

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Sugestja i wychowanie.

(Część druga).

Pojęcie, klasyfikacja i znaczenie sugestji.

Termin „sugestja” nie posiada, jak dotąd, ściśle wyznaczonej treści. Okoliczność powyższa jest źródłem wielu nieporozumień, wynikających z niejednolitego używania tego pojęcia.

Gdy bowiem jedni badacze rozszerzają jego zakres do granic wprost ostatecznych, utożsamiając poniekąd sugestję ze zwykłymi procesami kojarzenia, inni, naodwrot, starają się ograniczyć sferę zjawiska omawianego do zwykłych symptomów patologicznych, właściwych zazwyczaj hysterji.

Do kategorii pierwszej należą przedstawiciele szkoły Nantejskiej (Liébeault, Bernheim i t. d.), a także wielu innych badaczy. Do drugiej — Charcot i jego uczniowie (Babiński, Janet, Grasset i t. p.).

Bernheim¹⁾ np. powiada, że podatność sugestji jest „funkcją normalną”, „właściwością fizjologiczną” mózgu ludzkiego, a nie stygmatem hysterji, jak tego chce szkoła Paryska. Sugestją nazywa on „akt, dzięki któremu pewna idea, wprowadzona do mózgu, jest przezeń przyjęta”²⁾. Wszelkie wyobrażenie,

¹⁾ Bernheim, De la Suggestion, Paris, Librairie Scientifique, str. 18—20 i passim; Hypnotisme, Suggestion etc. (1891) str. 24; Hystérie, Doin 1913, str. 239; Automatismes et Suggestion, Alcan 1917 str. 52, 95 i pas.

²⁾ „Il y a suggestion chaque fois qu'une idée a pénétré dans le cerveau et a été acceptée par lui”. Pod wyrazem „przyjęta” (acceptée, acception) rozumie on spontaniczne przeniknięcie pewnego wyobrażenia do świadomości, a właściwie do sfery podświadomej, dzięki czemu ono pozostaje tam odosobnione, izolowane, t. j. nie podlega asymilacji i kontroli świadomości osobowej. Skoro w ten sposób idea zostanie przez mózg „przyjęta”, rzeczywistnia się już drogą automatyzmu przyrodzonego.

niezależnie od tego, jaką drogą ono przenika do umysłu — za pomocą wzroku, słuchu, dotyku, wrażeń wewnętrznych itd. itd. — dąży samorzutnie do zrealizowania się, przeistoczenia w czyn, a tem samem posiada charakter sugestywny. Każde więc zjawisko świadomości jest sugestją. W warunkach normalnych ten „automatyzm mózgowy“, który dąży do zrealizowania idei pod odpowiednią postacią, jest po większej części neutralizowany, a przynajmniej hamowany przez wolę, rozumowanie: władze powyższe walczą ze skłonnością do „odruchów automatycznych“, z instynktem posłuszeństwa biernego. Lecz kiedy nastanie sen, lub gdy osobnik znajdzie się w stanie hipnozy, czynność automatyczna odzyskuje swe siły i zaczyna panować niepodzielnie!).

Hipnotyzm nie stwarza jednak nic nowego, nie czyni nas podatnymi na sugestję, wzmacnia on tylko podatność naturalną, usuwając przeszkody, które ją osłabiały¹⁾.

Moment podatności sugestji, jako zjawiska całkiem normalnego, jeszcze silniej podkreślił Sidis²⁾. Uczony ten powiada, że jest ona głęboko ukryta w przyrodzie każdego człowieka — każdy z nas jest mniej lub więcej dostępny na jej wpływy. Człowieka określa się często jako zwierzę społeczne (animal sociale); oczywiście, określenie powyższe jest dobre, lecz, zdaniem Sidisa, za słabo oświetla stronę duchową osobnika w społeczeństwie. Jest jeszcze inny pogląd na istotę człowieka, a mianowicie, że jest on zwierzęciem rozumnym (a. rationale). Fakty jednak nie zawsze potwierdzają to przekonanie. Ani popęd społeczny, ani rozum, tylko podatność sugestji charakteryzuje przyrodę człowieka przeciętnego. Człowiek jest zwierzęciem podatnym sugestji. Ona stanowi część składową jego istoty i fakt ten jest ważny zarówno dla nauk teoretycznych (psychologii, socjologii, historii i t. p.), jak i dla życia praktycznego np. wychowania i t. p.).

Przejdźmy teraz do innego obozu.

Jeżeli będziemy wspólnie z Bernheimem, powiada Janet³⁾, nazywali sugestją wszystko, co przenika do umysłu za pośrednictwem narządów zmysłowych, procesów kojarzenia i t. p., to stanie się rzeczą wldoczną, jakie stąd może wyniknąć pomieszanie pojęć: pod wspólną nazwą będą wtedy figurowały takie zasadniczo różne przedmioty, jak np., wykład profesora dla swoich uczniów i halucynacje pochodzenia histerycznego. W ten sposób nie będzie można odróżnić choroby umysłowej od normalnych stanów psychicznych. Chcąc uniknąć tej gmatwaniny pojęć, należy ściśle odgraniczyć sugestję od innych mniej lub więcej podobnych wydarzeń duchowych. Sugestją więc nazywa on specyficzną reakcję ducha ludzkiego na pewne percepcje, polegającą na tem,

¹⁾ Bernheim, Bulletin général de thérapeutique 1886 t. CXI str. 257 cyt. według Liégeois, De la suggestion et du somnambulisme Doin, 1889 str. 429—432.

²⁾ B. Sidis, Psychology of suggestion. New-York, 1898 Rozdział II.

³⁾ P. Janet, L'Etat mental des hystériques, Alcan 1911 wyd. 2, str. 206.

ze określona idea (poddana np. przez inną osobę) rozwija się samorzutnie, automatycznie (t. zn. bez współudziału woli, syntezy osobowej) aż do zupełnego jej urzeczywistnienia w akcie ruchowym, percepcji, wzruszeniu i t. p.¹⁾ Taki rozwój automatyczny, wyobrażenia zachodzi tylko wtedy, gdy osobnik odznacza się dużą skłonnością do rozszczepień (dysocjacji) psychicznych, co spostrzegamy zwykle u historyczek (ków). Sugestia pod postacią nierozwiniętą, niekompletną może także zachodzić czasami i u osób normalnych (uważanych przynajmniej za takie), np. pod wpływem różnych wzruszeń (szczególnie strachu), uwagi wyczekującej i t. d. Jako zjawisko stałe, regularne ma ona jednak miejsce tylko w nerwicy specjalnej i podatność do sugestji stanowi poważny stygmat hysterji²⁾.

Inny badacz tego samego kierunku, Dr Grasset³⁾ powiada również, że sugestia jest zjawiskiem patologicznym a przynajmniej ekstranormalnym i powinna być ściśle odróżniana od wszystkich innych procesów psychicznych, z którymi posiada mniejsze lub większe podobieństwo wewnętrzne. Cechą charakterystyczną sugestji jest rozszczepienie psychiczne, dysocjacja. Hipnotyzm potęguje skłonność do takiej dysocjacji, gdyż przyzwyczajają psychizm niższy⁴⁾ czyli polygon (t. zn. podświadomość) do posłuszeństwa hipnotyzerowi, a nie swoim centrom wyższym.

A. Binet zajmuje jakby stanowisko pośrednie pomiędzy temi dwoma obozami. W ostatnich czasach, powiada on⁵⁾, przyzwyczajano się uważać pojęcia „hipnotyzm“ i „sugestia“ za synonimy. W istocie są to rzeczy różne, innemi słowy, można wykonywać eksperymenty nad podatnością do sugestji w takich warunkach, że one nie będą miały żadnego związku praktycznego z hipnotyzmem. Cechą zasadniczą sugestji jest dysocjacja, wskutek której automatyzm bierze górę nad wyższymi władzami

¹⁾ P. Janet, *Névroses*, 1919 Flammarion str. 372. Porównaj z tem określenie sugestji, podane przez Charcota: „Chez certains sujets il est possible de faire naître par voie de suggestion, d'intimation un groupe cohérent d'idées associées qui s'installent dans l'esprit à la manière d'un parasite restent isolées de tout le reste et peuvent se traduire à l'extérieur par des phénomènes moteurs correspondants“. Charcot, *Leçons sur les maladies du système nerveux* str. 336 w *Oeuvres complètes*, Paris 1887, t. III.

W następnych pracach Janet określa sugestię tak: C'est une réaction particulière à certaines perceptions, cette réaction consiste dans l'activation plus ou moins complète de la tendance évoquée sans que cette activation soit complétée par la collaboration du reste de la personnalité“. Les médications psychologiques Alcan 1919 t. I. str. 212 i *La médecine psychologique*, Flammarion, 1923, str. 117.

²⁾ *Névroses* str. 305.

³⁾ Grasset, *L'Hypnotisme et la Suggestion* wyd. 3 1909, str. 12, 13, 21, 22 i t. p.

