o nim dyskutować. Nie wolno też, jak to czynią niektórzy profesorowie wyższych uczelni, oceniać sprawę reformy ze stanowiska uniwersytetów, chodzi tu bowiem o masę społeczeństwa i przyszłość całego narodu.

Dr Michał Friedlander.

Przegląd czasopism pedagogicznych.

Nowe czasopisma polskie.

Psychotechniką, kwartalnik, poświęcony sprawom poradnictwa i doboru zawodowego oraz innym zagadnieniom z dziedziny psychologii stosowanej. Organ Pol. Twa Psychotechnicznego pod redakcją *Dra Tadeusza Klimowicza*. Nowe czasopismo, poświęcone badaniom psychotechnicznym, ma na celu upracowanie naukowych podstaw organizacji pracy, ogłaszanie wyników badań w laboratorjach psychotechnicznych, jakie w ostatnich latach powstają w różnych miastach naszego państwa. W „Słowie wstępnem“ głosi Redakcja jako drogowskaz słowa, wypowiedziane przez *prof. Kazimierza Bartla*: „Życie państw i narodów jest wyścigiem pracy; w wyścigu tem zwyciężają te państwa i te narody, które w sposób najbardziej celowy i planowy potrafią zorganizować pracę, uczynić ją wydajniejszą, intensywniejszą i bardziej twórczą“.

Numer I kwartalnika przedstawia się nader dodatnio i przynosi szereg wartościowych rozpraw i artykułów, jak: Krzywe wartościowania wyników testów (*Jan Wojciechowski*), O wartościowaniu (*S. M. Studencki*), Obszerna ta praca Studenckiego wyszła w formie osobnej odblki. Polskie Two Psychotechniczne (*J. Wojciechowski*), Zarys powstania i działalność pierwszej pracowni psycho-

technicznej w Polsce (*P. Macewicz*). Adres Redakcji: Warszawa, ulica Nowowiejska 7 m. 5.

Praca ręczna w szkole. Organ Miłośników robót ręcznych. Warszawa, ul. Górczewska 8. Pod redakcją *Władysława Przanowskiego*, przy współudziale Komitetu redakcyjnego, w skład którego wchodzi: *Z. Andrzejewski*, *W. Radwan* i *A. Wójtów*.

Literatura, poświęcona zagadnieniu robót ręcznych w wychowaniu i w szkole, wzbogaciła się nowym wydawnictwem, zamierzonym na szerszą skalę. Obok „*Robót Ręcznych*“, czasopisma wydawanego staraniem Sekcji Nauczycieli robót ręcznych Związku P. N. S. P., ukazuje się nowe pismo, „*Praca ręczna w szkole*“. Nr. 1, który wyszedł w kwietniu 1927 r., przedstawia się nader dodatnio pod względem formy i treści. Szata czasopisma, którą zdobią liczne reprodukcje (fotografie prac wykonanych w szkole powszechnej im. Szlenkiera i w Instytucie robót ręcznych), estetyczna, a nawet wytworna. Przeważną część tego zeszytu wypełnia sprawozdanie z I. Pol. Zjazdu Nauczycieli robót ręcznych w Warszawie (w czerwcu 1926), tudzież referaty wygłoszone na tym Zjeździe. Znaczenie pracy fizycznej w wychowaniu nowych pokoleń (*Wł. Radwan*), Jakże miejsce zajęć powinny roboty ręczne w nauczaniu szkolnym (*Wł. Przanowski*), Roboty ręczne, jako środek rozwijający poczucie piękna w plastyce (*Z. Andrzejewski*), Stan obecny nauczania robót ręcznych w szkołach polskich (*A. Wójtów*), Najważniejsze postulaty metodyki nauczania robót ręcznych (*Wł. Przanowski*). Adres Redakcji: Warszawa, ul. Górczewska 8, Gmach szkoły im. Szlenkiera.

Czasopisma francuskie.

Société A. Binet. Paris. Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Maj — listopad 1926.

