

# RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

## Sugestja i wychowanie.

(Ciąg dalszy).

3. Ojcem duchowym szkoły nantejskiej był Liébeault, za głównego jednak jej założyciela uważać należy dr. Bernheima<sup>1)</sup>, profesora wydziału medycznego na uniwersytecie w Nancy. Pod jego wpływem — sam mówi o tem<sup>2)</sup> — doktryna Liébeaulta uległa zmianie: zamiast sugestji hipnotycznej, zaczął on systematycznie stosować sugestję normalną, t. zn. w stanie jawy. Już Liébeault starał się uzasadnić<sup>3)</sup>, że hipnoza nie różni się zasadniczo od snu zwykłego (fizjologicznego), czyli, że przejawy sugestji, zachodzące w pierwszej, mogą także mieć miejsce i w przypadku drugim. Jednym słowem uczeni ci starali się udowodnić, że niema hipnozy, jako specjalnego stanu — istnieją tylko zjawiska sugestji, które można wywoływać zarówno we śnie naturalnym lub sztucznym (hipnozie), jak i na jawie.

Uważając podatność do sugestji za funkcję normalną mózgu, Bernheim utrzymywał, że ona jest zjawiskiem powszechnem, a nie wyjątkiem patologicznym, właściwym hysterji, jak sądził Charcot. Co więcej, Bernheim mówił także o sugestjach dziedzicznych<sup>4)</sup>, które przekazują dzieciom rodzice i dalsi przodkowie.

Wychowanie sprowadza się według niego do zespołu od-

<sup>1)</sup> Pierwsza praca Bernheima, „manifest“ tej szkoły, ukazała się w 1884 r. p. t. *La suggestion dans l'état hypnotique et dans l'état de veille* (Paris, Doin). W niej to on streścił swoje poglądy, do jakich doszedł niezależnie od szkoły Charcota.

<sup>2)</sup> Bernheim, *De la suggestion*, Paris str. 15—16. Patrz także rozdz. XII. O sugestji w wychowaniu.

<sup>3)</sup> W swej głównej pracy, *Du Sommeil et des états analogues, considérés surtout au point de vue de l'action du morale sur le physique*. Paris, Masson 1866.

<sup>4)</sup> *Revue de l'hypnotisme* t. I, 1886, str. 129.

powiednio scharmonizowanych sugestyj, otrzymanych na jawie, przyczem hipnotyzm może być w danym razie zbawiennym czynnikiem pomocniczym. Ponieważ on — ze względu na swą przyrodę — niczem się nie różni od snu zwykłego, więc równie jest nieszkodliwy, jak ten ostatni. Pierwszym hipnotyzerem jest matka, usypiająca swoje dziecko...

Jak daleko jednak, pyta Bernheim, sięga wpływ sugestji na właściwości odziedziczone? Za pomocą niej możemy spotęgować lub osłabić istniejące już dyspozycje, lecz tą drogą nie jesteśmy w stanie stworzyć usposobień nowych, takich, jakich dziecko wcale nie posiada. Tam np. gdzie niema zmysłu moralnego, żadna sugestja nie potrafi go powołać do życia. Na szczęście przypadki tego rodzaju zachodzą bardzo rzadko, gdyż dzieci rodzą się zwykle z zarodkami zarówno dobrymi, jak złymi.

Najlepszy wychowawca, mając do czynienia z najbardziej podatnym dzieckiem, nie robi z niego — za pomocą sugestji — co chce. Potwierdzają to fakty, obserwowane na osobnikach dorosłych: jednostka zahipnotyzowana, pomimo całej uległości względem hipnotyzera, nie przestaje być sobą, to zn., że są rzeczy, których on w żadnym razie od niej wydobyć nie będzie w stanie. W podobny sposób sprawa przedstawia się i z młodem pokoleniem. Z jednej strony ono odtwarza w pewnym stopniu różne cechy fizyczne (fizjonomia, głos, wzrost, gesty i t. p.) swoich rodziców i przodków, z drugiej reprodukuje niektóre właściwości psychiczne, składające się na określony typ duchowy. Odziedziczone więc dyspozycje fizyczne i psychiczne determinują w pewnym stopniu całą przyszłość dziecka („l'enfant naît un peu, ce qu'il est"). Wychowawca, jak mówiliśmy, może, zależnie od potrzeby, jedne z tych dyspozycji osłabić, zahamować, inne — wzmocnić i tym sposobem obok sugestyj dziedzicznych, mamy także do czynienia z sugestjami wychowawczymi. Pod uwagę należy brać jedne i drugie.

Praktyczne zastosowanie sugestji w wychowaniu ułatwia fakt, że wszystkie dzieci, według Bernheima, są bardzo podatne na jej wpływy. Nawet u osób starszych, ilość osobników podatnych przekracza 90%<sup>1)</sup>.

Poglądy szkoły w Nancy znalazły w krótkim czasie wśród wybitnych uczonych Francji i innych krajów bardzo wielu gorliwych zwolenników. Tutaj również, w Nancy, omawiano po raz pierwszy na kongresie w 1886 r. (Congrès de l'Association française pour l'avancement des sciences à Nancy) zagadnienie sugestji pedagogicznej. Sprawę powyższą wysunął na forum sekcji pedagogicznej dr. E. Berillon, redaktor Revue de l'hypno-

<sup>1)</sup> Bernheim opiera się w tej materji na statystyce Liébeaulta i własnej, obejmującej kilka tysięcy osób, pochodzących ze wszystkich sfer społecznych, chorych i zdrowych. (Charcot, jak wiadomo, oparł swoje wnioski na bardzo małej liczbie eksperymentów, wykonanych nieumiejętnie z kilkunastoma histeryczkami).

tisme<sup>1)</sup>. Próbowal on mianowicie uzasadnić doniosłe znaczenie metody hipnotycznej w pedagogice, powołując się także między innymi na swych poprzedników Liébeaulta i dr. Augusta Voisina, w których ręku hipnotyzm stał się „un agent moralisateur de la plus grande efficacité”.

Liébeault i Voisin podają rzeczywiście w tej materji szereg ciekawych obserwacyj. Przytoczę tutaj niektóre z nich dla ilustracyi:

a) Joanna X., lat 22, histeryczka, krnąbrna, gwałtowna, brudna, nieprzyzwoita, o charakterze wprost nie do zniesienia. Voisin poddaje jej przez pewien czas w stanie hipnozy sugestję zdrowia i stara się wpłynąć również tą drogą na poprawę jej charakteru. Kuracja była skuteczna. Joanna wkrótce wyzdrowiała i charakter jej zmienił się na lepsze do tego stopnia, że ją przyjęto na siostrę do jednego ze szpitali paryskich.

b) Paulina D., lat 24, histeroepilepsja, charakter nieznośny, bardzo pochopna do gniewu, okrutna, płocha i t. d. i t. d. Poddana przez tegoż lekarza działaniu sugestji hipnotycznej, przechodzi stopniowo do zdrowia i charakter jej zmienia się także w kierunku korzystnym.

c) Pani M., halucynantka, gwałtowność jej przechodzi wszystkie granice, charakter nie do wytrzymania. Dzięki leczeniu sugestją staje się łagodną i nie miewa już ataków gniewu. (Voisin).

d) Młody gimnazjasta, zdrowy, silny, pozwala się zahipnotyzować dr. Liébeaultowi, chcąc udowodnić, że się niczego nie boi. Gdy zasnął, matka jego opowiedziała Liébeaultowi, że syn jej nie chce się wcale uczyć, że jest ostatnim w klasie i t. p. Doktor poddał mu w hipnozie sugestję, że od tej pory będzie pilniejszy. W ciągu sześciu następnych tygodni młodzieniec ów był w szkole przykładem niezwyklej pilności.

e) Idjota, niepodatny na żadne wpływy kultury umysłowej. Liébeault hipnotyzuje go systematycznie przez czas dłuższy i w hipnozie stara się w nim rozbudzić zdolność do uwagi, której wcale nie posiadał. Kuracja trwała około dwóch miesięcy. Idjota nauczył się liter i czterech działań arytmetycznych<sup>2)</sup>.

Opierając się na faktach powyższych, a także na eksperymentach własnych, dr. Berillon dowodził, że drogą sugestji hipnotycznej można usuwać różne anomalje charakteru dzieci, wobec czego metoda powyższa może się stać ważnym czynnikiem umoralnienia i wogóle wychowania<sup>3)</sup>.

<sup>1)</sup> Revue de l'hypnotisme expérimentale et thérapeutique (psychologie, médecine légale, maladies mentales de nerveuses). Miesięcznik, wychodził od 1 lipca 1886 i zawierał, szczególnie w pierwszych rocznikach, dużo prac o stosowaniu sugestji w wychowaniu.

<sup>2)</sup> Patrz Revue de l'hypnotisme 1886 (juillet et août), a także Azam dzieło cyt., str. 321—322. Pokazną ilość przykładów analogicznych zebrał także dr. Dumont, profesor fizyki na wydziale medycznym w Nancy.

<sup>3)</sup> Berillon, De la suggestion envisagée au point de vue pédagogique. Congrès de Nancy, Revue de l'hypnotisme t. II. 1888.

Wnioski Berillona wywołały bardzo żywą dyskusję i przeciwników niektórych członków Kongresu. Dr. Blum, prof. filozofii, usiłował wykazać, że nie można traktować hipnotyzmu jako metody pedagogicznej, gdyż on znosi swobodę moralną dziecka, a wychowanie przecież nie dąży do zrobienia z człowieka żywej maszyny... Na to Liégeois<sup>1)</sup> odpowiedział, że nie chodzi w danym razie o jakąś ogólną metodę wychowawczą, lecz o środek zapobiegawczy i reformujący natury spazmone<sup>2)</sup>. W podobny sposób co Liégeois, ujął także zagadnienie Felix Hement, przewodniczący sekcji pedagogicznej Kongresu. Sądził on mianowicie, że sugestia hipnotyczna może odegrać w wychowaniu rolę środka leczniczego, stosowanego względem inteligencji i charakterów spazmionych. Zabiegi tego rodzaju nazwał on ortopedją moralną.

W rok po kongresie Dr. Azam pisał w swej pracy — *Le caractère dans la santé et dans la maladie*, że medycyna umysłowa i pedagogika zdobędą za pomocą sugestji hipnotycznej nowe źródła postępu. Miejsmy nadzieję, powiada on, że obserwacje Voisina wskażą nam niewyżyskane dotychczas sposoby leczenia niektórych form zachorzeń umysłowych i usuwania różnych wad charakteru, co będzie zaczątkiem, według wyrażenia Hementa, ortopedji moralnej<sup>3)</sup>.

Berillon omawiał następnie zagadnienie sugestji wychowawczej na zjazdach naukowych w 1887, 1888, 1889, a w końcu na drugim kongresie hipnotyzmu w 1900 r. Twierdził on, że nie wolno już zapoznawać sugestji hipnotycznej, jako czynnika umoralniającego i reformującego sposoby leczenia dzieci przewrotnych, kleptomanów, impulsywnych, onanistów i t. d. i t. d., dodając, że użycie tej metody powinno być stosowane przez osoby kompetentne wtedy, gdy wszystkie inne środki wychowania racjonalnego zawiodą. Wyleczeniu, otrzymanemu dzięki sugestji

<sup>1)</sup> Autor słynnego dzieła: *De la suggestion et du Somnambulisme*. Paris, Doin, 1889.

<sup>2)</sup> Leclère zarzucił z tej racji Blumowi, że on, który tyle mówi o swobodzie moralnej dziecka, jako profesor filozofii „ne fait pas autre chose que de violer cette liberté morale, pour peu qu'il s'efforce de lui faire accepter, par son enseignement, les doctrines philosophiques imposées par le programme. A ce compte, tout professeur qui inflige la moindre punition morale à un enfant qui refuse de travailler serait accusé encore avec plus de raison de porter atteinte à sa liberté morale“.

<sup>3)</sup> Azam, dzieło cyt. str. 322.

W tym samym czasie ukazała się praca A. Bineta i Ch. Féré'go p. t. *La magnétisme animal* (Alcan). W rozdziale XIII pracy autorzy mówią, że używanie sugestji w wychowaniu jest prawdopodobnie takie stare, jak i pedagogika. Możliwość zastosowania sugestji w pedagogice wydaje im się prawdopodobną dlatego, że tą drogą można wywołać modyfikacje niektórych instynktów u zwierząt. Byłoby jednak rzeczą niebezpieczną stosować regularnie metodę powyższą na dzieciach normalnych, gdyż tym sposobem zrobionoby z nich automaty, co nie jest celem pedagogiki. Co się zaś tyczy zastosowania hipnozy względem dzieci o wadliwej konstytucji duchowej, to sprawa ta posiada większą rację bytu.

hipnotycznej towarzyszy najczęściej przebudzenie się świadomości moralnej, co, jak wiadomo, jest rzeczą taką ważną w leczeniu onanizmu i stanów umysłowych, które się z nim wiążą. Za pomocą hipnozy można stworzyć w duszy dziecka prawdziwe ośrodki hamowania psychicznego i tym sposobem wejść na drogę systematycznego kształcenia jego woli.

Sugestia, praktykowana na jawie, t. zn. bez hipnozy nie daje równie dobrych rezultatów<sup>1)</sup>.

Wyniki, do jakich doszedł Berillon na mocy swej długoletniej praktyki, można streścić w słowach następujących:

1) Znaczenie sugestji hipnotycznej, jako czynnika leczniczego i wychowawczego, jest faktem, którego lekceważyć nie można.

2) Chcąc osiągnąć dobre skutki należy dzieci hipnotyzować, gdyż wtedy, znajdując się w stanie posłuszeństwa biernego, one przyjmują sugestję bez żadnej dyskusji i oporu<sup>2)</sup>. Stosowanie hipnozy jest tym łatwiejsze, że dzieci, jak stwierdzają wszyscy badacze, są w tym kierunku nadzwyczaj podatne. Ze statystyki Berillona (obejmującej przeszło 500 dzieci w wieku mniej więcej 6—15 lat i pochodzących z rozmaitych klas społecznych) wynika, że przeszło 30% dzieci popada już na pierwszym, drugim posiedzeniu w stan głębokiej hipnozy. Autor stwierdza jednocześnie, że najbardziej podatne są dzieci zdrowe, inteligentne, nieobciążone dziedzicznością patologiczną. Dzieci, pochodzące od neuropatów, trudniej jest hipnotyzować, niż tamte. Idjoci są zupełnie oporni.