⁴⁾ Psychizmem niższym Grasset nazywa czynności autonomiczne pozostawionych samym sobie dążności. Psychizem wyższy, t. zn. wola, świadomość osobowa (centr. O) nie biorą w ich przebiegu żadnego udziału. Autor ten odróżnia zjawiska patologiczne od ekstranormalnych, ekstrafizjologicznych. Pod temi ostatnimi rozumie stany, które nie są wyraźnie patologicznymi, nie zachodzą jednak u wszystkich osób normalnych.

⁵⁾ A. Binet. *La Suggestibilité*, Paris, 1900, str. 2, 12, 31, 386, 390 i pas

psychicznymi. U osobnika, któremu poddaliśmy sugestję, władza sądzona, inicjatywa i zdolność krytyczna zostają na pewien czas zawieszane — staje się on podobny do automatu. Automatyzm powyższy w swych objawach najprostszych jest ślepem posłuszeństwem, bierną uległością¹⁾ i do sugestji tak rozumianej są podatni wszyscy, a przede wszystkim żołnierze, urzędnicy i w ogóle osoby, przyzwyczajone do uległości. Bardzo silną podatność do sugestji wykazują dzieci, u których jest ona zjawiskiem naturalnym, tworzy część ich psychologii normalnej w tym samym stopniu, co np. wzruszenie strachu. Dopiero systematyczny rozwój ich zdolności duchowych zmniejsza tę podatność, bez której wychowanie byłoby niemożliwe.

Jak widzimy, rozbieżność w pojmowaniu sugestji zaznacza się już u autorów wymienionych dosyć silnie. Chcąc więc uniknąć dwuznaczności, należy ustalić składowe konstytutywne zespoły procesów, które obejmujemy terminem powyższym.

Mając to na uwadze, podkreślę zaraz na wstępie, że podawana przez niektórych autorów definicja sugestji, jako idei, która dąży do zrealizowania się w odpowiedniej formie (ruchowej, percepcyjnej i t. p.), jest za szeroka, a więc nieściśła. Każda idea, wyobrażenie dąży do wyrażenia się w jakiejś zmianie psycho-fizjologicznej i dążność taka jest szczególnie widoczna u ludów dzikich i dzieci²⁾. Na ich twarzy odbijają się niemal wszystkie stany wewnętrzne. Ich postawa, ruchy, gesty i t. p. świadczą wymownie o pracy, jaka ma miejsce w duszy. Do nich to przede wszystkim stosuje się prawo Siechenowa — niema myśli bez ekspresji, t. zn., że każda myśl jest już conajmniej czynem zarodkowym. Ponieważ więc dążność, a w różnych poszczególnych przypadkach rzeczywiste przeistaczanie się idei w czyn drogą automatyczną jest stałym, regularnym objawem psychicznym, zachodzącym zawsze ilekroć ona osiągnie pewien stopień nasilenia³⁾, utożsamianie tej właściwości ogólnej z sugestją prowadzi do pomieszania pojęć⁴⁾, którego właśnie chcemy uniknąć.

¹⁾ Binet powiada tak: „Il semble que quand elle“ (t. j. sugestja, podatność do niej — przyp. aut.) „est réduite à sa forme la plus simple, l'épreuve de la suggestion à l'état de veille constitue un test de docilité“. Tamże str. 31.

²⁾ Nadmienić wypada, że już Noizet (patrz część pierwsza) starał się sprowadzić objawy sugestji do tego prawa.

³⁾ Taine (De L'intelligence 3 éd. t. I str. 482) mówił, że każdy obraz skoro pozostaje przez pewien czas w polu świadomości przeistacza się w impuls, czyn, wyraz, innemi słowy, w skurcz mięśniowy. Im jaśniej i silniej wyobraża sobie jednostka pewien ruch, tem bliższą jest jego wykonania. U osobników wrażliwych idea pewnego ruchu, gestu pociąga zaraz za sobą jego wykonanie. Ruch z tego punktu widzenia wynika z obrazu samorzutnie i przykładem tego rodzaju właściwości ruchowych obrazów są np. eksperymenty Chevreula. Thorndike (Educational psychology, New-York, 1915e ap. VI), Hartenberg, (L'hystérie et les hystériques, Alcan, 1910 str. 73) sądzą, że sama idea jest niezdolną do wywołania odpowiadającego jej ruchu. Przyczyny takiej realizacji należy szukać w sferze emocjonalnej.

⁴⁾ A więc np. do utożsamienia sugestji z procesami kojarzenia i z wszystkimi procesami ps., które mają swe źródło w różnych popędach i dążnościach.

Wyrazem „sugestia“ oznaczamy często zarówno samą czynność „sugestjonowania“, jak i jej skutek. Oczywiście są to dwa odrębne procesy, których utożsamiać nie można. Praktycznie jednak rzecz biorąc, gdy używamy terminu „sugestia“, mamy na myśli nie tylko pewien określony skutek, lecz także i sposób, w jaki on został osiągnięty. Ponieważ w różnych definicjach sugestji zaznacza się często także i sposób, czyli swojego rodzaju wpływ psychiczny jednej osoby na drugą, dzięki któremu ona się realizuje — badanie więc nasze w tej materji rozpoczniemy od analizy „wpływu“ powyższego.

A. Z ogólnego punktu widzenia, mówi Bechterew¹⁾, można uważać sugestję za jeden z wielu środków, dzięki którym jedni ludzie wywierają wpływ na innych. Wpływ ten bywa wykonywany rozmyślnie albo mimowolnie i osobnik może go przyjmować świadomie, za swoją zgodą, lub całkiem bezwiednie. Dochodzi on do skutku nie za pośrednictwem uwagi czynnej i współdziałania świadomości osobowej odbiorcy, lecz drogą percepcji biernej. Każda sugestja, niezależnie od tego, czy ona się odbywa za pomocą słów, wrażeń, czynów lub postawy, jednym słowem, czy jest wyrazową czy też konkretną, zwraca się zawsze bezpośrednio do psychiki z pominięciem świadomości osobowej, a przynajmniej bez poprzedniego jej opracowania (kontroli osobowości). Zachodzi więc w danym razie swojego rodzaju przeszczerpiecie myśli, uczuć, reakcyj ruchowych, lub innych procesów psycho-fizjologicznych z nadawcy, czyli hipnotyzera, na odbiorcę — osobę podlegającą sugestji.

W podobny sposób wyraża się także Binet²⁾, mówi bowiem, że sugestja, w ścisłym słowa tego znaczeniu, jego sensie technicznym jest „naciskiem psychicznym“ (pression morale), który wywiera w różnych wypadkach poszczególnych jeden osobnik na drugiego. Nacisk ten jest psychiczny, innemi słowy, oznacza pewien wpływ, wywierany za pomocą słowa, idei. Jednostka, której poddajemy skutecznie pewną sugestję, jest nie tylko osobą doprowadzoną na pewien czas do automatyzmu; jest ona prócz tego osobą, która doświadcza specjalnego wpływu, pochodzącego od innego indywiduum. Ten wpływ, działanie specyficzne, można nazwać różnie — miłość, strach, oczarowanie, adoracja, szacunek, groźba, autorytet i t. p. Mniejsza o to: mamy tutaj do czynienia ze szczególnym faktem, którego analiza jest bardzo trudna i dlatego niektórzy badacze (szczególnie amerykańscy) odrzucają jego istnienie³⁾.

„Wpływ“, o którym mówimy, posiada charakter indywidu-
alny t. zn., że jak się wyraża A. Moll⁴⁾, osoba A może z łatwo

¹⁾ Bechterew, La Suggestion et son rôle dans la vie sociale. Tlum. z ros. Dr. P. Keraval. Paris, 1910, str. 15—25.

²⁾ Binet, dzieło cyt. 9—10, 13 i rozdz. V: L'action morale.

³⁾ Binet, dzieło cyt. str. 210.

⁴⁾ Moll, Der Hypnotismus. Berlin wyd. 3. 1895 str. 41.

ścią uśpić B, lecz nie C, gdy tymczasem D potrafi wywołać sen u C, a nie u B. Sprawa indywidualności powyższej była już omawiana na pierwszym Kongresie międzynarodowym psychologii fizjologicznej w Paryżu (1889). Prof. Sidgwick mianowicie zapytał w dyskusji nad wrażliwością hipnotyczną, czy istnieją wśród hipnotyzerów jakie różnice pod względem ich działania, gdyż on nie mógł uśpić nikogo. Richet odpowiedział na to pytanie twierdząco, dodając jednocześnie, że wpływ powyższy może się nawet zmieniać w sensie pozytywnym lub negatywnym u jednej i tej samej osoby: on, Richet, zaobserwował na samym sobie, że przed 15 laty działał na odbiorcę silniej, skuteczniej, niż obecnie¹⁾.