W ubiegłym roku zajmowało się Tow. A. Binet'a w Paryżu głównie badaniami testów t. zw. szkolnych. Celem tych badań jest stworzenie prób (testów), któreby umożliwiły sprawiedliwszą, niż dotychczasową, ocenę wiadomości i inteligencji kandydatów zgłaszających się do wszelkich egzaminów wstępnych i końcowych. Jak wiadomo, odgrywają egzaminy w szkołach francuskich bardzo ważną rolę i francuski uczeń musi ich przechodzić znacznie więcej niż nasz, zanim dojdzie do uniwersytetu. Już Binet zapoczątkował prace nad utworzeniem testów, któreby umożliwiły dokładną ocenę trudności, na które napotyka uczeń przy ich rozwiązaniu — dziś pracuje cały zastęp psychologów i nauczycieli nad ich zastosowaniem do potrzeb szkoły.

I tak n. p. A. Bellot, inspektor szkół powsz. w Paryżu, zajmuje się stworzeniem zbioru dyktatów, i zadań przeznaczonych do egzaminów. Stopień ich trudności byłby dokładnie oznaczony, a przed zastosowaniem ich przy egzaminie byłoby doświadczenie stwierdzone, jakimu przeciętnemu poziomowi uczniowi odpowiadają dane zadania. — Na podstawie tematów, zadań i tekstów dyktatów, dawanych w 1925 roku w różnych szkołach francuskich przy tychsamych egzaminach, wykazuje p. Bellot, jak nierówne

są ich trudności i jak przeto niewspółmierne i niesprawiedliwe są oceny wyników tych egzaminów.

Dodatnie wyniki prób zastosowania w szkołach powszechnych tekstów czytania własnego układu podaje panna Remy, dyrektorka szkoły żeńskiej. Przeprowadza również doświadczenia z testami rachunkowymi i dochodzi do wniosku, że plany szkół francuskich dają w niższych klasach zbyt trudne zagadnienia rachunkowe, że właściwe zrozumienie systemu metrycznego zjawia się dopiero w V kl., a zadania wymagające tego zrozumienia znajdują się już w III-cim roku nauczania.

Dr Th. Simon omawia zmiany i poprawki, które wprowadził w swych testach kolektywnych służących do oceny inteligencji, na podstawie doświadczeń poczynionych dotychczas przy badaniu niemi dzieci francuskich. (Th. Simon. Test collectif. Perray—Vancluse. Paris. 1915 Edit. Hachette).

Spostrzeżenia czynione często przez nauczycieli, że dzieci robią mniej błędów w dyktatach, niż przy pisaniu jakichkolwiek innych prac pisemnych, skłoniło p. Brandicourt do utworzenia nowego rodzaju testów ortograficznych, zwanych „niemym dyktatem”. — Dziecko otrzymuje tablicę podzieloną na 12 pól, na każdym polu obrazek przedstawiający odpowiednio dobrane, znane dzieciom przedmioty i czynności. Dziecko ma podpisać co obrazek przedstawia. Unika się w ten sposób sugestji, jaką wywiera na dzieci dokładna wymowa nauczyciela, a otrzymane wypracowanie daje obraz rzeczywistej ortografii egzaminowanych dzieci.