3) Stosowanie hipnozy wywołuje skutki dobroczynne zarówno w sferze psychicznej, jak i fizycznej. W tym ostatnim przypadku ona sprzyja wzrostowi i wpływa dobroczynnie na prawidłowy rozwój dojrzewania płciowego<sup>3)</sup>.

4) Z punktu widzenia psychologii opór względem sugestji jest równie ciekawy, jak i duża w tym kierunku podatność. Ta ostatnia niema żadnego związku ze stanami neuropatycznymi, chorobą. Przeciwnie stopień takiej podatności znajduje się w prostym stosunku do rozwoju umysłowego dziecka, jego inteligencji i wyobraźni. „La suggestibilité à notre avis est synonyme de l'éducabilité“<sup>4)</sup>.

<sup>1)</sup> Berillon, Les applications de l'hypnotisme à la pédagogie et à l'orthopédie mentale II-e Congrès de l'hypnotisme, 1900, str. 190—195. Patrz także dzieło cyt. wyżej str. 98—9 i passim.

<sup>2)</sup> Bernheim mówi o tem tak: „le sommeil (hipnotyczny, p. aut.) qui impose silence au contrôle actif de cerveau, qui laisse l'imagination et l'automatisme avec tout son jeu non réfréné par l'initiative active modératrice, ce sommeil ou état analogue à ce sommeil constitue un état d'âme qui souvent exalte singulièrement la suggestibilité“. Suggestion et l'hypnotisme. Revue de psychologie, 1898, str. 43.

<sup>3)</sup> Berillon, Interprétation physiologique de l'action curative du sommeil provoqué, basée sur l'examen de la tension artérielle. Revue de l'hypnotisme t. XI, 1897.

<sup>4)</sup> Berillon, L'hypnotisme et l'orthopédie mentale. Paris, 1898, str. 10 i nast.

Poglądy Guyau, Bernheima, Berillona, Delboeufa<sup>1)</sup> i wielu innych badaczy na doniosłe znaczenie sugestji w pedagogice wywołały silny sprzeciw ze strony obozu Charcota i niektórych filozofów-psychologów, jak np. Wundta. Ten ostatni zaoponował bardzo żywo. Zwolennikom hipnotyzmu, powiada on<sup>2)</sup>, zdaje się, że znaleźli w sugestji środek nie tylko przeciwko wszystkim cierpieniom moralnym, jakich doznajemy, lecz także silną dźwignię postępu, która podniesie ludzkość na wyżyny dotąd nieznanne. Oni chcą, aby sugestję wprowadzono przedewszystkiem do wychowania i nauczania. Według pedagogów hipnotyzmu, chcąc uczynić z dzieci ludzi o moralności doskonałej, trzeba będzie w przyszłości je hipnotyzować. Hipnotyzer będzie poddawał dziecku sugestje, żeby było dobre, posłuszne do tej pory, dopóki te właściwości pożądane nie utrwala się dostatecznie w jego charakterze. Tym samym sposobem będzie można także wzmocnić i władze umysłowe. Jest rzeczą oczywistą, że dzięki temu metody nauczania będą znacznie uproszczone. Pierwszy warunek, jaki się będzie w przyszłości stawiało kandydatom na profesorów — to znajomość sztuki hipnotyzowania.

Ale stosowanie sugestji w wychowaniu młodzieży daje tylko słaby obraz tych wielkich problemów, jakie ona rozstrzygnie w dziedzinie kultury umysłowej przyszłości. Trybunały sądowe zmieniały wtedy swój wygląd. Winny, złoczyńca nie opuści więzienia dopóki drogą sugestji nie odzyska utraconego zmysłu moralności. Główne zajęcia dozorców więziennych będzie polegało na usuwaniu złych popędów i namiętności więźniów... Któż zechce wtedy fałszywie świadczyć, skoro wiadomem będzie, że hipnotyk odpowiada na wszystkie pytania bez cienia kłamstwa... A więc hipnotyzujemy na prawo i na lewo, ze wszystkich sił...

Wundt, jak widzimy, nie pogłębiając dostatecznie problemu, starał się tylko ośmieszyć nowe dążności. Bardziej rzeczowe stanowisko w tej sprawie zajął dr. Grasset, profesor psychiatrii na uniwersytecie w Montpellier. Uczony ten wyszedł z założenia, że terminu „sugestja“ należy używać w sensie węższym, niż to robi szkoła nantejska. Z sugestją mamy do czynienia tylko wtedy, gdy zachodzi rozszczepienie, dysocjacja, dzięki której wyobrażenie, poddane przez hipnotyzera, działa bezpośrednio na ośrodki niższe (polygon, psychizm niższy) i realizuje się bez udziału, kontroli świadomości zwykłej<sup>3)</sup>. Wobec powyższego sto-

<sup>1)</sup> Delboeuf sądził również, że drogą hipnotyzmu można wzmocnić wolę i proponował jego użycie w domach poprawczych. Dzieło główne: *De l'origine des effets curatifs de l'hypnotisme*. Alcan, 1887.

<sup>2)</sup> Wundt, *Hypnotismus u. Suggestion* tl. fr. A. Kellera, Alcan, 1893, str. 146—149.

<sup>3)</sup> Grasset mówi, że „toute insinuation d'idée s'adressant à O du sujet et acceptée par O n'est pas de la suggestion. Il n'y a suggestion que quand, par un certain degré de désagrégation suspolygonale, le polygone du sujet est directement influencé par O de l'hypnotiseur sans contrôle de O du sujet“. *L'Hypnotisme et la Suggestion*. Paris, 1909, wyd. III, str. 344.

sowanie sugestji w pedagogice byłoby rzeczą niebezpieczną. Wychowawca zwraca się do ośrodków wyższych (centr O) świadomości, a właściwie do szarmonizowanej i nierozdzielnej całości centrów wyższych i niższych, które u dzieci normalnych funkcjonują zgodnie (?). W ścisłem więc tego słowa znaczeniu, sugestja nie może posiadać żadnego zastosowania w pedagogice. Lecz obok dzieci zdrowych, normalnych, są także i chore, anormalne. U wielu z tych ostatnich „zaburzenia polygonalne“, t. zn. złe nałogi, impulsy, tiki i t. p. utrudniają zgodny przebieg funkcji ogólnych i „kompletne wychowanie ośrodków psychicznych“<sup>1)</sup>. W tych wypadkach powinien interwenjować lekarz i zadaniem jego jest usunąć przeszkodę, tamującą prawidłowy rozwój wychowania. Wyjaśnia to Grasset na przykładzie, zapożyczonym od Stadelmanna<sup>2)</sup>: gimnazjasta, lat 17, pilny i dobry uczeń. Nagle zmienia się, staje się leniwym, roztrągnionym, ostatnim w klasie. Chce porzucić gimnazjum, pomimo że wszyscy pedagodzy robią wysiłki, aby go zatrzymać i poprawić. Ze strony fizycznej dołącza się do obrazu ból głowy i palpacje. Lekarz, po zbadaaniu sprawy, stwierdził jako przyczynę zła idée fixe, a mianowicie miłość do pewnej młodej dziewczyny, która opanowała całą psychiką młodzieńca i wykoleiła go zupełnie. Żeby zaradzić złu hipnotyzuje go, każe mu zapomnieć o miłości i skoncentrować swoją uwagę na pracy szkolnej. Po kilku seansach chłopak został uleczony i później złożył celująco wszystkie egzamina.

Może kto powie, że mamy tutaj do czynienia z sugestją pedagogiczną. Nie, odpowiada Grasset. Lekarz niczego ucznia nie nauczył, nie wzmocnił jego woli, ani spotęgował inteligencji. On tylko usunął przeszkodę „patologiczną“, która zahamowała ogólny rozwój psychiczny. Dopóki dziecko jest zdrowe, należy do pedagoga. Z chwilą gdy „zachoruje“ („obsession polygonale“) t. zn. ulegnie jakiemuś nawyknienu szkodliwemu i t. p., pedagog staje się bezsilny i powierza je pedjatrze. Sugestia więc nie należy do pedagogiki, tylko do pedjatry<sup>3)</sup>.

Krytykę poglądów Grasseta na istotę sugestji, podam w części drugiej pracy. Tutaj chciałbym tylko zaznaczyć, że zarówno on, jak i wogóle szkoła Charcota, do której częściowo należał, nie uchroniła się od pewnych niekonsekwencji w dziedzinie omawianej.

Wiemy już, że Charcot uważał podatność do sugestji za zjawisko patologiczne. Tego samego zdania był jeden z najgorliwszych jego uczniów dr. A. Babiński<sup>4)</sup>. Kiedy jednak na zjeździe w Berlinie omawiał ogromną uległość dzieci na wpływy sugestji, starał się objaśnić taki stan rzeczy niedostatecznymi

<sup>1)</sup> Tamże str. 344—345.

<sup>2)</sup> H. Stadelmann, Contribution à l'orthopédie mentale par la suggestion hypnotique. Revue de l'hypnotisme t. XIII, 1899, str. 82 (cyt. według Grasseta).

<sup>3)</sup> Grasset, dzieło cyt. str. 345—346.

<sup>4)</sup> Babiński, dzieło cyt. str. 102—103.

(w granicach fizjologicznych) rozwojem psychiki młodocianej i jej podłoża anatomicznego, czyli centralnego układu nerwowego<sup>1)</sup>. Analogicznie rzecz się przedstawia i z Grassetem, który różne przyzwyczajenia, impulsy silniejsze, a nawet zjawiska tego rodzaju jak miłość chłopaka 17-letniego, chce sprowadzić do procesów patologicznych. Gdyby tak było, to granice kompetencji pedagoga i pedjatry zbytnio by się zatary...

Uczony ten popełnia jednak jeszcze, inne ważniejsze błędy. Utrzymuje np., że hipnotyzer zwraca się bezpośrednio do polygonu. Tak, odpowiadam, ale wtedy gdyśmy już osobnika uspiłi. Nim jednak to nastąpiło, działaliśmy na polygon za pośrednictwem O. W sugestji na jawie zwracam się bezpośrednio do osobowości. Mówię: pan nie może poruszyć ręką, nogą, zapomniał jak się nazywa i t. d. i t. d. Sugestia się udaje, o ile słowa zrealizują się bez udziału, kontroli osobowości normalnej. Polygon urzeczywistnił samorzutnie daną sugestję, ale dowiedział się o niej poprzez osobowość. Otóż automatyzm tego rodzaju nie koniecznie musi być zjawiskiem patologicznym, o tem jednak będziemy później mówili. Drugi błąd, niedostrzeżony przez Grasseta wynika już z wyraźnej nieznamomości teorii sugestji. W cytowanym przed chwilą przykładzie mówi on, że lekacz „usunął tylko przeszkodę chorobliwą“, ale nie wzmocnił woli ucznia. Kilka wierszy wyżej powiada znowu, że on go uspił, kazał mu drogą sugestji zapomnieć o miłości i skoncentrować swą uwagę na pracy szkolnej. Grasset zdaje się nie wiedzieć o tem, że w danym razie mamy do czynienia z dwiema sugestjami, jedną negatywną, hamującą, drugą — pozytywną, dynamogeniczną. Pierwsza usuwa przeszkodę, druga wzmacnia wolę, potęguje energję i sprawność funkcjonalną wszystkich władz. O tej różnicy wiedzieli już dawno hipnotyzerzy, pisał o niej Guyau<sup>2)</sup> i doskonale uwypuklił znaczenie obu w dziele wychowania F. Myers<sup>3)</sup>.

Bądź co bądź zarówno rzeczowa krytyka, jak i ośmieszenie, skłoniły niektórych badaczy do zmiany stanowiska, względnie większej ostrożności.

Najpoważniejsze dzieło o sugestji, które wyszło na progu wieku XX, jest właśnie wyrazem takiej rewizji poglądów. Autor jego, A. Binet<sup>4)</sup>, pisał już o znaczeniu sugestji dla wychowania w pracy — *Le magnétisme animal*<sup>5)</sup>. Stanowisko, jakie zajął wtedy było niezdecydowane: z jednej strony mówił, że pożyteczność sugestji pedagogicznej może być udowodnioną, z drugiej — obawiał się jej szkodliwości. Teraz zapatrywania jego w tej materji już się skrytalizowały. Hipnotyzm, powiada<sup>5)</sup>, jest

<sup>1)</sup> Guyan, dzieło cyt. str. 18.

<sup>2)</sup> F. W. H. Myers, *Human Personality and its survival of bodily death* London 1903. Tł. fr. Jankelévitcha str. 162—181.

<sup>3)</sup> A. Binet, *La Suggestibilité*, Paris, 1900.

<sup>4)</sup> Patrz przypisek na str. 164.

<sup>5)</sup> A. Binet, dzieło cyt., Wstęp, str. 386—387 i passim.



pierwszorzędną metodą eksperymentalną, lecz przedstawia dwie niedogodności — nie wszyscy mogą być zahipnotyzowani, u niektórych osób pod jego wpływem zachodzą różne zaburzenia nerwowe i oprócz tego on rozwija nadmierny automatyzm. Ponieważ sugestja i hipnotyzm nie są synonimami, jak się dotychczas zdawało, można więc badać wpływ pierwszej, unikając jednocześnie niebezpieczeństw drugiego. Ten nowy sposób badania, „nie mający żadnego związku praktycznego z hipnozą“, posiada w istocie swej charakter metod pedagogicznych: był stosowany przez niego w szkołach przez szereg miesięcy, nie budząc u wychowawców obawy, że dzieci są przedmiotem manipulacji hipnotycznych. „Istnieje prawdziwa przepaść między naszą sugestją pedagogiczną, która wpływa tylko na ocenę długości linii, lub odcienia barwy, a sugestją medyczną czyli hipnotyczną, która każe jeść choremu surowe kartofle, poddając, że to są ciastka“. Eksperymenty jego, jak zaznacza, nie zawierają żadnego pierwiastka tresury, nie powiększają automatyzmu i bierności, przeciwnie uczeń przyzwyczaja się dzięki im do sądu samodzielnego, uczy się kształcić swój zmysł krytyczny.