Należy zauważyć że „wpływ“ wspomniany niekoniecznie musi być bezpośredni i osobisty, t. zn. że hipnotyzer może go udzielać innym osobom, albo przenosić wprost na rzeczy. Przykładem tego rodzaju transmisji są służący Mesmera, którym on jakoby udzielał część swego fluidu i jego słynny basen²⁾. Niekiedy znowu osobnik może go doświadczać bezpośrednio od przedmiotów przyrody martwej działającej nań swoją siłą, żywiołowością. Zawrót głowy, jakiego doznaje wiele osób na widok przepaści jest następstwem jej „wpływu“ sugestywnego. Budzi ona mianowicie myśl o upadku, która to myśl może się stać do tego stopnia intensywnej, że w samej rzeczy pociągnie za sobą osobnika. Nie napróżno mówią poeci o „nieprzpartej sile przepaści“. Najwyraźniej uczucie to zaznacza się tam, gdzie niema żadnego oparcia: przejście np. po wązkiej kładce, położonej nad przepaścią jest dla niejednego wprost niemożliwie. Jeżeli jednak na wysokości klatki piersiowej przeciągniemy sznurek — o tyle nawet słaby, że nie będzie w stanie utrzymać ciężaru człowieka — zawrót głowy słabnie, a nawet ustaje, ułatwiając tem samem przejście. Sznurek wywołując uczucie bezpieczeństwa, działa w danym razie jak kontrsuggestja.

¹⁾ Ochorowicz, Psychologia i Medycyna. Warszawa 1917, t. II, str. 243. Na uwagę zasługują w danym razie słowa Bernheima, który pisał, że każdy lekarz, który w swej praktyce szpitalnej nie potrafił zahipnotyzować 80% chorych, nie posiada w tej materji doświadczenia. Do zdania powyższego przyłącza się w zupełności Forel. Patrz jego *Der Hypnotismus oder die Suggestion* u. die Psychotherapie. 8. i 9. wyd. Stuttgart, 1919 str. 78. Janet powiada nawet, że „Bernheim ajoutait que, si un médecin n'hypnotise pas du premier coup 95 pour 100 de ses malades, il ne sait pas son métier“. *Medications* I str. 189. W innym miejscu (III, 394) mówi znowu, że „sauf dans des cas très particuliers chez des individus très malades le résultat d'une suggestion varie énormément suivant la personne qui opère“.

²⁾ Paulhan, *La Volonté*, Doin, 1920 str. 31.

³⁾ To znaczy olbrzymia skrzynia dębowa, napełniona wodą, tłuczonym szkłem i opiłkami żelaza. W wodzie, którą Mesmer magnetyzował, były zanurzone pręty metalowe, wychodzące na zewnątrz. Pręty te chorzy trzymali w ręku, albo przykładali do miejsc bolesnych i tym sposobem doznawali niejednokrotnie ulgi w swych cierpieniach albo zupełnego wyleczenia. Mesmer zapewniał nawet, że magnetyzował wszystko, czegokolwiek się dotknął. Rzecz taka oczywiście posiadała już własności lecznicze.

Pociągająca siła przepaści potęguje się w bardzo znacznym stopniu, jeżeli będziemy się przyglądali spadającym ku niej przedmiotom. Fakt ten najlepiej jest obserwować na wodospadzie. Dr Stoll w swej pracy *Suggestion und Hypnotismus...* (1894) tak pisze w tej sprawie o wodospadzie Niagary: widok olbrzymiej masy wody, spadającej bez przerwy ze spadzistej skały w przepaść, działa na wiele umysłów jak bardzo silna sugestja. Tylko wielkim wysiłkiem woli mogą oni powstrzymać się od chęci skoczenia do wody... Pewna Szwajcarka, z którą on rozmawiał o tem, zapewniała go, że urok wodospadu, gdy się do niego zbliżyła, tak silnie na nią podziałał, że jej towarzyszyć powstrzymał ją tylko siłą od szalonego skoku w przepaść!)

Analizując przypadki powyżej cytowane, stwierdzamy, że wpływ sugestyjny, pochodzący bądź od osób, bądź od przedmiotów, jest wyczuwany introspekcyjnie, t. zn. że osobnik doznaje szeregu wrażeń, które wywołują w nim określony stan wzruszeniowy, uczucie zależności, a nawet bezsilny i tym sposobem ułatwiają zrealizowanie się sugestji. Osoby, którym się poddaje sugestję sposobem hipnotycznym, mówią w danym razie, że z oczu, słów hipnotyzera płynie „siła“, której się oprzeć nie mogą i dzięki niej to zostają uwięzione w polu uwagi wyobrażenia przez niego poddawane. Uwypukla to doskonale samoobserwacja p. X., osoby, z którą eksperymentowałem.²⁾ Oto jak ona mówi: „w czasie eksperymentu myślę jedynie o tem, co Pan do mnie mówi. W słowach Pana wyczuwam siłę, która nie dozwala mi zwrócić myśli w innym kierunku. Oczy Pana, patrzące na mnie, posiadają również ową siłę, która więzi moją myśl i nakazuje mi bezwzględnie wypełnić rozkaz pański. Jestem przekonana, że gdyby mi się udało odwrócić myśli od treści słów wymawianych przez Pana, mogłabym temsamem zupełnie łatwo, bez wysiłku nie wykonać żadnego rozkazu. Jednak to jest niemożliwe dlatego właśnie, że pole świadomości zostaje wówczas ograniczone wyłącznie do treści zdań przez Pana wymawianych“.

Analogiczne unieruchomienie, zatrzymanie w polu uwagi danego obrazu ma także miejsce i w wielu innych okolicznościach działania sugestyjnego. Uczucie „nieprzepartej siły“, przyciągania, jakiego doznajemy na widok przepaści lub wodospadu jest tylko właśnie wynikiem impulsywności obrazu ruchowego u padku, który nam te zjawiska przyrody sugerują. Impulsywność powyższa powstaje znowu wskutek unieruchomienia uwagi, spowodowanego spotem czynników wzruszeniowych — obawy, strachu, zdziwienia, uczucia wzniosłości itp.

Idąc dalej natrafiamy na takie fakty — podawane przynajmniej przez wielu poważnych znawców sugestji — kiedy zarówno „wpływ“, jak i urzeczywistnienie się sugestji zachodzą już cała-

1) Cyt. według Lehmana, *Aberglaube und Zauberei von den ältesten Zeiten an bis in die Gegenwart*. Wyd. niem. Dr. Petersena 1898, Stuttgart str. 465.

2) Wszystkie eksperymenty z p. X. były wykonane na jawie, bez hipnozy i dotyczyły przeważnie ruchów automatycznych.

kiem bezwiednie. Osobnik w danym razie nie wyczuwa świadomie działań sugestywnych: one dochodzą tylko do jego podświadomości i tam się realizują pod odpowiednią postacią. Wpływ, jako taki, w danym razie nie istnieje.

Streszczając się, zaznaczam co następuje:

Zespół współczynników objętych potocznie terminem „wpływ” — o ile on jest wyczuwany subiektywnie — sprowadza się do pewnego rodzaju postawy, o wyłącznie, a przynajmniej silnie zaakcentowanym tonie wzruszeniowym. Postawa taka zasadza się głównie na otamowaniu wielostronnej ruchowości organizmu, dzięki czemu następuje przez pewien czas unieruchomienie uwagi na określonym wyobrażeniu (monoideizm). Fakt powyższy ułatwia przeistoczenie się obrazu, zatrzymanego w polu świadomości, w odpowiednią reakcję ruchową, lub po prostu funkcjonalną. Reakcja zachodzi wtedy samorzutnie (automatycznie) i jej nasilenie potęguje się w zależności od siły, z jaką wyobrażenie unieruchomione opanowuje świadomość.¹⁾

Zagadka sugestji kryje się więc w specyficznych właściwościach uwagi, jej dysocjacji, a nie w pochodzącym z zewnątrz „wpływie”. Ten ostatni co najwyżej ułatwia jej unieruchomienie, odgrywa więc rolę czynnika ubocznego, przypadkowego.

Współrzędnie z zatrzymaniem się uwagi powstaje w danym wypadku mniej lub więcej wyraźne rozszczepienie (dysocjacja) psychiki na dwie sfery — świadomą i podświadomą. Urzeczywistnienie sugestji dochodzi do skutku właśnie dzięki procesom podświadomym. Punkt ciężkości w zrozumieniu przyrody sugestji znajduje się nie w świadomości, lecz w podświadomości.

Wyjaśnijmy cokolwiek tę sprawę.

Unieruchomienie uwagi musi nastąpić samorzutnie t. zn. bez doraźnego udziału woli. Skoro bowiem zatrzymanie uwagi na danym przedmiocie jest skutkiem wysiłku woli, ruch myśli, który normalnie rozwija wokół tego przedmiotu, ujmując go w różnych stosunkach skojarzeniowych, zostaje co prawda wstrzymany, lecz powoduje dyzgnozję, a nie realizację podświadomą sugestji pod postacią ruchową, halucynacyjną i t. p. Dyzgnozja taka powstaje wskutek utraty wyobrażeń dopełniających²⁾. Wyobrażenia te odcinają się jakby na pewien czas od wrażeń, uwarunkowanych percepcją przedmiotu i tym sposobem otrzymuje on charakter obcości, dziwności. Taki rozkład aktu uwagi powstaje wskutek znużenia, gdyż ciągłe tłumienie cisnących się do świadomości skojarzeń, żeby utrzymać w polu uwagi jeden tylko przedmiot bez zmiany, męczy ją. Cała energia duchowa wyładowuje się wtedy w sferze świadomości i dlatego niema szans, żeby sugestja została przyjęta i zrealizowana

¹⁾ Patrz przypisek o Tainie na str. 196.