Osobny zeszyt biuletynu Tow. A. Binet'a poświęcono sprawozdaniu z działalności nowo utworzonego typu Szkoły zw. „klasą przystosowaną do życia praktycznego”. Zaznaczyć należy, że klasę tę utworzono przy jednej z przedmiejskich szkół paryskich, dla 37 uczenic tej szkoły, które wykazywały 3 do 5 lat opóźnienia w nauce szkolnej. Większość ich to dzieci nienormalne, które mimo kilkakrotnego powtarzania każdej klasy prawie nie czyniły postępów w nauce, inne skutkiem choroby lub złych warunków domowych straciły kilka lat nauki szkolnej — i mogłyby, wedle franc. przepisów szkolnych, opuścić szkołę po ukończeniu 13 roku życia, nie nauczywszy się literalnie niczego. — Wszystkie te dziewczynki w wieku od 9-ciu do 12^{1/2} lat zebrano razem, oddano pod kierunek jednej nauczycielki, a plan i sposób uczenia dostosowano do ich poziomu umysłowego. Za cel postawiono sobie przygotowanie tych dziewcząt do najprostszyc wymogów praktycznego życia. Na 30 godzin nauki tygodniowo przeznaczono 10 godzin na spacery i wycieczki, 12 godzin na ćwiczenia praktyczne, 2 godziny na paazy a 6 godzin na właściwą naukę szkolną. Ośrodkiem nauczania były wycieczki zapoznające dzieci z Paryżem i jego okolicą. Program ich z góry ustalony wykonywano bez względu na pogodę. Wycieczki te rozszerzały zasób wiadomości dzieci w sposób łatwy i zajmujący, dostarczały stałe bogatego materiału do ćwiczeń w mówieniu, czytaniu, pisaniu i rachunkach. Wiele wycieczek poświęcono celom czysto praktycznym jak: na-

dawanie paczek na pocztę, zakupno biletów kolejowych, zasię-
ganie informacji o rozkładzie jazdy, zakupna materiałów na suknie
w dużych magazynach i t. p.

Nauka praktyczna obejmowała: 1) obieranie ziemniaków
i czyszczenie jarzyn, 2) palenie w piecu, 3) pranie bielizny,
4) składanie i prasowanie, 5) Utrzymywanie czystości własnego
ciała (mycie się, paznokcie, głowa, ubranie), 6) czyszczenie po-
dłóg, naczyń kuchennych, noży, cerat, 7) szycie: ścieg przed
igłę, poza igłę obrębianie, przyszywanie guzików i tasiemek, ce-
rowanie.

Teoretyczna nauka ograniczała się do nauki czytania, ćwi-
czeń ortograficznych i rachunków.

Po roku pracy wedle tego planu rezultat bardzo skromny:
w nauce żadna z dziewczynek nie wykazała postępu rocznego,
z zajęć praktycznych opanowało dobrze wszystkie objęte planem
zajęcia zaledwie pięć dziewczynek, inne poczyniły postępy w szyb-
kości, z jaką spełniają pewne z tych robót, nie nauczyły się jednak
jeszcze spełniać je sprawnie i samodzielnie. Jeden bezprzecznie
dodatni wynik rocznej pracy wychowawczej dał się zauważyć
u wszystkich dziewczynek, a to korzystna zmiana ich stosunku do
życia i otoczenia. — Dziewczynki, które z początkiem roku były
brudne, zaniedbane w ubraniu, niechętnie do wszelkiej pracy
szkolnej, często grubiańskie i wrzaskliwe, lub zastraszone, po-
nure i apatyczne, po roku pobytu w klasie specjalnej zmieniły
swój wygląd zewnętrzny i sposób odnoszenia się do koleżanek,
nauczycielek i służby. Czyste, spokojne i uprzejme w zachowaniu,
swobodne w rozmowie, i zainteresowane swymi zajęciami. To daje
najlepszy dowód, jak bardzo potrzebne i pozytywne jest zakładanie
klas specjalnych dla dzieci uwsteczniionych w rozwoju umysłow-
wym, które z normalnej nauki szkolnej nie wynoszą żadnych
korzyści.

Z nowych książek ocenianych w Tow. A. Binet'a najcie-
kawsza praca Dra Vermeylen: La psychologie de l'enfant. Bru-
xella 1926. Lamartin. str. 300. Autor stara się zebrać wszystkie
dotąd zdobyte wiadomości z psychologii dziecka i zaznaczyć
braki, jakie jeszcze posiadamy w tej dziedzinie. Bogata bibliografia,
ponad 200 prac cytowanych, podnosi wartość książki dra Ver-
meylen'a.

I. B.

Zasopisma niemieckie.