Pierwsze badania w tej materji wykonał Binet wspólnie z V. Henri. Polegały one na tem, że pokazywano dzieciom odcinek długości 40 mm., poczem one powinny były znaleźć — albo z pamięci, albo przez porównanie bezpośrednie — odcinek wymieniony, znajdujący się na tablicy wśród wielu innych.

W chwili, gdy dziecko decydowało się na wybór odcinka, eksperymentator zapytywał je: „jesteś pewny, że to ten? Czy to nie jest ten z boku?“ Była to oczywiście sugestja, wypowiedziana łagodnie i zawsze jednakim tonem, większość jednak dzieci pod jej wpływem wybierała odcinek wskazany przez eksperymentatora.

Wyniki, które tą drogą osiągnięto, wykazywały, że zmiana wyboru pod wpływem sugestji zachodziła łatwiej, gdy porównanie odbywało się z pamięci (prawie o 50%); że podatność na sugestję zmienia się w zależności od wieku dziecka, przyczem, im ono jest młodsze, tym współczynnik podatności jest większy<sup>1)</sup>.

Eksperymenty analogiczne Binet wykonał także przy współpracownictwie Vaschide'a. Badania odbyły się na 86 uczniach, wieku od 9—14 lat, w jednej z początkowych szkół paryskich. Dyrektor szkoły, Michel, pokazywał kolejno każdemu uczniowi w ciągu 3" odcinek długości 5 cm., narysowany na białej tekturze. Każdy uczeń, po zobaczeniu modelu powinien był nakreślić na papierze linię równej długości. Gdy to zrobiono, Michel oznajmił uczniom głosem stanowczym, że im pokaże odcinek nieco dłuższy. W rzeczywistości wynosił on tylko 4 cm. Zaledwie 9 uczniów narysowało drugi odcinek krótszy. Wszyscy inni ulegli sugestji, przyczem największą podatność wykazały znowu dzieci najmłodsze.

<sup>1)</sup> Wyniki powyższe potwierdziły następnie badania włoskiego antropologa Vitale Vitali. Patrz Studi antropologici, Forli, 1896.

Druga serja eksperymentów dotyczyła wpływu sugestyjnego idei przewodniej. Wykonał ją Binet również na uczniach szkół początkowych. Pokazywano uczniom kolejno 12 odcinków długości: 12, 24, 36, 48, 60, 60, 72, 72, 84, 84 i 96, 96 mm. Po jednorazowym obejrzeniu odcinka, chowano go, poczem uczeń powinien był narysować z pamięci rzecz spostrzeżoną.

Ponieważ 5 pierwszych odcinków wzrastało równomiernie o 12 mm., uczniowie mogli ulec sugestji (idei przewodniej), że i następne odcinki powiększają się w tym samym stosunku.

Z 45 uczniów w wieku 7—14 lat, którzy brali udział w eksperymentach tego rodzaju, sugestji wzrastania odcinków poddali się, przynajmniej częściowo, wszyscy <sup>1)</sup>.

Serja trzecia. Chodziło w danym razie o zbadanie wpływu sugestywnego pytań <sup>2)</sup>. W eksperymentach brali udział uczniowie w wieku 9—12 lat. Uczeń oglądał w ciągu 10—12" sześć różnych przedmiotów, przymocowanych do tektury. Były to mianowicie: 1) moneta (jeden sou), 2) guzik, 3) etykieta, 4) portret mężczyzny, 5) rycina, przedstawiająca tłum, cisnący się do bramy uchylonej i 6) nieużyta marka pocztowa.

Po upływie 12" chowano tekturę i uczeń odpowiadał ustnie, jakie zobaczył przedmioty. Odpowiedź notowano. Wyniki: 4 uczniów zapamiętało wszystkie przedmioty, 10 — zapomniało wymienić jeden, 8 uczniów nie wymieniło 2 przedmiotów, a jeden — trzech. Była to część pierwsza eksperymentu. Część druga zawierała kwestjonariusze o 3 rodzajach pytań. Kwestjonariusz pierwszy był bez sugestji, ale z presją na pamięć (sans suggestion, mais avec forçage de la mémoire). Kwestjonariusz drugi zawierał sugestję łagodną (suggestion modérée), a trzeci — silną (suggestion forte), gdyż podawano w nim fakty zmyślone.

Kwestjonariusz I. przedstawiał się następująco: Jak jest przymocowany guzik do kartonu? Czy uszkodzony, czy też cały? Narysuj. Jakiego koloru jest portret? Czy nogi pana są widoczne, czy też ich się nie widzi? Czy głowę ma odkrytą, czy przykrytą? Czy sou jest zniszczony, czy też cały? Czy marka jest nowa? Czy posiada pieczęć pocztową? Narysuj.

Kwestjonariusz II. Czy guzik nie jest przymocowany nitką do tektury? Czy nie jest uszkodzony? Narysuj. Czy portret nie jest czasami koloru ciemnego? Czy osoba na portrecie nie ma założonej nogi na nogę i t. d. i t. d. (Forma pytań po-

<sup>1)</sup> Nieco później Binet wprowadził do tych eksperymentów zmianę, polegającą na tem, że odcinki od 1—4 wzrastały systematycznie, a od 5—36 wynosiły wszystkie 60 mm. Układ eksperymentów był taki sam. W podobny sposób wykonał on też za namową V. Henri'ego eksperymenty z ciężarkami po: 20, 40, 60, 80, 100, 100 gr. i t. d. W tym ostatnim przypadku osobnik badany dawał odpowiedzi głośno, które były natychmiast notowane.

<sup>2)</sup> W sprawie eksperymentów z kwestjonariuszami Binet powiada: „mon but n'était point de faire l'étude de la suggestibilité individuelle, mais de rechercher si la forme grammaticale de la question, le tour des mots, le genre de la question exerçait une influence sur la réponse". Tamże str. 296.

wyższych zawiera pewien element perswazji, co oczywiście wpływa na odpowiedź sugestywnie).

Kwestjonariusz III. Guzik ma cztery dziurki. Jakiego koloru jest nitka, która, przechodząc przez nie, przymocowuje guzik do tektury? Narysuj miejsce, w którym guzik jest nieco uszkodzony. Czy portret jest ciemno-brązowy, czy też ciemnoniebieski? Czy pan, którego portret przedstawia, ma założoną lewą nogę na prawa, czy też prawą na lewą? i t. d. i t. d.<sup>1)</sup>

Wyniki eksperymentów powyższych stwierdziły, że forma pytań wpływa niewątpliwie na odpowiedzi, powodując w nich najróżnorodniejsze błędy. Wpływ ten jest dostrzegalny w odpowiedziach na formularz drugi, w którym zwrot „czy nie jest“ „czy niema“ zawiera sugestię (nieznaczną), gdyż tym sposobem podsuwa pewien szczegół, czyniąc jego istnienie prawdopodobnym. Najwięcej błędów popełniły dzieci w odpowiedziach na kwestjonariusz trzeci, w którym spotęgowanie współczynnika sugestywności było warunkowane twierdzeniem stanowczym, że dana cecha istnieje, a nie, jak poprzednia, możliwością, prawdopodobieństwem.

Wślad za Binetem badania podobne (Aussageversuche) przedsięwziął, W. Stern<sup>2)</sup>. Chcąc sprawdzić działanie sugestywne pytań, zastosował on w swych poszukiwaniach 12 specjalnych pytań sugestywnych (Suggestivfragen<sup>3)</sup>, Vexierfragen). Na ogólną liczbę 522 takich pytań, zadanych 47 osobom, otrzymano 25% odpowiedzi fałszywych i do 16% nieokreślonych<sup>4)</sup>.

Streszczając wyniki badań Bineta i jego ucznia A. Giroud<sup>5)</sup>, Sterna, Lipmanna<sup>6)</sup>, Lobsiena<sup>7)</sup>, Meumanna i in., można powiedzieć, co następuje:

1. Dziecko z natury swej jest nadzwyczaj podatne na wpływy sugestji pod różnemi jej postaciami. Stopień podatności takiej maleje z biegiem wieku, co szczególnie uwypukla się między 7 a 15 rokiem życia. Porównując w tym względzie dzieci 7-letnie

<sup>1)</sup> Binet, dzieło cyt. str. 297—300 i wogóle cały rozdział VI/244—330.

<sup>2)</sup> W. Stern, Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt. Beiträge zur Psychologie d. Aussage. Leipzig, 1904.

<sup>3)</sup> Pytaniem sugestywnym nazywa on: „eine solche Frage..., die nicht nur eine Vorstellung oder ein Vorstellungsbereich, sondern schon eine bestimmte Stellungnahme dazu nahe legt“. Dzieło cyt. str. 399(71).

<sup>4)</sup> Osobnik badany oglądał obrazek, przedstawiający izbę chłopską, a następnie odpowiadał na pytania, dotyczące przedmiotów, które się tam znajdowały. Okazało się, że najbardziej sugestywne — pomijając w tej chwili ich formę — były pytania, w których chodziło o przedmioty użytku codziennego: piec, lampa, szafa i t. d. Wielkość przedmiotu nie odgrywała roli dostrzegalnej. Natomiast rzeczy lub cechy niezwykle, momenty wyjątkowe, rzadkie, było już trudniej podać.

<sup>5)</sup> A. Giroud, La Suggestibilité chez les enfants d'école de sept à douze ans. L'Année psychologique, str. 362—388, 1912, t. XVIII. Giroud zbadał 34 dzieci w wieku 7—12 lat.

<sup>6)</sup> Lipmann O. Die Wirkung von Suggestivfragen. Leipzig, 1908.

<sup>7)</sup> Lobsien M. Aussage u. Wirklichkeit bei Schulkindern. Beiträge zur psych. d. Aussage, 1903, str. 26—89.

z 15-letnimi, stwierdzamy, że podatność ostatnich zmniejsza się dwukrotnie. Z eksperymentów Sterna wynika oprócz tego, że dziecko 7-letnie daje się sugestjonować w połowie, gdy tymczasem chłopak 18-letni już tylko w piątej części wypadków.

2. Dziewczynki są naogół bardziej podatne, niż chłopcy, przyczem zmniejszanie się podatności w miarę wzrostu, odbywa się u obu płci niejednakowo.

3. Podatność na wpływy sugestji zależy także od stopnia inteligencji. Wbrew twierdzeniu Berillona, większość badaczy (Binet, Stern, Lipmann, Meumann i t. d.) stwierdziło, że ona jest tym większa, im dzieci (w wieku oczywiście równym) są mniej inteligentne.

4. Na stopień podatności wpływa temperament i charakter wzruszeniowy osobnika. Meumann np. zauważył, że natury impulsywne, sangwiniczne są bardziej podatne, flegmatyczne — mniej<sup>1)</sup>.

5. Wszystkie zewnętrzne okoliczności życiowe mogą wpływać sugestyjnie na wolę dziecka w sensie pożytecznym lub szkodliwym. Ważnym zadaniem pedagogicznym jest uodpornić je przed sugestjami szkodliwymi.

Jak widzimy charakter poszukiwań Bineta i jego następców różni się w bardzo znacznym stopniu od prac Guyau, Berillona i t. p. Zarówno cel, jak i metoda badań były inne u jednych i u drugich.

Badacze grupy pierwszej nie mają nic wspólnego z „ortopedją moralną“. Binet np. poszukuje przedewszystkiem sposobów dokładnego oznaczenia podatności na wpływy sugestyjne u dzieci, gdyż to ma duże znaczenie dla poznania typów psychologicznych, dla klasyfikacji charakterów<sup>2)</sup>. Pytania, jaką wartość posiada tego rodzaju podatność w wychowaniu, t. zn. w jaki sposób ją wyzyskać, żeby rozwinąć charaktery silne i dodatnie — on nie rozstrzyga, a nawet nie stawia. Meumann co prawda mówi o uodpornieniu dziecka przed szkodliwymi sugestjami, ale nie podaje sposobów systematycznego ich zwalczania. Stern i Lipmann badają to zagadnienie przeważnie z punktu widzenia psychologii świadczenia.

Ten zwrot w kierunku badań nie trwał jednak długo. Już w 1905 r. Dr. Herbert A. Parkyn<sup>3)</sup> pisał, że w szkołach należy uczyć dzieci, jak się mają posilkować świadomie sugestją i auto-sugestją. W 1913 r. wyszła praca Karola Pichta p. t. *Hypnose, Suggestion u. Erziehung*, w której autor bronii punktu widzenia

<sup>1)</sup> Meumann, dzieło cyt 1, str. 649.

<sup>2)</sup> Binet, dzieło cyt. str. 3—4 i passim. Na str. 388 tegoż dzieła powiada on, że dzięki zastosowanym przez niego metodom posiadamy obecnie testy do mierzenia podatności indywidualnej na wpływy sugestji, bez użycia hipnotyzmu.

<sup>3)</sup> Dr. Herbert A. Parkyn, *Autosuggestion*, tł. fr. z 4 wyd. amerykańskiego przez P. Nyssensa, 1923, wyd. 3-cie, str. 15.

Guyau. Jednocześnie pod wpływem uczniów Bernheima, P. E. Lévy'ego, a głównie Emila Coué'go<sup>1)</sup> tworzyła się nowa szkoła Nantejska, zapowiadająca wskrzeszenie starych, lecz przyodzianych w nieco inną formę poglądów, że „kształcenie woli nie jest niczem innym jak kształceniem w sobie zdolności posługiwania się autosugestją i sugestją zzewnątrz, ze strony otoczenia“<sup>2)</sup>.

Najbardziej wymownym świadectwem tego ruchu jest kapitalna praca koryfeusza naukowego tej szkoły prof. C. Baudouina p. t. *Psychologie de la suggestion et de l'autosuggestion*<sup>3)</sup>.