²⁾ Jest to oczywiście strona centralna znużenia uwagi. Oprócz tego występuje także znużenie czysto ruchowe, wskutek którego osobnik utracą możliwość niezbędnych podczas aktu uwagi przystosowań organicznych.

przez podświadomość. Teorie ¹⁾, które uzależniają sugestję od dowolnego wysiłku uwagi, są oparte na błędnej interpretacji faktów: pomiędzy wysiłkiem (woli, uwagi) a sugestją istnieje swojego rodzaju przeciwieństwo. Fakt przeciwieństwa powyższego zauważyli już przedstawiciele starej szkoły Nantejskiej (np. Lévy). i ze specjalnym naciskiem podkreślają go — E. Coué, Ch. Baudouin, Dolonne i inni zwolennicy nowego jej odłamu.

Lévy powiada, „że dojdzie do skutku sugestji (autosugestji) nie wymaga wcale świadomego wysiłku woli w jej kierunku. Powiedzenie sobie „chcę być takim“ lub „muszę“ jest raczej szkodliwym, gdyż zawiera ono życzenie, któremu nader często towarzyszy w naszej świadomości obawa nieureczywistnienia. Zamiast powiedzieć sobie z naciskiem: „chcę być odważnym“, „muszę być zdrowym“, należy raczej z głębokim przekonaniem przejąć się myślą „jestem zdrowym, odważnym, spokojnym, już więcej nie cierpię i t. d“. Jeśli na razie temu twierdzeniu nie towarzyszy silna wiara, to nawet mechaniczne jego powtarzanie doprowadzi do stopniowej realizacji (podkreśl. moje). Im plastyczniej bowiem zarysowuje się przed nami obraz jakiegokolwiek idei, tem łatwiej się ona konkretyzuje i automatycznie w czyn przetwarza“ ²⁾ Coué z kolei nie mówi już, że autosugestia „nie wymaga wcale świadomego wysiłku woli“ (podkrśl. m.), żąda natomiast z całą stanowczością, aby wola nie uczestniczyła w procesie jej powstawania. Kamieniem węgielnym systemu Couégo jest właśnie postulat, że autosugestia powinna być praktykowana absolutnie bez wysiłku woli. Jestto zupełnie zrozumiałe: w sugestji idea dąży do zrealizowania się w jakiśkolwiek sposób. Skoro więc robimy wysiłek, aby ją utrzymać w polu uwagi dowolnej, duch nasz syntetyzuje z jednej strony ideę powyższą, z drugiej — opór, jaki ona stawia. W świadomości powstają wtedy dwie sugestje (wyobrażenie celu i wyobrażenie oporu przeciwstawianego), z których każda dąży do ureczywistnienia się. Skutek jest taki, że obie się neutralizują.

Zgodnie więc z poglądem Couégo ³⁾ i dokładną obserwa-

¹⁾ Patrz o tem u Janeta, Les Médications, t. I. str. 241-249 i Baudouina. Psychologie de la suggestion et de l'autosuggestion, wyd. IV, 1924 str. 77-84. 165-166.

²⁾ Lévy (Dr. Paul Emile) L'éducation rationnelle de la volonté, son emploi thérapeutique Tł. z VII wyd. fran. Dr. I. Jaroszyński Warszawa 1912 str. 46-47

³⁾ E. Coué, dzieło cyt., str. 11.

⁴⁾ Pogląd ten, jak wogóle całą naukę Couégo, rozwija z nadzwyczajną jasnością i wnikliwością uczeń jego Ch. Baudouin (Dzieło cyt. str. 82, 211-222). Problem, jaki w danym razie powstaje streszcza on w słowach następujących: réaliser les conditions où la suggestion désirée se déclarera avec le minimum d'effort. Autrement dit: trouver un équivalent de l'attention volontaire — un état où l'effort volontaire sera absent, ou du moins insignifiant, et qui cependant, à l'égal de l'attention serait capable de maintenir une pensée exclusive ou presque exclusive dans notre esprit (str. 214). Chodzi w danym razie o sztuczne zrealizowanie pewnego rodzaju fascynacji, dzięki której dane wyobrażenie będzie się samo utrzymywało w polu uwagi. O stanach, w których się to udaje będziemy mówili w końcu pracy.

cją faktów, unieruchomienie uwagi, aby wywołało efekt pożądany, musi nastąpić bez doraźnego wysiłku woli. (Udaje się to przy autosugestjach dowolnych dopiero po pewnem ćwiczeniu).

Wskutek zatrzymania się uwagi i powstającej w tych wypadkach dysocjacji, podświadomość zostaje uwolniona od kontroli świadomości, dzięki czemu w różnych wypadkach poszczególnych rozwija swobodniej swoją działalność. Ogólnie rzecz biorąc można nawet powiedzieć, że podświadomość realizuje tem łatwiej poddane drogą sugestji wyobrażenia, im bardziej jest rozluźniona spoiłość świadomości czuwającej — przez zmęczenie, chorobę (np. histerja), użycie różnych środków narkotycznych (opium, haszysz i t. d.), brak naturalny dostatecznej organizacji (u dzieci) i t. p. Realizacja powyższa, pomimo częściowego, a nawet zupełnego zawieszenia świadomości, odbywa się jednak nie zawsze, innemi słowy podświadomość zachowuje się biernie względem poddawanych wtedy sugestji t. zn. że albo wogóle ich nie przyjmuje, albo przyjmując, nie urzeczywistnia pod odpowiednią postacią. Ten ostatni moment jest niezmiernie ważny, gdyż wykazuje, że do powstania sugestji nie wystarcza przeniknięcie do podświadomości wyobrażenia poddanego: podświadomość musi je nietylko przyjąć, zarejestrować, lecz także urzeczywistnić, co jest już następstwem jej autonomicznego, czyli niezależnego od świadomości osobowej czynnościowania.

Chcąc należycie wyjaśnić sprawę warunków powstania sugestji, musimy jeszcze zbadać sposób przenikania do podświadomości wyobrażeń sugestywnych. (C. d. n.) *A. Dryjski.*

Szkoła twórcza we Włoszech.

(Dokończenie).

3) *Domy dziecięce Marji Montessori*, które mimo wielu błędów metodycznych, dążyły przedewszystkiem do wyrobienia samodzielności i samoczynności u dzieci.

4) *Szkoły La Montesca i Rovigliano*, stworzone przez Alicję i Leopolda Trachetti, przyjaciół Lombardo-Radice, dla dzieci rolników. Szkoły te stały się prawdziwem urzeczywistnieniem angielskich teoryj „natur study“, wzbogaconem wykształceniem artystycznym i ekonomicznem.

4) *Szkoła Jozefiny Pizzigoni*, założona przez Unione femmile catenese. W szkole tej przygotowywały się dziewczęta poza nauką szkolną do przyszłych ról matek, przez opiekę nad dziećmi w azylach i ochronkach.

Te najważniejsze próby, przez piętnaście z górą lat, praktycznie przeprowadzone we Włoszech były podstawą reformy Gentile'a. Próby te i praktyczne doświadczenia były żywo omawiane w ciągu wielu lat w czasopismach włoskich, a to w *Nuovi*

devezi, La nostra Scuola, Educazione nazionale, Scuola è Vita, oraz w dziełach *Gentile'a, Radice'go, Salvoni'ego, Ferrari* i innych. Po niemiecku pisał o tych szkołach *Peter Engel*: „*Heimatschulen für junge Arbeiter in Italien*“ w *Werdendes Zeitalter 1924*, po francusku *Ad. Ferrière*.

Reforma *Gentile'a* burzy całkowicie tradycje dydaktyczne, przenosząc ośrodek zainteresowania z nauczyciela na ucznia i zmieniając dotychczasową metodę dydaktyczną, polegającą na nauczaniu dziecka przez nauczyciela, na metodę inną, polegającą na obserwacji ucznia i zachęcaniu go do samodzielnej pracy, a przez to do rozwinięcia woli, energii i aktywności, właściwej duchowi ludzkiemu.

Jeżeli wszystkie „nowe szkoły“, jak powiada *Ad. Ferrière*, są zarówno i praktycznymi laboratorjami pedagogicznymi, to — zdaniem *G. Lombardo-Radice* — wszystkie szkoły włoskie stały się w pewnej mierze laboratorjami, dostarczającymi uczniom pierwszorzędny materiał, odnoszącego się do studjów nad dzieckiem.

We Włoszech istnieją obecnie następujące zakłady, szkoły i klasy doświadczalne, dążące do samodzielnego — z upoważnienia rządu — opracowania programu szkolnego, wedle nowych metod najrozmaitszych kierunków:

I. Pierwsze dzieciństwo. 1) *Ogrody dziecięce systemu siostr Agazzi*, istniejące od 1894 r. koło *Brescia*. Wiele zawdzięcza im też *Marja Montessori*. System ten, zwany też systemem *Mompiano*, od wsi, w której zakład funkcjonuje. Szkoły systemu *Mompiano* rozwijają się szczególnie w dawnych włoskich częściach *Austrii*, a więc w *Trydencie* i koło *Gorizy*.