„Quelle“. Nr. 2: „W stuletnią rocznicę Pestalozziego“; Furtmüllera
I. część cennej, na szczegółowej statystyce opartej pracy „Doświadczenia w no-
wych szkołach średnich we Wiedniu“; „Nowa szkoła w dzisiejszych Włoszech
i Rosji“. Nr. 3: Ciąg dalszy artykułu Furtmüllera; w obu zeszytach poza-
tem bogaty materiał z zakresu metodyki, rysunków i prac ręcznych, gimnastyki,
wychowania muzycznego i przedszkolnego.

„*Neue Erziehung*“. Nr. 3: Ganzenmüller porusza myśl wprowadzenia specjalnego podatku szkolnego na cele szkoły i oświaty; niezwykle ciekawa mowa Lunaczarskiego o wprowadzeniu powszechnego obowiązku szkolnego w Rosji (dekret z 31 sierpnia 1925 r.), który ma być planowo przeprowadzony do r. 19 3/34. Koszta mają wynieść 2 miljardy i 360 milionów rubli. Obecnie obejmują szkoły 60-50% dzieci w wieku szkolnym. Smutno przedstawia się uposażenie nauczycieli i szkół, oraz stan budynków szkolnych. — A. Henry opowiada o systemie nauczania, na odległość przez korespondencję w Australji. H. Dehmel — syn słynnego poety niemieckiego Dehmla — przedrukowuje tu rozdział ze swej ciekawej książki „Seminar für Liebesprobleme“. Paweł Oestreich nawołuje w artykule „Autonomia kulturalna z ducha braterstwa“ do porozumienia polsko-niemieckiego, do poznawania kultury i języka polskiego, do wzajemnej pracy nad pokojem i braterstwem.

„*Pädagogische Werte*“. (A. W. Zickfeldt, Osterwieck am Harz, Niemcy) Nr. 4. poświęcony Pestalozzemu (źródłowy artykuł M. Schmidta, 15 str.), nadto „Rozwój seksualny a pedagogika seksualna“ i cenny artykuł Karstädta o faszystowskiej reformie szkolnej. Dokładny przegląd ostatnich ksiązek z dziedziny pedagogiki. Nr 5 omawia w szeregu artykułów naukę śpiewu i muzyki w szkołach. Nr 6 zawiera kilka artykułów o potrzebie i sposobach ochrony przyrody i współdziałaniu szkoły w tym kierunku. M. F.

Recenzje.

Dr. Oskar Benda: *Die Lebensformen der höheren Schule*. Deutscher Verlag für Jugend und Volk. Wiedeń 1926. Str. 198. — Szyl. austr. 8.—.

Jest to próba (jedna z pierwszych) historyczno-krytycznej syntezy szeregu problemów szkoły średniej (wyższej). Chodzi zwłaszcza wedle autora o 3 kompleksy problemów: 1) formy zewnętrznej — od dawnej sztywności organizacji aż do dzisiejszego postulatu elastycznej szkoły jednolitej, 2) metody — od szkoły werbalnego nauczania aż do szkoły twórczej, 3) dyscypliny — od szkoły, opartej na autorytecie do wolnego samorządu szkolnego. Autor zajmuje się w swej książce głównie pierwszym problemem, t. j. organizacji zewnętrznej i to ze stanowiska praktyki szkolnej raczej, aniżeli teorii. Autor przedstawia szczegółowo historyczny rozwój szkoły średniej, głównie niemieckiej, uwzględniając jednak w całej rozprawie, jakoteż w osobnym rozdziale rozwój form organizacyjnych szkolnictwa francuskiego, skandynawskiego, holenderskiego, szwajcarskiego, angielskiego, amerykańskiego i rosyjskiego aż do ostatnich lat. Zdaje sprawę z doświadczeń i prób lat powojennych i dochodzi do wniosku, że najodpowiedniejszą dla teraźniejszości organizacją szkoły jest szkoła różnicująca, prowadząca ucznia na drogę, odpowiadającą najbardziej jego zdolnościom i zamiłowaniom, pozwalająca młodzieży w różnych szeregach oddziałów oraz w stojących do wyboru kursach, a więc dzięki swej elastyczności, na swobodny, korzystny dla osobowości młodego człowieka, jak i dla społeczeństwa, rozwój i twórczą pracę.