Autor jej, wślad za Coué, sprowadza wszelkiego rodzaju sugestje do autosugestji. Ta ostatnia znowu odgrywa taką poważną rolę w naszym życiu codziennem, w tworzeniu się charakteru, chigienie duszy i ciała, w naszych powodzeniach i niepowodzeniach, że nauka o umiejętnem posługiwaniu się nią powinna zająć miejsce zaszczytne w wychowaniu młodego pokolenia. Dziecko, powiada Baudouin, o ile przyswoi sobie taką wiedzę, nietylko się nauczy władać sobą, nietylko spotęguje swe siły fizyczne, lecz będzie mogło także — w granicach, o których dzisiaj trudno jeszcze sądzić — rozwinąć zdolność do pracy we wszystkich kierunkach. Ono nauczy się osiągać maximum rezultatów przy wysiłkach stosunkowo najmniejszych. W dziedzinie umysłowej będzie można tym sposobem wzmocnić pamięć a szczególnie uwagę. Oczywiście, że walka ze złewi namiętnościami i wadami, które najczęściej są skutkiem sugestji poprzednich, stanie się wtedy łatwą. Metoda sugestji uzyska tym sposobem w całym wychowaniu i nauczaniu miejsce zaszczytne. Dla tego, kto praktykował sugestję wychowawczą, systemy pedagogiczne, ignorujące dyscyplinę powyższą, są pozbawione części zasadniczej — fundamentu<sup>4)</sup>.

Analiza, którą przeprowadzę w części drugiej pracy, wykaże, w jakiej mierze nadzieje, podkładane przez Baudouina i jego sympatyków na sugestję, mogą być usprawiedliwione.

A. Dryjski.

1) Emile. Coué, *La Maltrise de Soi-Même par l'autosuggestion consciente*. Autrefois: *De la Suggestion et de ses applications*. Paris, 1923.

2) Lévy P. E., *L'éducation rationnelle de la volonté, son emploi thérapeutique*. Paris, 1899, tł. polsk. Dr. T. Jaroszyńskiego z 7-go wyd. francuskiego. Warszawa, 1912, str. 98.

3) Paris. Neuchatel, 1924. Delachaux et Niestlé. Jest to czwarte wydanie (zmienione i powiększone) jego pierwotnej pracy — *Suggestion et autosuggestion*.

4) Baudouin, dzieło cyt. str. 186—187.

## System daltoński w szkole powszechnej.

(Ciąg dalszy).

Dzieci pracują tu i uczą się bądź to indywidualnie, bądź też zbiorowo. Rysunki, pisanie i czytanie stanowią z reguły zajęcia indywidualne; każde dziecko wybiera sobie dobrowolnie — jak już wspomniałem — obrazek z podpisanym tekstem (wyrazem lub też z całym zdaniem), odpowiadającym jego treści, rysuje, pisze i odczytuje tekst, przyczem ćwiczy tak długo, dopóki sobie nie przyswoi nowego wyrazu lub zdania. W pogadankach zaś, opartych zawsze na bezpośredniej obserwacji rzeczywistych przedmiotów, żywych okazów roślin i zwierząt, biorą udział wszystkie dzieci. Dla przykładu podajemy tu protokół pogadanki, jaka się odbyła w klasie I-szej szkoły im. Marji Konopnickiej. Protokół ten oparty jest na stenogramie jednej z obecnych na lekcji słuchaczek w charakterze hospitantek.

Protokół pogadanki przeprowadzonej dnia 12 maja 1927 r. w szkole im. Marji Konopnickiej w Krakowie, w kl. I-szej. Nauczycielka stawia na stoliku słój; wewnątrz trawa i dwie zielone żabki.

N. woła dziewczynki z pierwszych ławek i mówi: przy-  
patrzcie się dzieci, co tu widzicie? — Wszystkie: żabki.

Dz.: Żabkę zieloną!

N.: Jakie są żabki?

Dz.: Zielone! — Mają szare oczy! — Ma jakby ręce!

N.: Przypatrzcie się dobrze, czy takie są nasze ręce?

Dz.: Nie, to są nogi! — (Inne): Nie, to są takie długie  
palce!

N.: Czy są całe zielone?

Dz.: Nie, pod spodem są jasne.

N.: Porachujcie, ile ma palców u nóg?

Dz.: U tylnych nóg pięć, u przednich cztery.

Nauczycielka woła inne dziewczynki i każe przypatrzeć się  
żabkom.

Dz.: Brzuszek ma biały! — (Inna): W cyrku był jeden pan  
przebrany za żabę.

N.: Jak ten pan był ubrany?

Dz.: Ten pan był cały zielony, a później się pokazał, że  
jest panem.

N. (zwraca się do całej klasy): Posłuchajcie, bo ona coś  
ciekawego mówi!

Dz.: Miał taki zielony kostjum! — (Inna): Miał maskę taką  
na twarzy!

N.: Może to też jest pan (wskazując na żabki) przebrany  
za żabę?

Dz. śmieją się i mówią: Nie!

N.: Przypatrzcie się prawdziwej żabce, jakie sztuki żaba  
pokazuje?

- Dz.: Wspina się.  
 N.: Po czym się ona wspina?  
 Dz.: Po szkle!  
 N.: Czy mogłybyśmy się tak wspinać po szkle?  
 Dz.: Nie.  
 N.: Przypatrzcie się, co jeszcze widzicie?  
 Dz.: Nogi ma zielone.  
 N.: A od spodu, jakie są?  
 Dz.: Żółtawe! — Inna dz.: Żółte! — Dz.: Pod spodem ma skórę, jak grysik!  
 Następną grupę dziewcząt obserwuje zębki.  
 Dz.: Ma biały brzuch! — Dz.: Ten pan w cyrku przebrany za ząbkę krzyczał „Erdal”!  
 N.: Co to jest „Erdal”?  
 Dz.: To jest pasta. Mój wujciu jest w biurze, gdzie robią „Erdal”.  
 N.: Dlatego ten pan wołał „Erdal”, bo chciał zwrócić uwagę, że to jest dobra pasta. Jak się to nazywa, ty już raz mówiłaś o tem przy bocianach, (że widziałaś 5 bocianów w rynku).  
 Dz.: To była reklama.  
 N.: To tak samo, pan w cyrku dla reklamy wołał „Erdal”.  
 Dz.: Przy tylnych nogach ma po 5 palców, a przy przednich po 4 palce.  
 N.: Czy to będziecie pamiętały?  
 Dz.: Proszę pani, jak żaba rozkłada nogi, to jest jak pajac!  
 N.: Co to jest pajac?  
 Dz.: To jest lalka.  
 N.: Kto się bawi pajacem?  
 Dz.: Małe dzieci. — Inna: Moja ciocia ma jedną lalkę, pajaca i Misia, co dostała odemnie.  
 Dz.: z następnych ławek: Czy żaba ma zęby? — Inna: Czy ma ogon? — Chodź — zobacz!  
 Dz.: Żaba nie ma ogona.  
 Dz.: Oczy ma podobne jak ludzie, w środku czarne!  
 N.: W środku żrenica czarna.  
 Dz.: Parzyłabym na nie przez cały dzień.  
 N.: Ale nas jest więcej, to nie można.  
 Dz.: Ma długie nogi.  
 N.: Czy wszystkie nogi są długie?  
 Dz.: Żaba ma tylne nogi długie, a przednie krótkie.  
 N.: Czy to są ręce czy nogi?  
 Dz. wszystkie: Nogi.  
 (N.: Ktoś liczy grosze! Na co przyniosłyście grosze? — na kino. — Schować te grosze! — Odbiorę na ostatniej godzinie, teraz mamy gości).  
 Dz.: Ona ma pod spodem kaszkę!  
 N.: To jest skórka, na której są białe kropeczki, jak grysik, tak jak jedna powiedziała.  
 N.: Przypatrzcie się dobrze, żebyście ją umiały narysować.

Dz.: Oczka ma takie same jak ślimak.

N.: Czy tak samo osadzone?

Dz.: Ślimak ma oczy na rożkach i wystawia, jak chce coś zobaczyć.

Dz.: Ja widziałam czerwoną żabkę (z ławki) na pudełku od pasty. To była żaba nieprawdziwa. Inna: Ja widziałam brązową żabę.

Dz.: Żaba ma pyszczek podobny, jak ryba, ma pazurki także!

Dz. (z ławki): Więc gdzie żyje żaba?

N.: Wszystko to sobie powiemy później.

Dz.: Ona ma skrzydełka.

N.: Przypatrzcie się, czy ma skrzydełka. Dz.: Nie. N.: Żaba nie ma skrzydełek, t. j. skórka ze spodu zielona, a na wierzchu biała i to jest granica między grzbietem. Ona nie jest ptakiem.

N.: Która to z dziewczynek pytała, gdzie żaba żyje?

Dz. (z ławki): Żaba żyje albo we wodzie, albo nad wodą. Zielona żabka nie lubi dużo wody, a żyje nad wodą — w trawie, albo na drzewach.

N.: Myśmy już raz mówiły o tem w szkole, do czego żabce służy błonka między palcami, przypomnijcie sobie? Do czego jest ta błonka?

Dz.: Do pływania.

N.: Czy ta żabka ma błonkę?

Dz.: Ma, ale nie tak dużą.

N.: Dlaczego ma małą błonkę?

Dz.: Bo nie żyje w wodzie i ona nie lubi pływać i dlatego ta błonka nie jest jej potrzebną.

Nauczycielka woła następne dziewczynki.

Dz. (z ławki): Proszę pani, czem się żaba żywi?

Dz. (inna): Jak jest we wodzie, to pije wodę, a jak żyje w trawie, to żywi się trawą.

Dz.: Żabka ma koło oczu kreskę.

Dz.: Ona ma skórkę białą w brązowe kropki.

Dz.: Co robi żabka teraz?

Dz.: Wyspinała się!

Dz.: Ta żabka na wierzchu jest zielona, a pod spodem biała.

Dz. (inna): Ona ma plecy dlatego zielone, bo jak muchę chce złapać w trawie, kurczy się i udaje, że jest liściem, mucha siada na niej, a ona ją chwytą pyszczkiem i je.

N.: Czy ona może obrócić głowę? Jak mogła sobie złapać muszkę? Czy ma szyję?

Dz.: Ma tułów. — Dz.: Ona prędko podskoczy i złapie muszkę.

N.: Jaki żaba ma język?

N.: Przyrośnięty do wargi i gdy chce złapać muchę, wysuwa język.

N.: Kiedyś mówiliśmy o podobnym zwierzątku.

Dz.: O jaszczurce.

N.: Jaki jaszczurka ma język?

Dz.: Jak żaba.



N.: A która z was widziała, jaki żaba ma język?

N.: Żaba ma język długi i rozdzielony na dwie części i przyrośnięty do dolnej wargi; jak chce złapać muchę, wystawia język z pyszczka i łapie muchę.

Dz.: Żabka nie ma szyji, lecz głowę ma przyrośniętą do tułowia.

Ostatnia grupa dziewczynek.

N.: Co widzicie?

Dz.: Żabka oddycha.

Dz.: Żabka ma cały wierzch zielony a spód biały.

N.: Może żabki będą jadły pająka?

N. wrzuca pająka do stoja i mówi: Może żabki zjedzą go sobie na śniadanie?

Dz.: Nie chcą jeść! A dlaczego?

N.: Bo one wolałyby uciec... zbliżają się.

N.: Czy wszystkie dziewczynki oglądnęły żabkę?

N.: Teraz sobie coś zaśpiewamy n. p. o bocianie. W jakim takcie to będziemy śpiewały?

Dz. wszystkie: Na dwa. — Dzieci śpiewają i taktują.

N.: Przypomnijmy sobie wszystko, cośmy widziały, przypatrując się żabkom.

Dz.: Ma oczy, głowę, uszy, szyję. — N.: Czy ma szyję? —

Dz. wszystkie: Nie! — Dz.: Ma tułów, plecy, nogi. — N.: Ile ma nóg? — Dz.: Ma 4 nogi. — N.: Czem są zakończone nogi? —

Dz.: Palcami. — N.: Ile ma palców? — Dz.: U tylnych ma po

5 palców, a u przednich po 4 palce. — Dz.: To razem? — Dz.:

18. — N.: Czy to dobrze? — N.: Ile ma przednich nóg? —

Dz.: Ma dwie nogi. — N.: Przy każdej nodze jest ile palców? —

Dz.: Cztery. — N.: Ile więc żabka ma palców u przednich nóg? —

Dz.: Dwa razy po cztery. — N.: Ile to jest razem? — Dz.:

Osiem. — N.: Ile ma palców u tylnych nóg? — Dz.: Po pięć. —

N.: Ile ma tylnych nóg? — Dz.: Dwie. — N.: U każdej nogi

ile ma palców? — Dz.: Pięć. — N.: Więc ile to jest razem? —

Dz.: Dwa razy po pięć. — N.: Ile to jest razem? — Dz.: Dzie-

sięć. — N.: U przednich nóg ma ile palców? — Dz.: Osiem. —

N.: A u tylnych nóg? — Dz.: Dziesięć. — N.: A razem? —

Dz.: Osiemnaście. — N.: Co jeszcze wiecie o żabce? — Dz.:

Ona ma malutkie oczka jak kropka atramentu. — N.: Gdzie żyje

zielona żaba? — Dz.: W trawie i na drzewach.

N.: Dlatego, że wspina się po drzewach, nazywamy żabkę

zieloną także drzewną, bo żyje na drzewie.

N.: Jak żabka może jeść muchę? Co ma zgrabnego żaba?

Dz.: Ma zgrabny język, bo go może wydłużać i łapać

muszkę.

N.: O co jeszcze zapytacie?

Dz.: Proszę pani, czy żaba jest pożyteczna?

Dz.: Żaba jest pożyteczna, bo zjada muchy i owady.

N.: Czy wszystkie owady są pożyteczne?

Dz.: Owady są pożyteczne i niepożyteczne.

N.: Czy szczy pawka jest pożyteczna?

Dz.: Szczy pawka jest owadem pożytecznym, bo zjada gąsienice i małe owady.

N.: Jakie jeszcze owady pożyteczne znacie?

Dz.: Motyle.

N.: Motyl nie jest pożyteczny, bo z niego później powstają gąsienice.

N.: Dlaczego są niepożyteczne? Co one robią?