2) *Domy dziecięce*, kierowane przez panią *Santoliquido* w *Rzymie*. Domów tych jest dziesięć. Dzieci wychowują się w nich systemem *Marji Montessori*. Nazwa ich: *Case dell'Infanzia*.

3) *Domy dziecięce*, kierowane przez pannę *Fancello* w *Napoli*, były do r. 1925 pod zarządem gminnym, atoli ze względów finansowych przeszły w tymże roku pod zarząd instytucji prywatnej. Dzieci wychowują się tu systemem *Montessori*.

4) *Azyle dziecięce*, należące do „*Associazione per il Mezzogiorno*“ w *Kalabrii*, *Sycylii*, *Sardynji*. Obowiązuje tu system *Montessori*, jednakże nie zupełnie ściśle stosowany. (Adres stowarzyszenia: *Roma, via Monte Giordano 36*).

Ogrody dziecięce Portomaggiore (*Ferrara*). Życie na wolnym powietrzu, uprawa roli i chów zwierząt domowych, badanie przyrody. Cała nauka i cały stosunek nauczyciela do ucznia przeпоjony jest tu miłością.

6) *Azyle wiejskie wzorowe*, należące do „*Associazione delle Scuole dell'Agro Romano*“ (*Roma via Torino 163*). System *Montessori*, typowe domy wiejskie dla dzieci.

II. Pierwsze lata nauki. Programy szkolne z 1923 r. nakazują podział pierwszego roku nauczania na dwie części. Część „przygotowawcza“ trwająca $\frac{1}{3}$ roku szkolnego i część

druga trwająca $\frac{2}{3}$ roku szkolnego. Część „przygotowawcza” jest okresem pośrednim między szkołą a ogródkiem dziecięcym. Rozwija się przez ten okres przedewszystkiem zmysły dziecka, ich pamięć, zdolności obserwacyjne, uwagę, wyobraźnię, znajomość praktyczną zasad moralnych i podstawowe zasady higieny. Zasady nauczania w tym okresie wyłuszczone są w dziele: „*Norme e istruzioni agli insegnanti per il periodo preparatorio*”.

III. Szkoły na wolnem powietrzu. 1) Najznaczniejszą jest szkoła Trottera w Medjolanie. Posiada ona wielkie ogrody, obszerne budynki, bogaty materiał dydaktyczny.

2) Szkoła na wolnem powietrzu obok Kolozeum w Rzymie obejmująca 20 oddziałów szkolnych. Dyferencjacja polega w tej szkole na nauce uprawy roli i chowu zwierząt domowych; na życiu wspólnem przez cały dzień. Prócz innych przedmiotów uczy się tu rysunku dekoracyjnego dla upiększenia sal i sztuki plastycznej (garncarstwo artystyczne).

IV. Dyferencjalne (doświadczalne w rozmaitych kierunkach i z rozmaitemi programami szkoły wiejskie. Szkół tych jest w całych Włoszech blisko tysiąc. Utrzymywane są przez najrozmaitsze towarzystwa, a przedewszystkiem przez: „*Associazione per il Mezzogiorno*”, „*Le scuole per i contadini dell'agro Romano*”, „*Societa Umanitaria*”, „*Ente nazionale*”, „*Gruppo d'azione per le scuole del popolo*”. O szkołach tych informuje dzieło p. t. „*Le nostre scuole — l'opera contro l'analfabetismo in Basilicata, Calabria, Sardinia et Sicilia (1923—24)*” wydane przez Associazione per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia (Roma 1926).

Szkoły te nie są bezpośrednio zależne od państwa¹⁾, przeprowadzają jednakowoż program państwowy. Powstały one celem zwalczania analfabetyzmu szerzącego się w zastraszający sposób w południowych Włoszech. Nauczyciele tych szkół, aczkolwiek posiadają wykształcenie zawodowe, nie muszą jednak składać drugiego egzaminu. Zarówno stan budynków szkolnych, jak i wykształcenie nauczycieli pozostawia wiele do życzenia. Jako wzór, szkoły te w żadnym wypadku nie mogą być zalecone, natomiast we wielu tych szkołach rozwinięto całą pomysłowość celem ściągnięcia także i dorosłych do szkoły. Wprowadzono naukę religji; w czasie śpiewów i przedstawień, które zwykle odbywają się w czwartki, cała wieś jest obecna. Nauczyciele niektórych szkół są równocześnie kierownikami bibliotek wiejskich. Wyroby ręczne dzieci idą w niektórych szkołach na sprzedaż i pokrywają zapotrzebowania szkoły i uczniów.

Trzeba dodać, że mieszkańcy tych wsi, w których po największej części są te szkoły, tylko część roku spędzają na swoich

¹⁾ We Włoszech nie jest obowiązek szkolny doskonale przeprowadzony. Szkoły dzielą się na: 1) państwowe (classificate) posiadające ponad 40 dzieci, 2) prowizoryczne (provisorie) od 15—40 dzieci. Temi zarządza Comitato contro l'analfabetismo i 3) pomocnicze (sussidiate) poniżej 15 dzieci — są to szkoły prywatne.

polach, przy uprawie. Przez resztę roku — siedzą w górach i to od chwili pojawienia się malarzy, któraby ich w dolinach dziedziatkowała.

Program naukowy tych szkół jest zupełnie zależny od warunków, w jakich się dana miejscowość znajduje i od programu towarzystwa, które daną szkołą zarządza. Towarzystwa otrzymały nawet prawo drukowania własnych podręczników.

V. Wspólnoty nauki i pracy. 1) „Okrety — szkoły”, istniejące w Wenecji, Genui, Cagliari i Neapolu. Najważniejszym jest okręt szkolny „*Caracciolo*” w porcie neapolitańskim, pod kierownictwem pani *Civita Franceschi*, a powstały dzięki inicjatywie profesora *David Levi-Morenos*. Levi-Morenos jest założycielem wielu bardzo szkół włoskich. On to ufundował „*Paterna Domus*” w *Citta di Castello*, „*Ospedale di San Francesco*” w *Collestrada*, „*Orti di Pace*” w *Rzymie* i w. i. Levi Morenos ma dziś 64 lat. Od dawien dawna zajmował się sprawami społecznymi. W 1904 r. założył w Wenecji szkołę - okręt dla sierot po marynarzach i rybakach. Wydał wiele dzieł z dziedziny zoologii, botaniki, uprawy roli, rybołówstwa oraz o wychowaniu zawodowym rybaka. Pisał on też bardzo wiele o alkoholizmie.

Pierwszą, w właściwym tego słowa znaczeniu szkołę, stworzył Levi-Morenos dla dzieci z okupowanych terytoriów państwa. Później przyjął do tej szkoły sieroty wojenne. Twórca ich niema w sobie nic z nauczyciela szkolnego. Chciał tylko pomóc dzieciom bezdomnym, których w owym wojennym czasie tyle się namnożyło. „Nie studjowałem — powiada on — dzieł filozoficznych, ani pedagogicznych, znam tylko ludzi, zwierzęta i kwiaty”. W ten sposób, jako amator, inną zupełnie drogą doszedł do tych samych rezultatów, co autorowie „szkół twórczej”. Oszczędźmy naszym dzieciom — powiada on — nieszczęścia wyrastania w wielkiem mieście, wróćmy je naturze, zważajmy na ich zdrowie i środowisko, a rozwiną się one jak rośliny, dla których światło jest pożywieniem“.

Okręt „*Caracciolo*” był częstokroć odwiedzany i znalazł licznych naśladowców, szczególnie w Japonji. Centrem zainteresowania w tej szkole jest morze. Nie jest to szkoła zawodowa, lecz szkoła powszechna w środowisku żeglarskiem, znakomicie wykorzystująca środowisko dla celów wychowawczych.

2) Wyżej wzmiankowane szkoły w *Collestrada*, *Citta di Castello* oraz *Orti di Pace* w *Rzymie*.

Są to wspólnoty życia i pracy, należące do najszcześniejszych. Złożone są przede wszystkim z sierot wojennych i bezdomnych dzieci wojny, dzieci wieśniaków. W szkołach tych nie ma klas. Dzieci podzielone są wedle grup wieku, zainteresowań i zdolności. Wszystko w tych szkołach jest stworzone dla dzieci, wszystko na ich usługi i dla ich nauki. Dzieci zażywają w tych szkołach pełnej swobody. Przekroczeń przeciwko przepisom prawie zupełnie nie ma. Najważniejsza zasada Lewi-Morenos'a okazuje się słuszną, zasada wolności i odpowiedzialności.