Dr Ernst Goldbeck: *Świat chłopca* (Die Welt des Knaben). Berlin 1926, Hensel & Co, 152 str., kart. Mk 4.—.

Stary wiekiem, lecz młody sercem i ukochaniem dziecka pedagog niemiecki roztacza w tej książce, będącej owocem życiowych doświadczeń szkolnych, obraz duchowego życia chłopców. Maluje pogodnym stylem opowiadacza ich dzikie zabawy i wybryki, ich bohaterskie porywy, ich awanturnicze wyprawy, ich zainteresowania techniczne, ich niespożytą siłę żywotną, ich wewnętrzną przeżycia i troski — pozwalając nam wglądać w znany nam, a przecież ciągle nieznaną świat duszy dziecięcej. Wychowawca znajdzie tu dużo cennych uwag i spostrzeżeń, które wraz z własnymi doświadczeniami może użytkować w praktyce szkolnej.

M. F.

Kronika pedagogiczna.

Studja uniwersyteckie nauczycielstwa szkół powsz. w Hamburgu.

Czasopismo „Das Werdende Zeitalter“ (Zesz. 5 z r. 1927) zamieszcza nową ustawę o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych, uchwaloną w grudniu ub. r. przez sejm hamburski. Brzmi ona następująco:

1. Nauczyciele (ki), którzy chcą uzyskać stanowisko w publicznych szkołach powszechnych, winni przed swojemi studjami zawodowemi zdobyć świadectwo dojrzałości w szkole średniej ogólnokształcącej.

2. Studja zawodowe odbywają się w szkole wyższej (na uniwersytecie i trwają conajmniej trzy lata. W tym celu zorganizowany zostaje przy uniwersytecie instytut praktyczno-pedagogiczny. Studja kończą się egzaminem, który obejmuje przedmioty pedagogiczne, a nadto jeden dowolnie obrany przedmiot teoretyczny albo też z dziedziny techniczno-artystycznej. Oprócz egzaminu teoretycznego odbywa się też egzamin z praktyki nauczania. Dodatni wynik egzaminu uprawnia do starania się o posadę nauczycielską w szkolnictwie powszechnem. Ustalenie następuje po złożeniu drugiego egzaminu nauczycielskiego, co do którego regulaminu wyda naczelną władza szkolna.

3. Środki i urządzenia, potrzebne dla kształcenia nauczycieli, zostaną uniwersytetowi oddane do dyspozycji.

4. Ustawa powyższa wchodzi w życie z dniem 1 kwietnia 1927 i temsamem tracą moc prawną poprzednie rozporządzenia, dotyczące kształcenia nauczycieli. (T. j. kształcenie w seminarjach nauczycielskich w Hamburgu przestaje istnieć).

Kursy i wycieczki regionalne. Sekcja Powsz. Un. Reg. Związku P. N. S. P. organizuje w czasie najbliższych wakacyj następujące kursy uniwersyteckie:

1) od 1 do 13 sierpnia r. b. włącznie dwutygodniowy kurs historii region. w Sandomierzu. 2) od 10 do 23 lipca r. b. dwutygodniowy kurs, poświęcony Podhalu w Zakopanem (lud podhalański w nauce, sztuce i literaturze). Opłata na każdym z kursów wynosić będzie przy ilości 50 uczestników zł. 45 przy mniejszej — zł. 50. Kierownictwo pedagogiczne obydwu kursów obejmuje pan Aleksander Patkowski. — Nadto Sekcja P. U. R. organizuje dwie tygodniowe wycieczki naukowe: 1) etnograficzną na Huculszczyznę według marszruty, opra-

cowanej przez prof. d-ra A Fischera — od 24 do 30 lipca r. b. i 2) geobotaniczną na Pomorze — od 10 do 16 sierpnia r. b. pod kierownictwem prof. d-ra K. Roupperta. Opłata za udział w wycieczce wynosić będzie zł. 20. Zgłoszenia przyjmuje biuro Sekcji Powszechnych Uniwersytetów Regionalnych Z. P. N. S. P. — Warszawa, Wspólna 23 m. 12.