Dz.: Niszczą liście, kapustę i kwiaty.

N.: Owady są pożyteczne i szkodliwe. Czy żaba jest pożyteczna, że zjada owady?

Dz.: Pożyteczna, bo zjada owady szkodliwe, n. p. muchy.

Dz.: Mucha nie jest pożyteczna, bo na chleb siada, którego potem nie można jeść.

N.: Muchy roznoszą zarazki i dlatego są szkodliwe. Jak nazywamy takie owady? Szkodnikami. Może ktoś jeszcze się o coś zapyta?

Dz.: Czy żaba ma bardzo długi język?

N.: Ma dosyć długi, ona nie chce teraz pokazać, ona nie ma apetytu.

Dz.: Gdzie żyje żaba w lecie?

Dz.: W trawie, na drzewach.

N.: Jak się ta żabka nazywa.

Dz.: Drzewna.

Dz.: Nad Wisłą widziałam na kamyczkach dużo żab.

N.: Co one tam robią?

N.: Pytała się dziewczynka, gdzie żabki żyją w lecie? Dlaczego się o to pytała? Czy tylko mamy lato?

Dz.: Nie, mamy i zimą.

Dz.: Proszę pani, czy żabka może żyć nad wodą w zimie?

Inna dz.: Na drzewie? — Inna: W trawie? — A na to jedna dz.: Przecież w zimie niema trawy.

N.: Czy żabki mogą żyć w zimie nad wodą; pomyślcie wszystkie?

Dz.: Nie, bo jest zimno.

N.: Co się z żabką w zimie dzieje?

Dz.: W zimie żabka spi.

N.: Żabka przespia zimą tak, jak jaszczurki i węże.

Nauczycielka wywołuje dziewczynki, żeby rysowały żabę tak, jak ona się spina, na tablicy ściiennej, a inne mają rysować w zeszytach rysunkowych.

Dz.: Moja mamusia rysuje takie na drzewie.

Przeważnie dzieci rysowały drzewa (każde inne), liście (jak jedna); chciały rysować na drzewie żabkę, pani zwróciła im uwagę, że żabki tak rysować nie można, boby jej nie było widać, byłaby za mała. Inne dziewczynki rysują w słoju. Dziewczynka narysowała żabkę, której nogi były jednakowe. Pani ją naprowadziła, że tylne nogi ma dłuższe. Dziewczynka zaraz poprawiła rysunek. (Nauczycielka zwraca uwagę, żeby nie używać gąbek

i gum często). Nauczycielka wywołała dziewczynkę i kazała jej coś o zabce napisać na tablicy. Dziewczynka pisze: rzaba. Nauczycielka ją poprawia, że pisze się ż, a nie rz. Ona napisała: Zaba jest zielona.

N.: Dziewczynki przeczytają, co jest na tablicy?  
Wszystkie dziewczynki czytają.

Jak widzimy z przytoczonego tu przykładu, pogadanki w szkole twórczej mają zupełnie inny charakter, aniżeli w szkole tradycyjnej. Dzieci nie „wydają“ lekcji, nie odpowiadają znanym i tak charakterystycznym tonem szkolarskim, nie zawodzą i nie powtarzają bezmyślnie cudzych słów i frazesów. Panuje tu ton zupełnie naturalny. Dzieci i nauczycielka prowadzą swobodną rozmowę, pytają, stawiają zagadnienia, opowiadają swe spostrzeżenia i przeżycia, wplatając nieraz pewne szczegóły — może nie zupełnie związane z tematem, ale nader charakterystyczne dla psychiki dziecięcej — tak, jak się to dzieje w życiu.

Posłuchajmy, jak dzieci zazwyczaj opowiadają rodzicom i rodzeństwu o różnych zdarzeniach, o ludziach, o przeczytanej książce, jak rozmawiają w domu z innymi dziećmi lub starszymi i wprowadźmy ten naturalny sposób wypowiedzania się do szkoły. Należy wreszcie usunąć ową sztuczność, jaka cechuje odpowiedzi dzieci w szkole, które przypominają raczej nakręcony automat, a nie żywą i myślącą istotę.

Z własnego doświadczenia wiem, jak trudno dzieci w klasie, w której już zakorzenił się ów ton szkolarski i nawyk do wydawania i recytowania lekcji, skłonić do naturalnej rozmowy. Wezwane do swobodnego opowiadania, do stawiania pytań, zachęczone do rozmawiania na dany temat, otwierają szeroko oczy, dziwiąc się, że w szkole mają mówić w podobny sposób z panem nauczycielem, jak w domu z rodzicami, ze znajomymi lub przyjaciółmi. Przecież zazwyczaj dzieje się tak, że nauczyciel tonem mniej lub więcej groźnym pyta, egzaminuje, wyrывa i wzywa do „wydawania“ lekcji, a uczeń głosem drżącym recytuje, odpowiada tylko na skierowane doń pytania i z reguły nie śmie sam o nic zapytać, nie śmie postawić zagadnienia, waha się wypowiedzieć swe spostrzeżenia. Pytaniami temi zasypują nauczyciele wystraszone dzieci bez ustanku i nic dziwnego, że lekcje takie są często obrazem jednostajności i nieznośnej nudy. Z tym sposobem nauczania należałoby wreszcie zerwać i przyzwycząić dzieci do naturalnego wypowiedzania się i wyrażania swych obserwacji, własnych uczuć i myśli.

Zarówno podczas pogadanek, w czasie czytania i pisania, jak podczas różnych innych zajęć dzieci zachowują się swobodnie, a mimo to są karne. Swoboda ich bowiem łączy się ściśle z ich pracą i zajęciami. Do gości zwiedzających klasę I-szą zwracają się nieraz, wychodząc z ławki, pokazują swe rysunki lub napisany tekst i z całą swobodą pytają: „Czy się to panu podoba? Czy mogę to przeczytać?“ itp. Słowem — zwiedzający

bardzo licznie tę klasę zarówno nauczyciele, jak i młodzież przygotowująca się do zawodu nauczycielskiego, nie budzą u dzieci jakowegoś lęku, nie przyczyniają się do wytworzenia znanego w czasie wizytacji nastroju — dzieciom wcale te wizyty nie przeszkadzają w pracy, zachowanie ich jest zawsze naturalne.

Dotychczasowe, prawie całoroczne doświadczenia w klasie I-szej na podstawie systemu daltońskiego w związku z metodą koncentracji i pracą zbiorową wykazują nader dodatnie wyniki. W rozwoju intelektualnym postąpiły dzieci znacznie, o czym świadczy w pewnej mierze podany wyżej protokół lekcji, odznaczają się samodzielnością i pomysłowością w swych pracach, bogatym zasobem wyobrażeń, a pod względem zwyczajnych wiadomości szkolnych opanowały w dostatecznej mierze na tym stopniu nauki technikę pisania i czytania. Po upływie czterech miesięcy nauki pisania i czytania według metody daltońskiej dzieci otrzymały „Pierwszą Czytanekę dla dzieci” *Mariana Falskiego*. Oczywiście pod względem biegłości w czytaniu zachodzą, jak zwykle, pewne różnice. Część dzieci czyta wcale poprawnie, biegle i bez zacinania się, część znaczniejsza jeszcze bardzo powoli, a tylko nieznaczny procent, bo na 51 troje nie czyta wcale. Ostatnie tygodnie roku szkolnego zwróci nauczycielka uwagę przedewszystkiem na wprawę w czytaniu przez jak najczęstsze ćwiczenia, tak, że w klasie II-giej dzieci opanują należycie technikę czytania i poprawnego pisania. Podajemy tematy pracy w kl. I. szkoły im. Konopnickiej w r. 1926/27, w którym znajdują się zagadnienia i tematy, wypływające z życia, w związku ze współczesnością i środowiskiem Krakowa. Oczywiście w innym środowisku zajęcia musiałyby się odpowiednio zmienić i dostosować do odmiennych warunków.

**Wrzesień** (od 15-go — 2 tygodnie). Pogadanki mające na celu wzajemne zbliżenie się dzieci i nauczycielki, omawianie ich czynności, osób i rzeczy z najbliższego otoczenia na podstawie własnych spostrzeżeń, przeżyć, doświadczeń i opowiadań. 1) „*Wstaję rano*”. 2) „*Co robię w domu*”. (Wystawa lalek w klasie). 3) Wierszyk „*Nasze lalki*” dają sposobność wyuczenia modlitwy przed i po nauce, wierszyk „*O brudasku*”, piosenki „*Leniuszek*”. 4) „*Co jest w klasie*”, omawianie przedmiotów w sali szkolnej. Obrazek (typy ludowe z okolic Krakowa). Piosenka o Krakowiaku. Wycieczka: Mały Rynek, owoce, głosy ulicy, hałas, turkot itd.

**Październik**. Pogadanki na tematy poruszane we wrześniu w dalszym ciągu, w szerszym zakresie o domu, domownikach, ich zajęciach, o dzieciach, ich powinnościach w domu, szkole i na ulicy. O rzeczach ze szczególnem uwzględnieniem rozwoju zmysłów. Wzrok, słuch, higjena. 1) „*Ile nas jest*” (dużo, mniej, więcej, mało). 2) „*Dostałyśmy patyczki*” (jasne, cienkie, krótkie, równe, drewniane). Liczenie: para. Chodzenie z głośnem liczeniem i przyklaskiwaniem, taktowanie do śpiewu (dwumiar). 3) „*Droga do szkoły*”, wycieczka: ulica, chodnik, gościniec, ruch, tramwaj. Piosenka o tramwaju. 4) „*Jabłko*”. Jabłko, ile, całe, pół jabłko, wielkość, kształt, kolor, smak. Lepienie z gliny. 5) „*Balonik na sznurku*” mały, duży, wypełniony powietrzem. Oddychanie.

Rysowanie balonika kolorowego. Kto sprzedaje baloniki? 6) „*Nasz zeszyt kolorowy*”. Kredki, nasze sukienki, różnobarwne, różnokolorowe. 7) „*Powiastka o Zosi*”. Piosenka „Chodzi Zosia po łące”. Ilustracja piosenki rysunkiem i ruchami (trzymiarowy rytm). 8) „*Piesek w klasie*”. Obserwacja. Wierszyk „Śniadanie”. Lepienie z gliny. 9) 25 października „*Pierwszy śnieg*”. Rysunek: bałwan ze śniegu. 10) „*Kwadraty kolorowe*” Liczenie do 4 i wstecz, układanie kwadratów, kąty. Wycinanie i nalepianie kwadratów z papieru. Chodzenie w takt cztermiarowy z klaskaniem na raz i trzy: 11) „*Moje gospodarstwo*”. Sprzęty i naczynia, zajęcia. Rysowanie i wierszyk „*Gospośia*” Konopnickiej.

**Listopad.** 1) „*Żywe rybki*”. Rysunek: rybka w wodzie. Piosenka „Gdybym była małą rybką”. 2) „*Na targu*”. Wycieczka, wielki ruch, dużo ludzi wieśniaczki i przekupki. 3) „*Kura*”. Obserwacja. Gotowanie jajka w klasie. Rysunek. Piosenka „*Ko-ko-ko krasnopiórka*”. (Warnkówna). 4) „*Koń*”. Zagadka, rysunek. 5) „*Gęś*”. Obserwacja. Opowiadanie „*O Kasi pastuszcze*”. Wierszyk „*Gęsiarek sierota*” Konopnickiej. „*Lepienie gęsi*”. Piosenka „*Hulala hulala gąski moje*” (ludowa) i „*Na polankę, na zieloną*” (Warnkówna). 6) „*Wizyta lekarza*” badanie uzębienia. Pogadanka higieniczna. Mycie zębów i jamy ustnej. Przybory do mycia zębów. Rysowanie szczoteczki. 7) „*Zajęcia rodziców*”. Rysunek „*Mama w kuchni*”. 8) „*Noże*” używane w domu, kuchenny, stołowy, szycyryk ostry i tępy, ostrze, trzonek, szlifierz. Rysowanie noży. Wycieczka na planty. Zbieranie liści i kasztanów. 9) „*Jesień*”. Coraz zimniej. Drzewa, liście, trawy Kolor liści w jesieni.

**Grudzień.** 1) „*Mgła*” — jest chłodno, widać mgłę. W pokoju ciepło, nie widać jej. Gdy pociąg jedzie, widać parę. Rysunek: kolej, lokomotywa, wozy. 2) „*Zimno*” — ciepłe okrycia. Kto szyje nasze ubrania, kto buciki. Rysunek: „*U szewca*”. 3) „*Wróbel*”. Obserwowanie na żywym okazie. Modelowanie. Rysunek. Sypanie okruszyn pszkom. Wierszyk Konopnickiej „*Gospośia*”. 4) „*Wystawa drobiu* 6 grudnia. Wycieczka. Dużo wrażeń i tematów do pogadanek. 5) „*Góral*”. Strój, miejsce pobytu, nazwa. Kobziarz. Rysowanie. 6) „*Goląb*”. Obserw. Lepienie. Golębnik. 7) „*Św. Mikotaj*”. O podarkach. Rysunek: „*Co chciałabym otrzymać na imieniny*” itd. Djabelck, rysunek. 8) „*Choińska*”. Wycieczka na Rynek. Drzewa i lasy szpilkowe (rysunek). Ubieranie drzewka. 9) „*Ruch przedświąteczny*”. Obrazki z ulicy. Wystawy sklepowe.

**Styczeń.** 1) „*Nowy Rok*”. Składanie życzeń. 2) „*Zima*” według Konopnickiej. Hu! hu! ha! nasza zima zła. Rysunek, ilustracja. 3) „*Nabiał*”. Krowa, mleko słodkie i kwaśne, śmietana, masło, ser. Rysunek: maślnica. 4) „*Miód*”. Pszczola (opis), owad, pracowitość, ul. Zagadka. Rysunek. 13 stycznia pierwsza lekcja czytania i pisania, odtąd codziennie godzina samodzielnej pracy systemem daltońskim. Pogadanki w dalszym ciągu w miarę powiększania się ilości obrazków potrzebnych do nauki pisania i czytania. Rak, bąk, bal na podstawie zabawy urządzonej dla dzieci w szkole itd.