Kary są tu zbyt ciężkie. Wydatek na te szkoły jest stosunkowo bardzo wielki. Na każdą głowę przypada dziennie 5 lirów, zwłaszcza, jeżeli się zważy, iż wino z uprawnych pól należących do tych szkół jest sprzedawane, a pieniądze używane na cele szkolne. W każdym razie trzeba dodać, iż państwo bardzo wiele łoży na wychowanie sierot wojennych i w opowiedni sposób sptaca swój dług wobec obywateli.

„Nowe szkoły“ (szkoły twórcze), istniejące przed reformą i stworzone przez nią. 1) „*La Montesca*“ i „*Rovigliano*“ (Citta di Castello). Obie szkoły, mające po 10 klas, założone zostały przez Alicję Franchetti i Leopolda Franchetti w 1901 r. dla dzieci wieśniaków. Są one typowymi szkołami twórczymi, które G. Lombardo-Radice tak ślicznie opisał w „*Athena Fanciulla*“. La Monteskę odwiedzają bezustannie nauczyciele całego świata, a 1924 r. widział w ich murach całą pielgrzymkę.

La Rinnovata w Medjolanie w dzielnicy robotniczej la Ghirrolfa. Podobna jest ona, co do ustroju i programów, szkołom amerykańskim. Opisał ją Ad. Ferrière w jednym z ostatnich dzieł pedagogicznych. Szkoła ta została założona przez Józefę Pizzigoni i pod jej dotychczas znajduje się kierownictwem. Józefa Pizzigoni poświęciła jej 20 lat uciążliwej lecz wdzięcznej pracy. Oto najważniejsze zasady tej szkoły, jako jednej z wzorowych szkół włoskich:

La Rinnovata jest szkołą publiczną i bezpłatną, dla obu płci. Każda klasa ma 30 uczniów (dziewcząt i chłopców). Dzieci muszą być normalne, lekarz szkolny upewnia się o ich zdrowiu w dniu wpisów. Szkoła jest 8-mio klasową. Dzieli się na 5-cio klasową szkołę powszechną¹⁾ i 3-ch klasową zawodową. Chłopcy i dziewczęta wychowują się razem, jednakowoż nauczanie nie jest dla obu płci przez cały czas szkolnej nauki wspólne. (Zupełna koedukacja, częściowa koinstrukcja). W ciągu 3 pierwszych lat wprowadzono wspólne dla obu płci nauczanie. Później programy naukowe dla chłopców różnią się w niektórych punktach od programów dla dziewcząt.

Szkoła jest w zasadzie bezpłatna, jednakowoż zamożni rodzice pokrywają koszty utrzymania własnych dzieci, oraz kosztów ich podróży, przechadzek, wycieczek, lekcji pływania i książek.

Budynki szkolne mają tylko jedno piętro i zbudowane są w otwartym terenie. Architektura budynków i ich ornamenty mają się przyczynić do rozwoju smaku estetycznego u dzieci. Budynki okolone są dużym ogrodem, uprawianym przez dzieci same i służącym jednocześnie do doświadczeń naukowych.

Mebłe szkolne i obrazy zdobiące klasy były tak dobrane, by mogły być użyte, jako pomoce szkolne przy rozwinięciu programu nauki. Poza nauką czytania, pisania i rachunków ujmuje

¹⁾ Szkoła we Włoszech jest 7-mio klasowa i rozpada się na 1) klasę wstępną, 2) 5 klas właściwej szkoły powszechnej i 3) klasę dopełniającą.

program ogrodnictwo, prace ręczne, muzykę, gimnastykę szwedzką, wycieczki piesze raz na tydzień i dalsze wycieczki kolejną raz na rok, pływanie i sport. Uczniowie klas wyższych i zawodowych zwiedzają fabryki, muzea, galerje obrazów, stacje hydroelektryczne i t. p. Metoda pracy w Rinnovata dąży do rozwoju zdolności fizycznych i duchowych.

Rok szkolny trwa 10 miesięcy, z dziesięciodniowymi wakacjami w czasie Bożego Narodzenia i Wielkiejnocy. Wielkie wakacje zaczynają się 15 lipca, kończą się 15 września. Jednakowoż 100 uczniów pozostaje przez wakacje w szkole i tu podlega kuracji słonecznej, powietrznej albo innej zalecanej przez lekarza. Koszta ich pobytu ponoszą w połowie rodzice, w połowie zaś Komitet szkolny. Podział godzin obejmuje czas od 9—17 w zimie i od 8^{1/2} do 17 w lecie. Dzieci mają dwu-godzinną pauzę w południe i 1/2 godziny o 16 ej. Krótkie paazy są ustanawiane między jednym przedmiotem a drugim. Także i w czasie obiadu zostają dzieci w szkole i tu spożywają posiłek pod opieką specjalnego personelu.

Cwiczenia cieleśne dążą do szarmonizowania życia szkolnego i nauki z przyrodą i właściwościami młodości. Dzieci przebywają w klasach tylko podczas niepogody. lub gdy tego niezbędnie wymagają zajęcia szkolne, Nauka jest tak pomyślana, by można było uniknąć przemęczenia umysłowego dzieci. Dzięki ciągnięciu przybywaniu na wolnem powietrzu, walka z gruźlicą zaczyna się w tej szkole ochroną dziecka zdrowego. Lekarz szkolny i asystentki strzegą zdrowia fizycznego dzieci. W danych wypadkach mają dzieci odrazu specjalną opiekę lekarską oraz uwolnienie od nauki w czasie zimowym, a kolonje w czasie letnim. Podczas roku szkolnego, lekarz szkolny odwiedza szkołę dwa razy tygodniowo.

Programy naukowe obejmują wszystkie przedmioty nauczania przewidziane przez programy państwowe jednakże ich układ w ciągu roku i w ciągu lat jest inny, aniżeli w innych szkołach. W pierwszej klasie np. nie zważa się tyle na postępy dzieci w czytaniu i pisaniu, co na pogłębienie wiadomości z przyrody i na sprawność w pracach ręcznych. Później w drugiej i trzeciej klasie gdy uczeń już zdobył nowe wiadomości z przyrody i życia oraz posiadał sztukę czytania i pisania, zachęca się go do wyrażania osobistych obserwacji, przeżyć i uczuć. W ten sposób uczeń uczy się języka ojczystego; historii, geografji, rachunków uczą się dzieci praktycznie, t. j. na podstawie dokumentów, podróży, wycieczek, sprawozdań z życia szkolnego itp. W klasach wyższych uczniowie zdobywają prawdziwą wiedzę fachową bądź to przez uczęszczanie do fabryk, bądź też w samej szkole, gdzie prace ręczne dochodzą do specjalizacji, w postaci nauki drukarstwa, elektrotechniki, stolarstwa — dla chłopców; prac gospodarskich, cerowania, kucharstwa, haftu, szycia — dla dziewcząt. W ten sposób, każde dziecko odpowiednio do pici

i zdolności, może tu otrzymać pełne wychowanie i wykształcenie zawodowe.

Nakoniec stara się szkoła dać dzieciom najczystszy ideał religijny i rozwinąć ich uczucia religijne¹⁾ przez rozwój pojęć moralnych i przez naukę o zjawiskach życia religijnego wszystkich narodów w jego ścisłym związku z rozwojem duchowym człowieczeństwa. Biblię i ewangelję studjują dzieci także i na podstawie dzieł sztuki. W ten sposób pragnie szkoła sztukę uczynić pomocnicą wykształcenia religijnego i kultury ducha ludzkiego.

VII. Klasy o zróżnicowanych, specjalnych programach. Klasy *Virginji Povgliano Lorenzetto* w szkole „Regina Elena” w Rzymie, via Puglie 4. Znakomita nauczycielka, Povegliano-Lorenzetto, umarła w sierpniu 1926 r. w 36 roku życia, jednakowoż jej doświadczenia i praktyka szkolna są do dziś żywe wśród nauczycieli rzymskich. W jej klasach pracował każdy uczeń dla siebie. Częstokroć pracowali uczniowie grupami, rzadkimi zaś były lekcje w dzisiejszym tego słowa znaczeniu. Zachęcała uczniów do najrozmaitszych tematów z literatury, przyrody, matematyki, religii. Dążyła stale do tego, by dzieci robiły wycieczki i przechadzki, by się wypytywały i badały nieznaną przedmioty, by same umiały zaglądnąć do książki i same dawały sobie odpowiedzi na rozmaite zagadnienia życia, nauki i sztuki. Dbała bardzo o wykształcenie artystyczne dzieci.

Klasy — ogrody w *Trapani*, kierowane przez prof. Michała Crimi, znanego zwolennika szkoły twórczej; *Szkola S. vito Lo Capo* (Monte S. Giuliano), która powstała też dzięki staraniom Crimiego. *Szkola wiejska S. Mango* sul Calore. *Szkola w Gazada*, kierowana przez Maurilio Salvoni. O tej szkole pisze obszernie Ad. Ferrière w „Ecole active” str. 167. *Klasa V. (1926) Duilio Barzanti w Montecarchi* (florencja) Modelowanie jest tu podstawą nauczania. *Klasa I (chłopców) pani Antonji Mola*; *klasa II (mieszana) pani Unity Ortensia w Come*. System Montessori. *Pięć oddziałów I klasy w Goryzy*. Różnica między temi oddziałami polega na stosowaniu nowej metody nauki pisania. Dzieci zaczynają pisać literami wielkiego alfabetu ruchomego przez znaczną część roku szkolnego. Przez to pragną kierowniczkami tych klas doprowadzić dzieci do szybszej znajomości czytania i pisania.