Regionalne czytanki szkolne. W N-rze 7 i 8-mym Gazety Podhalańskiej z r. b. zamieścił Dr Juliusz Zborowski artykuł „W sprawie szkolnej czytanki podhalańskiej”. Nawiązując do wezwania Stanisława Wilkiewicza w „Na przełęcz”, wzywa autor do wprowadzenia do szkół na góralszczyźnie „nauki o Podhalu”. Autor z całą słusznością wywodzi, że — jak dziecko podhalańskie powinno ze szkoły wynieść dokładniejszą znajomość ziemi pod Tatrami i jej stosunku do całego terytorjum Rzeczypospolitej — tak szkoła na Pomorzu ma na celu zaznajomić dokładnie młodzież z Pomorzem, szkoła śląska ze Śląskiem, kujawska — z Kujawami i t. d. Taka praca dla szkoły musi być nie dorazymy wyborem, ale nową pracą, podjętą przez literaturę i naukę polską z myślą o działwie.

Projekt przedstawiony znajduje już realizatorów. Na Śląsku zajął się tem zagadnieniem p. Gustaw Morcinek ze Skoczowa, w Warszawie — Dr J. Gołąbek, w Toruniu — Dr Tync. Ze wspomnianymi osobami utrzymuje żywy kontrakt Sekcja Związku P. N. S. P. W n-rze 2-gim „Miesięcznika Pedagogicznego” z r. b. Gustaw Morcinek, członek Zarządu Sekcji i Powszechnych Uniwersytetów Regionalnych Z. P. N. S. P. porusza sprawę czytanek regionalnych w artykule p. t. „O potrzebie nowych czytanek szkolnych”.

S. Sempołowska: Jan Henryk Pestalozzi, Warszawa 1927, str. 16. Dodatek do marcowego zeszytu dwutygodnika „W słońcu” (Warszawa, Smolna 7). Jest to z ukochaniem wielkiego pedagoga napisany odczyt dla młodzieży młodszej i starszej (szkół powszechnych od kl. V. i szkół średnich do najwyższej klasy). Może go jednak czytać z pożytkiem każdy z nas, by, nie sięgając do tomowych biografij i niezonych rozpraw, wyczarować sobie obraz tego cudownego charakteru, jakim był Pestalozzi. Dla młodzieży będzie to jeden z tych typów prawdziwego człowieka, który poznać powinna.

Przy tej sposobności należałoby też przypomnieć znakomitą dwutygodnik „W słońcu”, redagowany przez S. Sempołowską i J. Morłkoviczową, który powinien znaleźć się w każdej klasie szkolnej dla dzieci od lat 9—14 (kwartalnie zł 3).

B. I. E. („Bureau International d'Éducation”) w Genewie rozwija żywą działalność na polu zbliżenia kół pedagogicznych i wymiany myśli pedagogicznej różnych krajów. Biuletyn Biura, wysyłany korespondentom, organizacjom i czasopismom pedagogicznym, zawierać będzie krótkie wiadomości o pedagogice międzynarodowej, poczynaniach pedagogicznych i szkołach oraz bibliografję wydawnictw pedagogicznych różnych języków. Wydawcy i autorowie powinni przysyłać swe wydawnictwa do Biura. Z ostatniego biuletynu Nr. 4 dowiadujemy się o przystąpieniu do Biura wielkich organizacji, jak „L'Union des Associations Internationales”, Bruxelles; „Sekcja Pedagogiczna Czeskosłowackiej Konfederacji Pracowników Umysłowych” w Pradze, „Pathfinders of America” Detroit; „L'Association de la Paix par le Droit”, Paris; „Parents National Educational Union”, London i w. i. Zjazd członków Biura ma się