**Luty.** O zwierzętach domowych i leśnych, jak dotąd na podstawie obserwacji na okazach żywych lub wypchanych: kot, kogut, królik, wieńcówka, lis, zając i sroka. Rachunki, rysunki, roboty, śpiew, gry i gimnastyka łącznie z pogadankami, jak poprzednio. Czytanie i pisanie, jak w styczniu.

**Marzec.** Pogadanki o zmianach w przyrodzie. 1) „*W marcu, jak w garncu*”. 2) 7 marca pierwsza wiosenna wycieczka. Rysunek „*co widziałam na wycieczce*”. Piosenka „*Pójdziemy w pole w ranny czas*” Konopnickiej. 3) „*Kwiaty wiosenne*”. Podbiał, stokrotka, śnieżyczka, purchawka i wilcze lyko.

Kwiaty ogrodowe: tulipan (część kwiatka). Każdy z kwiatów omawiany na innej lekcji, przyniesiony przez dzieć lub nauczycielkę, obserwowany i rysowany. Piosnka Konopnickiej „Jeszcze śnieżek prószy. 4) „*Drzewa*”. Wierzbą i jej bazie — omówienie na wycieczce nad wodą. Sylweta rysowana w szkole. Korzeń, pień, gałęzie i gałązki. Pożytek. 5) „*Motyl*”. Owad. Spozstrzeżenia. Gdzie żyje? Czem się żywi? Z czego powstaje? Jak długo żyje? Czy pożyteczny? Rysunek i napis „motyle latają na łące”. 6) „*Szczypawka*” podobnie jak o motyłu. Czytanie i pisanie jak poprzednio. Pisanie zdań wysnutych z pogadanek.

**Kwiecień.** 1) „*Prima aprilis*”. Wesoła pogadanka, przerywana próbami zwodzenia wszystkich, którzy się tego dnia zjawili w klasie. 2) „*Kwiecień plecień*”. Zmienna pogoda. 3) „*Pierwiosnek*”. 4) „*Zawilec*”. 5) „*Skowronek*”, zwiastun wiosny. Ptaki wędrownie i śpiewające. Sposób życia. 6) „*Bocian*”. 7) „*Zaba*”. 8) „*Ślimak*”. Pisanie i czytanie — duże litery. Czytanka pisane i drukowane, ilustrowane. Rachunki z dużym ożywieniem na pogadankach o kwiatach, wiązanie bukietów, kupno, ceny, dużo zagadnień wszystkimi działaniami.

**Maj i Czerwiec.** Pierwsza czytanka dla dzieci Falskiego. Pogadanka o książce. Kto pisał, a kto ją zrobił. Winieta i tytuł. 1) Powiastka o Janku, Ali i Zosi. 2) Domek Janka, Ali i Zosi. (Rysunek odpowiedni tytułowi). 3) Kurki Ali i Zosi. Obok czytane aktualne przyrodnicze pogadanki: *Drzewa i kwiaty owocowe*. 1. Wiślna. 2. Bez. 3. Chrabąszcz majowy. 4. Jaszczurka. 5. Zaskrobiec itd. Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu, śpiew, rysunki, roboty, wycieczki i w związku z tem pogadanki i czytanki.

(C. d. n.)

H. Rowid.

## Szkoła twórcza we Włoszech.<sup>1)</sup>

*Przedstawiciele współczesnej teorii pedagogicznej.*

Pionierami szkoły twórczej we Włoszech są osobistości, dzisiaj dobrze znane światu pedagogicznemu. Giovanni Lombardo

<sup>1)</sup> Ad. Ferrière: Une visite aux pionniers de l'école active en Italie. Pour l'ère nouvelle 1926

D. Bertoni: Esquisse de la philosophie pédagogique de M. Giovanni Gentile.

Le nostre Scuole. Roma 1926, 144 str.

Lombardo-Radice. La buona messe. Roma 1926.

Lombardo-Radice: Le rôle du jeu dans l'Education. Pour l'ère nouvelle 1926.

Gino Ferretti: Education poétique dans mon école inventive.

Papanek: Die ueue Schule im heutigen Italien und Russland: Quelle 1927. 1 i 2.

A. Marcucci: La lutte contre l'analphabétisme dans la campagne romaine.

A. Philippi van Reeseme: Les précurseurs de M. Montessori. Pour l'ère nouvelle 1926.

G. Lombardo Radice. L'école active dans la RefORMe du ministre Gentile.

Pour l'ère nouvelle.

G. Lombardo Radice: Les classes expérimentales dans la loi scolaire.

M. Levi: L'école renouée à Milan. Pour l'ère nouvelle 1926.

Peter Engel: Les colonies des jeunes travailleurs Ère nouvelle i Werdendes

Zeit alter.

Dr Karstädt: Der fascistische Schulneubau und das deutsche Südtirol w Pädagogische Werte 1927. Nr. 4.

Ad. Ferrière: L'école active.

M. Montessori: Die selbstätige Erziehung des Kindes.

Radice, Siostry Agazzi, a szczególnie Róża Agazzi, Giovanni Gentile, Marja Montessori, David Levi-Morems, Alessandro Maruccci, Maurilio Salvoni, Józefina Pizzigoni, Cena, Crimi i wielu innych, czynnych jeszcze na dziesięć do piętnastu lat przed wojną.

G. Lombardo Radice, redaktor *Nuovi Deveri* (1911), *Scuola e Vita* (1914), *Educazione nazionale* (1919), autor „Dydaktyki” *„Athena Fanciulla”* i szeregu dzieł pedagogicznych i filozoficznych, współpracownik G. Gentile’a w reformie szkolnictwa włoskiego (1923) nadaje nowej szkole, nową nazwę. Szkoła twórcza jest dlań szkołą radości, w której nie znane jest przepracowanie i przemęczenie dzieci, w której młodzież i dzieci z radością i ochotą garną się do pracy i nauki, by samodzielnie, twórczo i wesoło zmagać się z trudnościami i rozwijać zdolności fizyczne i duchowe swego młodego jestestwa. Toteż wychodzi on z założenia, iż szkoła winna wyzyskać przedewszystkiem właściwy dziecku pęd do zabawy. Zabawa dziecka nie różni się jakościowo od pracy twórczej człowieka dojrzałego. Zarówno w pracy twórczej, jak i w zabawie rozwija istota ludzka największą ilość energii, wyobraźni, samodzielności i aktywności, a celem jednej i drugiej, jest uzewnętrznienie własnego „ja” w przedmiotach otoczenia, stworzenie rzeczy nowej z elementów istniejących oraz radosne upojenie świadomością własnej siły twórczej. Różnica między pracą twórczą a zabawą jest tylko ilościowa. Człowiek dojrzały ma pełną świadomość, iż tworząc, dokonuje przemiany wartości wewnętrznych na świat zewnętrzny, u dziecka świadomość ta tkwi jeszcze w zarodku. Dobrodziejstwo zabawy polega na budzeniu sił twórczych dziecka, stąd też powinna ona, zdaniem G. Lombardo-Radice — być stosowana na wszystkich szczeblach nauczania, a nie tylko w wychowaniu przedszkolnym. Dziecko najchętniej bawi się, rysując lub lepiąc z gliny, wycinając lub naklejając kolorowe papierki. Wolny rysunek powinien więc być jaknajobficiej stosowany. W dziecku „*La buona messe*” (dobre żniwo) rzuca autor w świat wielką ilość rysunków dziecięcych, kolorowych, świadczących o pracy umysłowej dzieci, mało kontrolowanej przez nauczyciela. W „*Accanto ai maestri*” przedstawia ideał nauczyciela nowej szkoły i opisy niektórych nowych szkół we Włoszech, przejętych idea szkoły rozwijającej, samodzielność dziecka. Idei filozoficznej, stawiającej potęgę ducha człowieczego na piedestale, zaczerpnął Lombardo Radice z dzieł filozofa włoskiego *Benedetto Croce* i *Giovanni’ego Gentile*.

„Człowiek jest człowiekiem, o ile się sam człowiekiem czyni”, powiada faszystowski minister oświaty<sup>1)</sup>, filozof, reformator i wybitny pedagog *Giovanni Gentile*. Od urodzenia do śmierci jest człowiek dzieckiem, urzeczywistniającym własne życie duchowe w ciągu nieustannego rozwoju i przemian raz w raz dokonywujących się w jego jestestwie. W tem znaczeniu nie jest człowiek

<sup>1)</sup> Ustąpił wraz z Lombardo Radice z zajmowanego stanowiska po zabójstwie Matteotiego.

dojrzały istotą jakościowo różną od dziecka. W tem znaczeniu istnieją dzieci mniej lub więcej dojrzałe lub ukształcone, mniej lub więcej rozwinięte i doświadczone, lecz, czy w młodości, czy w starości, zawsze dzieci, które ciągle i bezustanku kształtują i rozwijają względną niedoskonałość życia duchowego. Ta teoria wieczystego dzieciństwa, tak zresztą podobna do teorii *Edwarda Sprangera* o wiecznym odmładzaniu się ludzkiego ducha, o wieczystym renesansie, jest podstawą filozofii G. Gentile'a. Człowiek nie posiada nawet świadomości swego „ja” — tworzy je aktem woli. Dziecko — zdaniem jego — występuje przedewszystkiem jako jednostka żywa, buntująca się przeciwko woli z góry narzuconej, przeciw narzuconemu prawu. Odczuwa przedewszystkiem swoją własną indywidualność, którą pragnie realizować i przelewać na świat zewnętrzny i tworzyć z niego zamkniętą dla siebie i kompletną całość. Lecz ledwo ten świat dziecko stworzyło, już go burzy i niszczy i zaczyna tworzyć nowy. Dziecko jest we wiecznej walce między subiektywnością własnych myśli i obiektywnością własnych twórców. Tem się tłumaczy zapał dziecięcy do zabawy; jego wandalizm, zmuszający je do niszczenia tego, co samo stworzyło; tem się tłumaczy szybkość, z jaką jego zainteresowania przeskakują z przedmiotu na przedmiot. Zabawa dziecinna staje się dla dziecka światem moralności, w którym jego wola się rozwija jako samodzielna twórczość i to z taką samą powagą, jak się rozwija wola człowieka dorosłego w świecie moralności, który sam siebie stwarza i zmienia codziennie, utwierdzając własną osobowość<sup>1)</sup>.

„W swoim świecie wewnętrznym żyje już dziecko kompletnym życiem duchowym, zdążając od krańcowego subiektywizmu do krańcowego obiektywizmu, od wolności do konieczności, od woli do przymusu, od miłości do rozsądku, a poruszając się w tych nieskończonej obszernych przestworzach własnej jaźni, umożliwia ono rytm i rozwój ducha w nieustannej harmoniji. Dziecko jest w najwyższym stopniu artystą<sup>2)</sup>, lecz jeżeli jest artystą, jest ono — człowiekiem. Uważając je za człowieka — winien wychowawca postępować z niem raczej po bratersku, aniżeli jako opiekun, raczej jako równy z równym aniżeli z nadętą wyższością. Powinien być przekonany, że akt wychowawczy przedstawia uzewnętrznienie się duchowości nauczyciela i ucznia. Obaj są więc połączeni przez siłę miłości raczej, aniżeli przez autorytet, ku realizacji aktu ducha. A tym aktem ducha jest przecie wychowanie<sup>3)</sup>.

Mało kobiet posiada taką sławę jak *Marja Montessori*. Czytać można jej dzieła i w języku polskim, zapoczątkowane przez nią domy dziecięce istnieją dziś w licznych krajach. Jest

<sup>1)</sup> Porów. poglądy *J. Hoene-Wrońskiego* we „Filozofji pedagogii” o stwarzaniu się własnym człowiekiem.

<sup>2)</sup> „Il fanciullo è poeta” — powiada też G. Lombardo Radice, stawiając to powiedzenie na naczelnym miejscu, wśród hasel bojowych.

<sup>3)</sup> Por. „O duszy nauczycielstwa” *J. Wł. Dawida*.



to kobieta małomówna. Na konferencjach i zjazdach nie bierze udziału, nie dyskutuje, lecz słucha, działa i obserwuje. Dąży ona do tego, by dokładnie poznać, w jaki sposób dziecko reaguje na najrozmaitsze rzeczy, w różnych epokach swego życia. Od poznania reakcji dziecka i jego zainteresowań zależy, zdaniem jej, przyszła metoda wychowawcza, naukowa już, a nie intuitywna. Sądzi ona, iż przez to opracowanie dojdzie do ustąpienia trudności, jakie przedstawiają dla dziecka rozmaite wiadomości, a tem samem do łatwiejszego i pewniejszego nauczania go wiadomości i sprawności duchowych, niezbędnych człowiekowi. Nie wyklucza ona ani wolnej zabawy, ani swobodnego rysunku dziecka, lecz twierdzi, iż lepiejby było, gdyby dziecko bawiło się wedle własnych upodobań i kreśliło swobodne rysunki, w chwilach wolnych, dla rozrywki, poza szkołą. Domaga się ona natomiast, by szkoła nawiązała ściślejszy kontakt z przyrodą i życiem, z roślinami, zwierzętami, pracami gospodarskimi celem rozwoju sił twórczych dziecka. Zmieniła ona radykalnie system szkolny, stwierdziła fakt, iż nie wolno przeszkadzać dziecku w pracy, skoro się ono skoncentruje w zajęciach, że można mu pozostawić swobodę działania, o ile znajdzie środki do zaspokojenia ciekawości skupionej pracy. Podkreśliła ona wpływ aktywności dziecka na jego zainteresowania i jego stronę etyczną. Ważną stroną jej działania jest wychowywanie nauczycielek i wskazówki, regulujące ich stosunek do dziecka.