Oto próby i dążenia szkolnictwa włoskiego, popierane przez rząd włoski i oficjalnie skierowane ku zasadom szkoły twórczej. Próby te reguluje w szkołach państwowych dekret królewski z 4 lutego 1926 r. Nr. 206. W dekreście tym wymaga się od nauczycieli kierujących specjal-

¹⁾ Rząd faszystowski wprowadził, wbrew dotychczasowej świeckiej szkole, naukę religii do szkół powszechnych. Udziela się tu religii 2 razy tygodniowo. Szkoła średnia atoli pozostała świecką. Nauki religii w szkole średniej włoskiej, nie udziela się.

nemi klasami ukończenia kursu poświęconego współczesnym metodom wychowawczym. Dopiero po ukończeniu takiego kursu i po uzyskaniu dyplomu, może nauczyciel rozpocząć pracę w szkole doświadczalnej.

Przyszłość wychowania we Włoszech leży więc w rękach tych, którzy przejęci miłością dziecka i miłością zawodu nauczycielskiego, pragną stanąć w służbie dziecka. Coprawda, faszystowski rząd włoski będzie się starał w przyszłości, jak się stara obecnie, wybić piętno polityczne na tej szkole, którą popiera i którą utrzymuje, będzie się starał faszyzm przetransportować na młode pokolenia, będzie chciał antidemokratycznie młodzież wychować, będzie chciał młodzieży narzucić kult osobowości i inne akcesoria wybujałego nacjonalizmu, będzie chciał dusić wolny pęd krytyki. To wszystko prawda. Robi on to już dzisiaj, lecz przez popieranie „nowych szkół” i aktywności dziecka, przyczynia się bezprzecnie do rozwoju ducha i kultury ludzkiej.

Edmund Semil.

System daltoński w szkole powszechnej.

(Ciąg dalszy).

Podany w zarysie plan pracy wykazuje istotne wartości, umożliwiające stosowanie nowych metod nauczania; uwzględnia bowiem w jaknajszerszej mierze przeżycia dzieci, ich codzienne doświadczenia, ich myśli i uczucia, zainteresowania i dążenia zarówno na tle środowiska, jak i w związku z życiem otaczającym. Prace ręczne, rysunki, obserwacje poczynione w czasie częstych wycieczek pobudzały znakomicie aktywność dzieci, rozwijając ich zdolność do działania i sprawność techniczną. Samodzielne i indywidualne zdobywanie sztuki pisania i czytania w związku z obserwacją żywych okazów i obrazków, obudziło u dzieci nie tylko zainteresowanie dla tych czynności, ale i zrozumienie ich znaczenia w życiu codziennym. Metoda taka wymaga ze strony dzieci dużego wysiłku duchowego, a mimo to nie przemęcza, nie nuży — owszem wyzwala uczucia przyjemne, nawet silne wzruszenia, podobne do tych, jakich doznaje badacz, poszukujący nowych prawd, jakich doznaje artysta, pracujący nad dziełem sztuki.

Zastosowanie tej metody dało też — jak już wspomniałem — nader pomyślne wyniki. Dzieci opanowały należycie materiał przeznaczony według programu ministerjalnego dla klasy pierwszej, a nadto — co ważniejsze — materiał ten zdobyły drogą samodzielnej pracy, co się przyczyniło do ich znakomitego rozwoju duchowego.

VI.

Przykłady planu pracy w następnych oddziałach szkoły powszechnej.

Próba zastosowania systemu daltońskiego w pierwszym roku nauki będzie niezawodnie kontynuowana i w następnych latach w szkole im. Marji Konopnickiej. Nasuną się tu zapewne duże trudności i podobnie, jak w klasie I-szej i w drugim roku nauki uwzględniona będzie metoda laboratoryjna tylko częściowo obok zastosowania metody koncentracji i nauczania zbiorowego. W szczególności dodatnie wyniki osiągnąć będzie można — jak to wykazują doświadczenia poczynione w szkołach angielskich — w nauczaniu języka ojczystego i rachunków według systemu daltońskiego.

W angielskich szkołach elementarnych, w których pracę zorganizowano w duchu metody daltońskiej, istnieją bogate zbiory obrazków. Obrazy te, wycięte zazwyczaj z pism ilustrowanych i gazet, naklejone są na kartonie i zaopatrzone w odpowiedni tekst w formie pytań, na które dzieci dają pisemne odpowiedzi. Dziecko obserwuje obraz, odczytuje pytania i potem pisze wypracowanie na kartce. Teksty pod obrazami uwzględniają nie tylko treść przedstawionego zdarzenia, ale i trudności ortograficzne; znajduje się tu szereg wyrazów, na które uczeń zwrócić musi szczególniejszą uwagę, ze względu na ich pisownię. Obrazy przedstawiają różne sceny z życia dzieci i zwierząt, zjawiska przyrody i sceny z najbliższego otoczenia. P. M. Steinhaus przytacza we wspomnianej już przedtem książce kilka przykładów takich tematów (assignment).

Obraz przedstawia n. p. łąkę na stoku wzgórza, na szczycie którego widnieje kościół. Na łące wśród traw i kwiatów widać dwie dziewczynki. Pod obrazkiem tym umieszczone są następujące pytania: Dokąd zajdziesz, idąc w górę łąki? Kiedy odezwą się dzwony? Czy jest pora letnia, czy zimowa? Cobyś zobaczył z wieży kościoła? Dlaczego dziewczynki te nie są teraz w szkole? Na innym obrazku widać drzewo kwitnące; na konarze siedzi dziewczynka i podziwia gniazdo, w którym znajdują się jajka ptasie. Pod obrazkiem umieszczony tekst zawiera szereg odpowiednich wyrazów, przedstawiających pewne trudności ortograficzne. Na podstawie obserwacji pisze dziecko wypracowanie na kartce. Oto przykład takiego ćwiczenia 6-letniej dziewczynki: „Helenka wdrapała się na drzewo. Helenka chce przynieść swej mamie jajeczka. Drzewo jest pokryte kwieciami. W gniazdku znajduje się pięć jajek. Helenka ma różowy fartuszek i jedwabną sukienkę. (M. Steinhaus, j. w. str. 35 i n.). Trudniejsze wyrazy w tem „*wolnem wypracowaniu*“ znalazło dziecko w tekście pod obrazkiem i w ten sposób wypowiada nie tylko swoje myśli właściwym sobie stylem, ale równocześnie uczy się poprawnego pisania. Oprócz obrazków, rysunków, ilustracji są też w szkołach angielskich zbiory kartonów, na których naklejone są krótkie opowiadania, wycięte z czasopism lub z książek.

Jedną z ważniejszych zmian w szkole daltońskiej jest usunięcie „Wypisów” i zastąpienie ich zbiorciem odpowiednich dla dzieci w tym wieku książeczek. W sali szkolnej (w pracowni literackiej) znajdują się liczne tomiki pięknie oprawione, zazwyczaj bogato ilustrowane; są to baśnie, legendy, mity, podania, dłuższe powiastki z życia dzieci i zwierząt. W każdej książce znajduje dziecko temat (assignment) do opracowania pisemnego. Nauczyciel przekazuje się w ten sposób, czy uczeń przeczytał książeczkę i czy treść jej zrozumiał dostatecznie. Oprócz wypracowań pisemnych otrzymują dzieci zadania do wyuczenia się na pamięć (wiersze, przysłowia i t. p.), z czego zdają sprawę, w przeznaczonych na ten cel godzinach. W ten sposób zorganizowana jest praca indywidualna. Zbiorowa praca klasy poświęcona jest czytaniu i opowiadaniu nauczyciela lub jednego z uczniów. Na wspólną lekturę lub opowiadanie dobiera nauczyciel rzeczy wartościowe, o silnym napięciu dramatycznym, wywołujące głębokie wzruszenia estetyczne. Lektura taka ma bowiem być godziną skupienia, „godziną myśli i uczuć”, wywołanych przedstawieniem pięknych i szlachetnych dążeń i czynów człowieczych, obrazami jakichś wielkich zdarzeń lub cudownych zjawisk natury.

Widzimy więc, że zastosowanie systemu daltońskiego w nauce języka ojczystego możliwe jest w pewnym zakresie także i w klasie drugiej. Oczywiście, im wyższy stopień nauki, im dzieci starsze, tem łatwiej można zorganizować w zakresie nauki języka ojczystego samodzielną pracę uczniów, ponieważ dobór odpowiednich lektur dla starszej młodzieży nie nasuwa potem zbyt dużych trudności.