odbyć z końcem sierpnia b. r. w Genewie. Biuro organizuje w kwietniu b. r. konferencję w Pradze, o której już pisaliśmy, współpracuje w przygotowaniu konferencji Ligi Nowego Wychowania w Locarno w czasie od 3 do 15 sierpnia b. r. i wielkiego kongresu nauczycielskiego „Wszelchświatowego związku zrzeszeń wychowawczych („World Federation of Education Associations“) w Toronto (Kanada) w czasie od 4 do 10 sierpnia b. r. W przeglądarce „L'Éducation en vue de la Paix“ znajdujemy garść szczegółów o poczynaniach pokojowych w wychowaniu. Pomówimy o tem na innym miejscu. Warto zaznaczyć tu silną działalność pokojową pedagogów japońskich. („B. I. E.“ Genève, 4, Rue Charles Bonnet).

„Tydzień Wychowania“ urządziło w r. II. angielskie miasto Leeds. Wszystkie kina miasta dawały w owym tygodniu film „Młodzież w Leeds“. Wszystkie szkoły otworzyły swe wrota dla publiczności w pewnych godzinach — tysiące rodziców je zwidziały. Poznano w ten sposób metody pracy wychowawczej i dydaktycznej od przedszkoli aż do kursów dla dorosłych, obejmujących razem około 80.000 uczniów. „Tydzień“ udał się. Społeczeństwo zainteresowało się żywo szkolnictwem. Godne naśladowania!

„Wiedeńskie szkolne kliniki dentystyczne“ notują olbrzymi wzrost frekwencji młodzieży w r. 1926 i znaczną poprawę stanu uzębienia dzieci. Wędrowną kliniką dentystyczną powstała w Niemczech w Bonn nad Renem celem objazdu szkół wiejskich, oddalonych od klinik miejskich.

Sprawa wprowadzenia podatku szkolnego celem umożliwienia bezpłatnej nauki szkolnej rozważaną jest coraz żywiej w Niemczech. Propaguje ją zwłaszcza „Bund Entschiedener Schulreformer“ z Pawłem Oestreichem na czele. Tenże Związek organizuje w jesieni (30 września do 4 paźdz. r. b.) konferencję w Berlinie na temat „Środowisko wielkomiejskie a wychowanie“.

Dla korespondencji międzyszkolnej, której znaczenie dla wychowania pokojowego stale się wzmacnia, stworzyła Francja centralę w Musée Pédagogique, Paris V, 41 Rue Gay-Lussac.

„Rok Czynu Młodzieży Polskiego Czerwonego Krzyża“. Warszawa 1926. Wydawnictwo Warszawskiej Komisji Oddziałowej Kół Młodzieży P. Cz. K. str. 112+56, zł 3.

Koła Młodzieży Czerwonego Krzyża odgrywają dziś już we wszystkich krajach kulturalnych poważną rolę w kierunku wychowania młodzieży w duchu współpracy, solidarności i miłości ogólnoludzkiej. Polska organizacja, powstała w r. 1921 — ma już za sobą poważne wyniki swej pracy, zwłaszcza Oddział Warszawski, jak to widać z niniejszego rocznika. Znajdujemy tu artykuły: „Kolebka Czerw. Krzyża“, „Polski Czerwony Krzyż“, „Jak powstały Koła Mł. Cz. K.“, „Ideologia i metody pracy Kół Mł. Cz. K.“, „Co mówią władze szkolne o Kółkach Mł.“, „Idealy Młodzieży Cz. K. w szkołach“, „Organizacja Kół“, „Samopomoc i praca społeczna w kółkach“, „Korespondencja międzyszkolna“ i in.; 13 ilustracji obrazuje wyraźnie pracę Młodzieży. Szkoły i nauczycielstwo powinny żywiej, niż dotychczas zainteresować się organizacją tą i jej pracą i pobudzić młodzież do tworzenia nowych kół i — w czasach tak zmaterjalizowanych — do zajęcia się wzniosłą ideologią tej organizacji. „Rok Czynu“ powinien się znaleźć w każdej szkole, służąc dla informacji tak nauczycielstwu, jak i młodzieży. (Młodzież Polskiego Czerwonego Krzyża, Warszawa, ul. Smolna 1. 6).