Powinno się zostawić swobodę dziecku — powiada ona. Wolność dziecka jest ograniczona tylko przez interes kolektywny lub zwyczajne społeczne, przez to, co możemy nazwać „dobrem ułożeniem“ — co charakteryzuje właśnie dzieci „dobrze wychowane“. Winniśmy zabronić tylko to, co jest nieprzyjemne, wulgarne, pospolite — lecz wszystko inne, wszystkie objawy zdążające do korzystnego celu winno być tolerowane przez nauczyciela, bo powinien on nawet zachęcać dzieci do tej żywości. W wychowaniu dziecka stosować należy atoli środki i sposoby naukowo zbadane. Przez to wymaganie chce ona postawić wychowanie dzieci na wysoki, naukowy poziom. Chce oszczędzić dzieciom i nauczycielom błędzenia po omacku. Od własnego systemu, ciągle zresztą udoskonalanego spodziewa się wiele. Żąda, by jej system był z całą ścisłością w szkołkach „Montessori“ stosowany, by na krok od niego nie odstępowano. Wszędzie jednak i zawsze zaleca zachowanie pogody i radości w szkole. Radość i pogoda są elementami rasy włoskiej, rasy słonecznej i żywej — szkoła ma być jej wyrazem.

Szkoła ta, nowa, radosna, pogodna szkoła twórczości dziecięcej jest jeszcze słaba liczebnie, lecz silna moralnie, bogata w przyszłość, bo jest szkołą przyszłości. Obecny rząd włoski rozumie to i pomocną dłonią wspiera jej próby. Wprawdzie wywiera na szkoły zbyt silny, polityczny wpływ, przez tworzenie związków „młodych faszystów“, przez rozbijanie ambicji narodowych do imperjalizmu, przez nakazy uświetniania Mussoliniego

i wogóle jednostek, lecz mimo wszystko popiera on dążenia najszlachetniejszych reformatörów wychowania nietylko włoskich, lecz i szwajcarskich i niemieckich.

Próby i doświadczenia praktyczne. Jeszcze przed reformą ministra Gentile nie brakło we Włoszech prób i inicjatywy w kierunku tworzenia nowych ośrodków nauczania, które dziś mianujemy szkołą twórczą, szkołą życia, szkołą radości, szkołą pracy itd. Niektóre z tych prób stały się nawet klasycznymi przykładami dla późniejszych autorów „szkoły twórczej”. Najważniejsze z tych prób były następujące:

1) *Szkoły — okręty Davida Levi-Morenos*, prawdziwe szkoły elementarne, dla dzieci ludu, wybranych z pośród najbiedniejszych warstw społecznych. Na okrętach, w porcie i na brzegu morza zdobywały dzieci pierwsze wiadomości z czytania i pisania i pierwszy naukowy bodziec do poznania przyrody.

2) *Doświadczenia w Mompiano siostr Agazzi*, a szczególnie Róży Agazzi, stworzyły całkiem oryginalny sposób wychowania dzieci, sposób odpowiadający zupełnie późniejszemu systemowi Marji Montessori. (Dok. nast.)

*Edmund Semil.*

## Kronika pedagogiczna.

Koło Miłośników Szkoły Twórczej w Wilnie. Świetne przebliski wielkiej myśli pedagogicznej, przewijające się przez naszą historję, nie pozwalają nauczycielom szkoły polskiej spocząć ani na chwilę w kontynuowaniu tradycji Komisji Edukacyjnej. Dziś, gdy cały świat pedagogiczny rozpatruje poważne zagadnienie reorganizacji szkoły współczesnej, gdy wschodzić zaczyna idea nowej szkoły, szkoły opartej na pracy swobodnej i twórczej, na rzetelnym wysiłku duchowym, nauczycielstwo szkół powszechnych, szczególnie powołane do budowania przyszłej szkoły polskiej, musi też mieć swój głos w tej dyskusji międzynarodowej nad najnowszymi zagadnieniami pedagogicznymi. Nad zagadnieniem nowej szkoły nie możemy przejść do porządku dziennego, bo może przyjsć moment, kiedy życie samo od nas tej szkoły zażąda, a my jej zorganizować nie potrafimy. Rozumiejąc to, nauczycielstwo szkół powszechnych m. Wilna z inicjatywą p. Jadwigi Muzyczkowej powołało tu w styczniu br. „Kolo Miłośników Szkoły Twórczej”, którego celem najbliższym jest wszechstronne przestudjowanie zagadnienia szkoły twórczej ze strony teoretycznej, a następnie stworzenie szkoły doświadczalnej. Praca Koła rozpada się na szereg zagadnień, z których każde zostanie wyczerpująco omówione, jak: 1) Szkoły nowego typu zagranicą, 2) Podstawy psychologiczne szkoły twórczej, 3) Szkoła twórcza u nas, 4) Nauczyciel w szkole twórczej.

Kolo grupuje nietylko nauczycieli szkół powszechnych, ale wszystkich, interesujących się zagadnieniem nowej szkoły i tych, którym dobro szkoły polskiej leży na sercu. Członkowie Koła na swych zebraniach wygłaszają referaty i dyskutują nad zagadnieniami szkoły twórczej — utrzymują stały kontakt z czasopismami polskimi i obcymi, poświęcającami więcej miejsca zagadnieniom szkoły twórczej i zapraszają do Wilna prelegentów. Dnia 18 marca br. w auli Uniwersytetu S. B. wygłosił odczyt p. t. „Szkoła twórcza jako problem doby obecnej“ Dr H. Rowid. Przy Kole istnieje „Poradnia Pedago-

giczna", która na listowne zapytania nauczycielstwa odpowiada, omawiając możliwie wyczerpująco poruszone w zapytaniach zagadnienia. Listy należy przysyłać na ręce prezesa *W. Borowskiego*, Wilno, ul. św. Anny 10—10. Koło obejmuje nie tylko m. Wilno, ale ma także członków w okolicznych powiatach.

Na czele Koła stoi Zarząd, w skład którego wchodzi: prezes: *Wacław Bcrowski*, kierownik szkoły ćwiczeń przy Seminarjum męskim; wiceprezes: *Jadwiga Muzyczkova*, naucz. szk. powsz.; sekretarz: *Halina Kaczyńska*, kier. szk. powsz.; skarbnik: *Wanda Niesiolowska*, kier. szk. powsz., *Eugenjusz Woynowski*, inspektor szkół powsz. m. Wiina i *Andrzej Jasiński*, kier. szk. powsz.

*J. M.*

**Działalność Sekcji Kształcenia Nauczycieli.** Koło w Sosnowcu bardzo intensywnie rozwija akcję odczytową na terenie swego powiatu i w tej sprawie wystosowało okólnik do Zarządów Ognisk:

Zawiadamiamy, że na terenie Zagłębia w inicjatywy miejscowych seminarjów naucz. została zorganizowana Sekcja K. N. przy Związku P. N. S. P. w Sosnowcu. Łączą nas wspólne cele, wspólny teren pracy. Seminarja, jako zakłady kształcące nauczycieli, tylko ręka w rękę z nauczycielstwem szkół powszechnych iść mogą, bo zarówno jednym jak i drugim dobro szkoły powszechnej leży na sercu, a zwłaszcza cel ten łączyć nas powinien dzisiaj, kiedy rozstrzyga się sprawa jednolitej szkoły. Obustronna wymiana myśli w każdej dziedzinie w skład naszego zawodu wchodzącej, da nam wiele materiału korzystnego dla naszej pracy. W tym celu powstała komisja referatowa, której członkowie będą objeżdżać powiat z referatami na żądanie Ognisk. Opracowane zostały następujące tematy: *Dyr Mazur „Nasze dążenia i postulaty”*, *Dr Tatarzanka „O samorządzie szkolnym”*, *Dyr. Zięba „System Mannheimski”*, *p. Wierzbicki „Muzea szkolne”*, *p. Iskierka „Realizacja szkoły pracy”*, *p. Sierko „Metoda rachowania na wyższych stopniach”*, *p. Garstka „Z ogólnej metodyki”*, *p. Tyłman „Nauka rachunków w szkole powszechnej”*, *p. Wolski „Morze polskie”*, *p. Czajkowski „Nauka śpiewu w szkole powszechnej”*. Z wymienionego cyklu, dotąd *dyr. Mazur* wygłosił swój odczyt w Sosnowcu, Czeladzi, Będzinie, Myszkowie i Dąbrowie, *Dr Tatarzanka* w Czeladzi.

**Regionalne Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie.** Istniejące od lat pięciu regionalne kursy wakacyjne w Sandomierzu i Zakopanem mają na celu zapoznać nauczycielstwo związkowe z postępem i metodami badań najbliższego środowiska geograficznego, na którym znajduje się szkoła. Kursy te przedewszystkiem objęły Podhalę i Sandomiersko-Kieleckie (Świętokrzyszczynie), tworząc wzór dla innych środowisk, które już od roku przyszłego obejmować będą inne ziemie w postaci lotnych kursów uniwersyteckich.

W lipcu i sierpniu br. zorganizowane będą regionalne kursy uniwersyteckie w Zakopanem (lipiec), gdzie wykłady o literaturze podhalańskiej objął *prof. Leon Płoszewski*, o muzyce góralskiej *p. Stanisław Mierczyński*, o gwarze podhalańskiej *prof. Dr Kazimierz Nitsch*, o etnografii Podhala *dyr. Seweryn Udziela*, o parku narodowym w Tatrach *prof. Dr Marjan Sokolowski*, o krajobrazie podhalańskim *prof. Dr Walery Goetel*, o Witkiewiczu i Podhalu *prof. Dr M. Limanowski* i inni. W związku z wykładami odbywać się będą wycieczki pod kierunkiem prelegentów.

W Sandomierzu (sierpień) kurs objmie historję Sandomierszczyzny: o prehistorji ziemi sandomierskiej wykladać będzie *prof. dr. Włodzimierz Antoniewicz*, o czasach piastowskich i osadnictwie *prof. Dr Stanisław Arnold*,

o współpracy nauczycielstwa w miejscowych badaniach historycznych dyr. M. Marczak, o fizjografię historyczną Dr H. Mochnacki i inni. Nadto wycieczki i zwiedzanie zabytków historycznych Sandomierszczyzny. Sluchacze kursu zwiedzą biblioteki i archiwa w Sandomierzu i Dzikowie oraz będą mogli korzystać z miejscowych bibliotek publicznych.

**Wyższy Kurs Nauczycielski w Siennicy.** Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego zamierza zorganizować w Siennicy dzięki staraniom miejscowego Ogniska Nauczycielskiego w czasie najbliższych wakacji kurs o programie W. K. N., na który będą przyjmowani na zasadzie wstępnych kollokwjów (Nr. 7 Dziennika Urzędowego M. W. R. i O. P. z r. 1924) nauczyciele wykwalifikowani, mający przynajmniej roczną praktykę. Projektowane jest otwarcie dwóch grup: humanistycznej (2 równoległe kursy) i fizyko-matematycznej (2 równoległe kursy). Ogółem przyjętych może być osób 160. Praca rozłożona będzie w następujący sposób:

*I-szy kurs wakacyjny.* Grupa humanistyczna: a) język polski i literatura z metodyką, b) psychologia i historia wychowania. Praca roczna. Grupa fizyko-matematyczna: a) matematyka z metodyką, b) psychologia i historia wychowania. Praca roczna.

*II-gi kurs wakacyjny.* Grupa humanistyczna: a) język polski i literatura z metodyką, historia z metodyką, b) nauka o Polsce współczesnej, pedagogika i dydaktyka wraz z psychologią i historią wychowania. Egzamin: a) język polski i literatura, b) psychologia i historia wychowania. Roczna praca: a) historia, b) pedagogika, dydaktyka, nauka o Polsce współczesnej. — Grupa fizyko-matematyczna: a) matematyka, fizyka z metodyką, b) nauka o Polsce współczesnej, pedagogika i dydaktyka wraz z psychologią i historią wychowania. Egzamin: a) matematyka, b) psychologia i historia wychowania. Roczna praca: a) fizyka, b) pedagogika, dydaktyka, nauka o Polsce współczesnej.

*III-ci kurs wakacyjny.* Grupa humanistyczna: a) historia, b) nauka o Polsce, metodyka pierwszych lat nauczania wraz z pedagogiką i dydaktyką. Egzamin. — Grupa fizyko-matematyczna: a) fizyka, b) nauka o Polsce, metodyka pierwszych lat nauczania wraz z pedagogiką i dydaktyką. Egzamin.

Przewidywane są również zjazdy podczas świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy. Zjazdy te odbywać się będą w Warszawie. Piękny gmach seminarjum i ładne okolice Siennicy sprzyjać będą niewątpliwie pracy. Kurs zaś organizowany przez Kuratorium, daje pewność, że praca będzie prowadzona na odpowiednim poziomie. Zainicjowany przez Dra Kupczyńskiego t. zw. system „ratalny” egzaminów, na co chcemy zwrócić zainteresowanym specjalną uwagę, ma te wielkie zalety, że pozwala słuchaczom na skupienie się w ciągu rocznej pracy na jednym zagadnieniu, zapewniając przez to lepsze jej wyniki.

Podania o przyjęcie na kurs, wraz z wpisowem, wnosić należy bądź bezpośrednio do swego inspektora szkolnego, bądź też za pośrednictwem organizacji nauczycielskich (Ognisk). W czasie trwania kursu (lipiec) zorganizowana będzie dla słuchaczy kursu bursa; utrzymanie miesięczne kosztować będzie około 80 zł, mieszkania dla wszystkich zapewnione.

Praca roczna prowadzona będzie systemem korespondencyjnym. Każdy słuchacz w ciągu miesiąca obowiązany będzie prawdopodobnie do napisania dwóch referatów. Na wydatki związane z poprawianiem tych prac, organizowaniem zjazdów świątecznych, tudzież prowadzeniem biura w czasie trwania kursu słuchacze wpłacać będą po 7 zł miesięcznie z wyjątkiem miesięcy wakacyjnych.

Dotychczas współdziałal w pracy na kursie w charakterze prelegentów przyrzekli: Pp. Gnoiński, Kubski, Dr T. Kupczyński, Pęczalski, Rusiecki.