Liga Nowego Wychowania rozrasta się, tworząc w wielu krajach nowe oddziały. „New Era” donosi w zeszycie kwietniowym o założeniu szwedzkiej gałęzi Ligi pod kierownictwem Gustafa Mattssona i pani Edelstam, wydającej czasopismo „**Pedagogiska Spörsmaal**”. Ze szwedzkim oddziałem ma współpracować sekcja wychowania potężnego Związku Kobiet w Szwecji. Sekretarjat oddziału: Fru Mabel Mattsson, Upsala, 15, Junkilsгатan, Szwecja. Oddział hiszpański stworzył własną szkołę doświadczalną, opartą na koedukacji, na metodach Montessori i planu Daltońskiego. Nauka odbywa się przeważnie na wolnym powietrzu. (Apartado 953, Vallcarca, Barcelona). Grupa zwolenników Ligi powstała w dalekiej Nowej Zelandji w Stratford. Inna znów w Indjach, inna jeszcze na Ceylonie. Organem Ligi we Włoszech od pocz. 1927 stało się pismo słynnego pedagoga włoskiego *prof. Lombardo-Radice* „**L'Educazione Nazionale**” (Roma, 12, Via Monte Giordano 36); w Hiszpanji zastępuje idee Ligi pismo „**Revista De Pedagogia**” (*prof. Lorenzo Luzuriaga*, Madrid 6, Miguel Angel 31). W Bułgarji wychodzi dwumiesięcznik „**Svobodno Vaspitanje**” (*prof. D. Kataroff*, ul. Batcho-Kiro 13, Sofja), na Węgrzech „**A. Jovo Utjain**” (Marta Neines, Budapest, Tigris-utca 41).

W Polsce jest już spora ilość zwolenników i sympatyków Ligi. Czyż nie podejmie się żadna organizacja (Z. N. S. P. lub inna) lub kilka jednostek w któremś z wielkich naszych miast (najodpowiedniej: Kraków) stworzenia oddziału Ligi i jej organu polskiego?!

Wychowanie obywatelskie w Niemczech popiera rząd także w ten sposób, że młodzieży, kończącej obowiązkową naukę szkolną rozdziela egzemplarze Konstytucji Wejmarskiej, przeciętnie około 1½ miliona egzemplarzy rocznie. Od roku szkolnego 1919/20 do 1925/26 rozdano 9.593.986 egz. Koszty wynoszą rocznie około 80.000 Mk niem.

Szkoły na wolnym powietrzu planowane są w Czechach. Pierwszą taką szkołę otworzono już w pobliżu Pragi, zapewniając w ten sposób naukę i poprawę zdrowia dzieciom gruźliczym i chorowitym.

Sprostowanie. W Nrze 4 (kwiecień 1927 r.) znalazły się następujące błędy drukarskie, które należy poprawić:

Str. 115 w. 25	od góry	ma być	<i>pupils</i>
„ 116 „ 8	„ „ „	„ „	<i>linijke</i>
„ 119 „ 8	„ dołu	„ „	<i>pobudek</i>
„ 125 „ 2	„ góry	„ „	<i>base</i>
„ 126 „ 3	„ dołu	„ „	<i>Filozoficzny</i>
„ 128 „ 7	„ góry	„ „	<i>praktyki</i>
„ 128 „ 16	„ „ „	„ „	<i>Ostrowski.</i>

Prenumerata roczna 8 zł		Nabyć można w Administracji „Rucliu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek główny 29, II piętro.
„ półroczna 4 zł		
Cena oddzielnego zeszytu 1 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 Sieńko**. Drukarnia „Szkolnicy”, Kraków, ulica Grzegórzecka 30.