**Zapisy na Studium Pracy Społeczno-Oświatowej** Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej na rok 1927/28 już się rozpoczęły. Studium kształci: instruktorów oświaty pozaszkolnej, nauczycieli i kierowników kursów dokształcających i zawodowych, pracowników instytucji społecznych, kulturalnych, ubezpieczeniowych i opiekuńczych, bibliotekarzy i organizatorów czytelnictwa, pracowników opieki społecznej nad matką i dzieckiem. Słuchaczami Studium Pracy Społeczno-Oświatowej mogą zostać osoby, które udowodniły już zamiłowanie i przygotowanie życiowe w obranym kierunku (co najmniej roczna praktyka) i posiadają przygotowanie naukowe (dwa lata studiów akademickich). Egzaminy wstępne ułatwiają samoukom wstąpienie na Studium. Szereg stypendiów umożliwia przyjmowanie osób, polecanych przez organizacje i instytucje społeczne. Zapisy przyjmuje Wolna Wszechnica Polska, Warszawa, ulica Śniadeckich 8.

**Instytucja psychologów szkolnych w Polsce.** Kuratorjum Okr. Szk. Warszawskiego powierzyło p. Marji Kaczyńskiej funkcję psychologa szkolnego na terenie szkół powszechnych w Warszawie, z głównym warsztatem pracy w szkole Nr 126 na Pradze. W jednym z najbliższych zeszytów „Ruch Pedagogicznego” umieścimy artykuł p. Kaczyńskiej „O celach i zadaniach psychologa szkolnego”.

**Kurs „szkoły twórczej” w Łodzi.** W czasie od 13 do 20 marca b. r. odbył się w Łodzi pod kierownictwem R. Petrykowskiego, tygodniowy kurs, całkowicie poświęcony idei nowej szkoły „szkoły twórczej”. Zasługa zorganizowania tego bodajże pierwszego o podobnym charakterze kursu na terenie Rzeczypospolitej przypada w udziale Komisji Wojewódzkiej Związku P. N. S. P. w Łodzi.

Kurs był zorganizowany przy Miejskiej Szkole Pracy w Łodzi, jednej z nielicznych, jak wiadomo, u nas szkół doświadczalnych. Uczestnicy kursu mieli więc sposobność zaznajomić się nie tylko z teoretyczną stroną zagadnienia, ale, co cenniejsze, mogli przez czas swego pobytu dość szczegółowo wniknąć w system wychowania i nauczania wspomnianej szkoły.

Program kursu przedstawiał się następująco:

Dr Rowid: Podstawy socjologiczne i filozoficzne szkoły twórczej. — Powolne etapy krystalizowania się pojęcia nowej szkoły. — Stosunek nauczyciela do dziecka. — Różne poglądy na znaczenie robót ręcznych. — Dotychczasowe próby realizacji szkoły twórczej. — Metodyka jęz. polskiego: wymowa dziecka, nauka czytania i pisania, elementarz, system daltoński w kl. I, lektura, wypracowania.

P. R. Petrykowski: Funkcja państwowa i ekonomiczna szkoły. — Szkoła tradycyjna a „szkoła twórcza”. — Stosunek [szkoły do społeczeństwa. — Rola nauczyciela. — Program a dziecko. — Krajoznawstwo podstawą wychowawczą programu. — Sposób ujmowania materiału dla niższych klas. — Budowa programu dla klas wyższych. — Wychowanie. — Instynkty. — Grupa w klasie. — Organizacje uczniowskie.

P. E. Buda: Metodyka przyrody martwej i matematyki.

P. St. Somorowski: Metodyka przyrody i geografji.

Ogólna liczba godzin wykładowych wyniosła 21. Poza tem było 11 godzin konferencyjnych, 9 lekcji pokazowych i 4 wycieczki.

Szczególne zaciekawienie wśród słuchaczy budziła zwłaszcza sama szkoła i szczegóły, dotyczące jej organizacji i osiągniętych wyników.

(Zob. art. Polskie szkoły doświadczalne. Ruch Ped. str. 10, r. 1926).

**W sprawie popierania współpracy międzynarodowej** wystosowało „Bureau International des Fédérations nationales...” przy Międzynarodowym Instytucie Współpracy Intelktualnej w Paryżu, następujące dwa pytania do nauczycieli świata: 1) Czy możecie podać w zarysie metody, których używacie celem skierowania umysłów młodzieży w kierunku współpracy intelektualnej, przykłady, które przytaczacie, fakty, na których się opieracie, książki których używacie, a to nie tylko w nauczaniu historii i geografii, lecz także w nauce przedmiotów ścisłych i literatury, w nauce filozofii i etyki? 2) Jakie są zabiegi wychowawcze, zapomocą których uzupełniacie właściwe nauczanie, w celu pobudzenia fantazji i ćwiczenia woli w kierunku współpracy intelektualnej (obrazy i muzyka i uroczystości i prace, organizacja wewnętrznego życia szkoły; organizacja stosunków między szkołami; wymiana młodzieży; wymiana nauczycieli i t. p.). Odpowiedzi z opisem poczynionych doświadczeń i wyników ich w tej dziedzinie należy przesyłać pod adresem: M. Bellette, Bureau International, Institut International de Coopération intellectuelle, 2, rue de Montpensier, Paris, 1. — (Biuletyn Nr. 2/27 „B. I. E.”).

„B. I. E.” (Bureau International d'Éducation) wydało swój biuletyn Nr. 2 z 15 marca br. Dowiadujemy się zeń o wzrastającej działalności biura, około którego grupuje się coraz więcej grup i zrzeszeń nauczycielskich świata. Biuletyn daje dobre wiadomości z pedagogiki różnych krajów, nadto omawia obszerniej „naukę czytania w różnych krajach” na podstawie wystawy grudniowej w „Muzeum Szkolnem” w Genewie, oraz „wychowanie pokojowe”. Bibliografja. Notatki.

**Dziesięć Przykazań Pokoju** dla młodzieży znajduje się w czytankach, używanych w szkołach czesko-słowackich, (wyd. p. Wurmová i Moudra). Najważniejsze z nich brzmią: 1) Kochaj twych współuczniów, którzy staną się twymi towarzyszami w pracy i w życiu. 6) Broń słabych i uciśnionych i nie zapominaj o tem, że i zwierzęta mają prawo do współczucia. 9) Nie będziesz nazywał patryją człowieka, który nienawidzi innych narodów albo nimi gardzi i który jest zwolennikiem wojny, pozostałości barbarzyństwa. 10. Kochaj twą ojczyznę i twój naród, pracuj jednak nad tem, by kiedyś ludzie żyć mogli w pokoju i szczęściu, jako bracia i ażeby żaden naród nie potrzebował się obawiać napadu ze strony drugiego.

(Biuletyn Nr. 2/27 „B. I. E.”)

**Odezwę do dzieci i młodzieży świata** wydała dn. 18 maja, jako w rocznicę otwarcia pierwszej Konferencji Haskiej w r. 1899, „Union Galloise pour la Société des Nations” w imieniu dzieci krajów angielskich. Odezwa brzmi: My, dzieci krajów angielskich, przesyłamy serdeczne pozdrowienie wszystkim dzieciom innych krajów świata. Czy nie zechcecie, o wy, miliony towarzyszy, poprzeć swym młodzieńczym zapamiętaniem tych, którzy należąc do wszystkich ras i wszystkich narodów, wszystko czynią, co tylko jest w ich mocy, by na zawsze i bez rozlewu krwi zniszczyć dawne spory? Jeśli się im poszczęści w ich wielkiej krucjacie, to przyjdzie dzień, kiedy będziemy ludźmi, kiedy bez nienawiści i bez zabijania innych ludzi, będziemy mogli być dumni z przynależności do ziemi gdzieśmy się urodzili.

Niech żyje Liga Narodów, przyjaciółka wszystkich matek, opiekunka wszystkich ognisk i młodzieży całego świata:

Odpowiedzi szkół związków młodzieży i poszczególnych grup przyjmuje p. Gwilyn Davies Cardiff (Anglja), 10, Richmond Terrace, Park Place. (Biuletyn Nr. 2, 27, „B. J. E.“).

W rocznicę Pestalozziego, obchodzoną tak uroczyście przez świat pedagogiczny, przypomina Karl Wilker w „Werdendes Zeitalter“ Nr. 3/27 następujący między innymi fakt: Wedle statystyki jednego z obwodów berlińskich 7380 dzieci przychodzi bez pierwszego śniadania do szkoły; 605 dzieci nie miało tej zimy ciepłej strawy na obiad; 3605 dzieci nie miało własnego łóżka i spało razem z rodzeństwem; 429 dzieci spało razem ze starszymi, w 4 wypadkach nawet z obcymi, w 1 czworo dzieci w jednym łóżku; w 161 wypadkach spało 4—6 ludzi w jednej izbie, w 31 wypadkach 8—9 osób; 1238 dzieci nie miało dostatecznej odzieży. Oto cyfry z wielkiego kulturalnego rzekomo miasta, z 10 tylko szkół, w 100 lat po śmierci wielkiego przyjaciela dzieci, wielkiego człowieka — Pestalozziego! Więcej czynów, mniej słów potrzeba!

„Życie wielkomiejskie a wychowanie“ nad tym tematem obradować będzie tegoroczna jesienna konferencja niemieckiego „Związku Radykalnych Reformatorów Szkoły“ („Bund Entschiedener Schulreformer“) w Berlinie 30/9 — 4/10 br. Program przewiduje omówienie następujących między innymi tematów: „Wielkie miasto współczesności, jako czynnik demoralizujący“, „Kultura i chaos miasta“, „Dusza wielkiego miasta“, „Młodzież wielkomiejska“, „Osiedle przyszłości, jako miejsce prawdziwej kultury narodowej“, „Wielkie miasto, jako potęga kulturalna“, „Wychowanie do produktywności“, „Elastyczna szkoła jednolita“, „Opieka nad młodzieżą“ i in. Udział biorą poważni pedagogowie niemieccy, zwolennicy nowej szkoły z prof. Pawłem Oestreichem na czele. — („Neue Erziehung“ Nr. 5./27).

Nauczycielstwo amerykańskie przedłożyło przez swą organizację „American Federation of Teachers“ parlamentowi Stanów Zjednoczonych projekt ustawy o ustanowieniu stanowisk attachés pedagogicznych przy amerykańskich ambasadach i poselstwach celem zbierania informacji o szkolnictwie różnych krajów i utrzymywania pedagogicznego kontaktu międzynarodowego. („Werdendes Zeitalter“ Nr. 1—2/27)

Wydatki na szkołę w Austrii obrazuje zestawienie w „Quelle“ Nr. 5/27. Najwięcej wydaje Wiedeń, bo 491 szyl. na dziecko rocznie, Dolna Austrija 194 szyl., Górna Austrija 147 szyl., najmniej Vorarlberg — 100 szyl. i Burgenland 78 szyl.

Międzynarodowy Kongres Opieki nad Dzieckiem odbędzie się w Paryżu w dniach 2—5 lipca 1928 r. staraniem Ligi Towarzystw Czerwonego Krzyża, Międzynarodowego T-wa Opieki nad Dzieckiem, M. Związku Pomocy Dzieciom i M. Związku Pomocy Niemowlętom. Po raz pierwszy spotkają się na zjeździe wspólnym przedstawiciele wszystkich instytutów światowych, pracujących dla dobra dziecka. Organizacją Kongresu zajmuje się Komitet, na którego czele stoją: P. Strauss, b. minister Higjeny i Opieki Społecznej, Dr Lesage, sekretarz generalny Narodowego Komitetu Opieki nad Dzieckiem.

W poszczególnych krajach mają powstawać komitety narodowe, organizujące udział krajów w Kougresie. W Polsce misję zorganizowania Komitetu otrzymał Dr M. Gromski. Komisja Naukowa P. K. P. D. postanowiła zwrócić się do p. Prez. Mościckiej z prośbą o objęcie honorowego przewodnictwa Komitetu Polskiego, zaś do p. Br. Krakowskiego o przewodnictwo. We wszystkich sprawach Kongresu należy się zwracać do sekr. gen. na Polskę, Dra M. Gromskiego. Kongres Opieki nad Dzieckiem odbywać się będzie w okresie wielkiego zjazdu międzynarodowego pracowników społecznych. Bezpośrednio po nim odbywać się będzie M. Zjazd Opieki Społecznej, później I M. Konferencja Służby Społecznej.

Obrady Kongresu są przewidywane w 5 sekcjach następujących: a) macierzyństwo (opieka nad matką, zwłaszcza domy matek, t. j. schroniska dla ciężarnych i karmiących); b) niemowlęctwo (zwł. zapewnienie karmienia piersią); c) dzieciństwo (na pierwszy plan będzie wysunięta sprawa zakładów na świeżym powietrzu — z punktu widzenia lekarskiego i pedagogicznego); d) służba społeczna na polu opieki na dzieckiem; e) opieka nad dzieckiem zaniedbanem i opuszczonym, zwłaszcza sprawa sądów dla nieletnich.

**Organizacje nauczycielskie** Zachodniej Europy starają się wejść ze sobą w ściślejszy związek. Obok istniejącej już Międzynarodowej Organizacji Nauczycielskiej w Paryżu o zabarwieniu komunistycznym, powstała w listopadzie n. r. na zjeździe w Brukseli organizacja nauczycielska przy Międzynarodówce Amsterdamskiej, obejmująca związki zswodowe Holandji, Austrii, Niemiec, Luksemburgu, Francji (ok. 90.000 nauczycielstwa). Ogłoszony program organizacji zawiera zasadnicze postulaty nowej pedagogiki, zwłaszcza postulat swobody i samodzielności nauczyciela w jego pracy, jak najintensywniejszego kształcenia nauczycielstwa, szkoły jednolitej każdemu dziecku dostępnej i do jego uzdolnień przystosowanej, 8 letniego obowiązku szkolnego, tępienia szowinizmu i militaryzmu, opieki państwa nad szkolnictwem i t. d.

**Ankieta.** Do Nru 6 dołączamy *ankietę w sprawie psychologii nauczyciela-wychowawcy*, w opracowaniu prof. Dra Z. Kukulskiego. Ze względu na doniosłość zagadnienia, zwracamy się do Szanownych Czytelników „*Ruchu Pedagogicznego*“ z apelem, aby jak najusilniej poparli usiłowania autora ankiety, dostarczając mu jak najwięcej obiektywnego i umiejętnego materiału.

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

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

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko**.  
Drukarnia „Szkolnicy“ w Krakowie, Grzegórzecka 30 — pod zarządem W. Jarosza.