W naszych warunkach, zależnie od okoliczności, jakie nasunie życie i środowisko, zależnie od pomocy naukowych, jakimi szkoła będzie rozporządzała, da się zastosować częściowo praca indywidualna, częściowo zaś zbiorowa. Szkoła postarać się musi o zbiory obrazów i o zbiorki książeczek dla dzieci, które zaczną czytać po gruntownym opracowaniu „Pierwszej Czytanki” *Falskiego* i po przyzwyczajeniu ich do czytania samodzielnego. Początki może będą trudne, ale w miarę jak dzieci przy pomocy wskazówek i pouczeń nauczycielki zdobędą sztukę cichego czytania, można już z góry przewidzieć, że ten sposób nauki obudzi prawdziwy zapal do czytania, a następnie do zdawania sprawy z przeczytanej książeczki. Można też będzie spróbować, by dziecko kilkoma krótkimi zdaniem przy pomocy odpowiednich pytań opisało to, co mu się najwięcej podobało w przeczytanej książeczce.

W sali szkolnej, w szafce bibliotecznej umieszczony jest, więc zbiorcik lektur dostępny dzieciom. Każde z dzieci wybiera sobie książeczkę, której tytuł najwięcej w danym czasie do niego przemawia i czyta ją cicho w klasie (także i w domu, o ile okaże ochotę). Zadaniem nauczyciela będzie przygotować serję tematów w związku z treścią książeczek nadto ćwiczenia stylistyczne, grammatyczne i ortograficzne. Po przeczytaniu wybranej książeczki

zdaje uczeń sprawę nauczycielowi albo na osobności, albo też głośno, szczególnie w tym wypadku, gdy ma dar żywego opowiadania któreby u innych dzieci obudzić mogło zainteresowanie. Oczywiście nauczyciel zna dobrze książkę i kontroluje sprawozdanie dziecka. To byłaby jedna część pracy dziecka, druga zaś polegająca będzie na opracowaniu pisemnem podanych tematów. Podobnie opracowane być mogą artykułiki zawarte w czasopismach dla dzieci, jak „*Płomyk*“, „*Płomyczek*“ (w klasach niż.) „*W Słońcu*“, „*Iskry*“ (w klasach wyższych).

W nauce literatury pięknej mamy na celu obudzić i rozwinąć poczucie estetyczne, rozszerzyć horyzont myśli dziecka i pobudzić je do czytania i samokształcenia. Nie chodzi tyle o zrozumienie każdego słowa, czy zdania w tekście, lecz przede wszystkim o odczucie i zrozumienie głównych myśli, o wywołanie odpowiednich wrażeń, uczuć i nastrojów w duszy młodocianego czytelnika. Drobiazgowy rozbiór utworu nie jest pożądanym, ponieważ — jak wiemy z doświadczenia — zazwyczaj zniechęca wprost uczniów do książki. Temat w związku z książką, przeznaczoną do lektury, powinien być tak ułożony, by uczeń przystępował do czytania danego utworu w odpowiednim nastroju i ze szczerem zainteresowaniem.

Prawdopodobnie przeczytany utwór wywołuje w duszy dziecka uczucia i nastroje odmienne od tych, jakich doznaje człowiek dojrzały. Stąd też narzucanie swoich sądów o utworze jest wręcz szkodliwe. Przy systemie klasowym nauczyciel podawał gotowe sądy, objaśniał szczegółowo, wykladał, przy pracy indywidualnej zaś uczeń sam dla siebie odbiera wrażenia bez pośrednictwa. Po przeczytaniu utworu odpowiada uczeń na zadane pytania i w ten sposób dowiadujemy się, jakie nań wrażenie wywarła książka i jaką odniósł z niej korzyść. Jeśli błądzi, naprowadza się go na właściwą drogę, jeśli rzecz rozumie dobrze, zachęcamy go do dalszej pracy. Pod wpływem lektury budzi się nieraz w uczniu chęć do wypowiedziania podobnych lub własnych myśli i uczuć w formie wiązanej, lub prozą. Wśród tych prac dziecięcych są niektóre prawdziwie wartościowe.

Zastąpienie „*Wypisów*“ zbiorkiem lektur, które dzieci czytają bądź to indywidualnie, bądź też zbiorowo, okazało się na podstawie dotychczasowych doświadczeń zarówno w szkołach naszych jak i zagranicznych nader szczęśliwe i trafne¹⁾ o dawniejszych znanych już próbach, ukazało się ostatnio w czasopiśmie łódzkim „*Szkoła i Nauczyciel*“ (czerwiec 1927) nader interesujące sprawozdanie z próby zastąpienia w kl. VI-tej „*Wypisów*“ zbiorkiem dziełek wartościowych, podane przez p. Helenę Szumpichównę. Autorka zdaje sprawę z całorocznej pracy w tej klasie (o ile mam wrażenie, w jednej ze szkół łódzkich, co nie

¹⁾ Zob. H. Rowid. *Szkoła Twórcza*, str. 279—294. *St. Sedlaczek*. *Czytelnictwo młodzieży*. (*Szkoła Powszechna* Zesz. 1 rok 1925).

M. Dmochowska. *Upodobania literackie dzieci szkolnych*. Warszawa 1926. — Kierownictwo lekturą dziecięcą (*Ruch Ped.* Nr. 3, rok 1926).

zostało w sprawozdaniu podkreślone) na podstawie odpowiednio dobranych nowelek i poematów. Chłopcy przeczytali w ciągu roku utwory *Konopnickiej* p. t. „Nasza szkapa“, *Wojciech Zapala*, *Dym*, *Sobotni wieczór*, *Przed sądem — Reymonta* w Porębie, *Przy robocie — Prusa* „Antek“, — *Karpińskiego* Pieśń poranna i wieczorna, — *Słowackiego* Ojciec Zadumionych, — *Sienkiewicza* Z pamiętników poznańskiego nauczyciela, *Janka Muzykanta*, — *Or-Ota* List ks. Józefa do króla w r. 1792.

„Z entuzjazmem — pisze autorka — przyjmują chłopcy wiadomość, że kupujemy nowy utwór, „Antka“ Prusa. Kilku w klasie znało już tę nowelkę i niejednokrotnie pytano mnie, czy będziemy ją czytali w szkole. Te pytania i próby zainteresowały kolegów, więc kiedy zapowiedziałam, że przystępujemy do rozbioru „Antka“, powstała w klasie radość wielka. I tu właśnie miałam sposobność przekonać się, o ile czytanie całości literackich zdobywa przewagę nad urywkami z „Wypisów“. Weszłym roku czytanie urywków, które chłopcy zdołali już dawno poznać z „Wypisów“ w domu, jeśli nie kładło się nudą na twarzy, wywoływało conajmniej zadowolenie, wyrażające się w słowach: „znam to!“ — co znaczyło mniej więcej: „mogę spoczywać na laurach“. Przy czytaniu całości pereł literatury naszej objawy podobne nie mają miejsca. Kiedy czytaliśmy w klasie „Antka“, obserwowałam umyślnie chłopców, którzy już poprzednio znali tę nowelkę. I widziałam, że nie z mniejszym niż inni entuzjazmem przyjmują historję pierwszego dnia pobytu „Antka“ w szkole, że jak inni tamują oddech i słuchają w milczeniu pełnego grozy wzruszenia, jak znachorka i matka w ciemności bezprzykładnej sprowadzają śmierć na małą, chorą Rozalję, jak po wielu, wielu latach Antek całuje progi rodzinne i, żegnany jękiem matki, idzie przed siebie w świat szeroki... „Antek“ poruszył do głębi chłopców moich i długo jeszcze echem wrażeń niezatartych brzmiały wspomnienia w duszach dziecięcych“.

Z książeczek zakupionych w ciągu roku, tworzą sobie chłopcy własne biblioteki, wielu ofiarowuje też swoje dziełka szkole dla niezamożnych kolegów. Dzieci oprawiają chętnie swoje książeczki i w ten sposób będą mieli trwałą pamiątkę kulturalną z lat szkolnych. Obawa, że w zakupywaniu książeczek nasuną się trudności natury materialnej, okazała się pionną. Rodzice ze sfer robotniczych chętnie dawali swym dzieciom pieniądze na zakupienie wartościowych dziełek. Autorka w sprawozdaniu wyraża wkońcu przekonanie, że myśl wyrugowania „Wypisów“, a zastąpienia ich lekturą całości literackich okazała się w skutkach nader owocną. „Nigdy — mówi — żaden urywek arcydzieła nie poruszy tak wszystkich stron duszy dziecięcej i nie wydobędzie z nich tak pełnej i dźwięcznej melodji, jak to sprawi całość przeczytanego utworu“.

Najpilniejszym zadaniem w związku z zastosowaniem metody daltońskiej będzie zatem stworzenie biblioteczek klasowych, złożonych z arcydzieł literatury polskiej i obcej oraz

przygotowanie odpowiednio ułożonych zadań i tematów do wypracowań stylistycznych, gramatycznych i ortograficznych. Oprócz zbioru lektur potrzebne będą słowniczki dla uczniów (polskie i wyrazów obcych), tudzież encyklopedje. Od kl. V-tej począwszy można będzie stosować w pewnej mierze metodę laboratoryjną w zakresie wszystkich przedmiotów: przyrody, geografji, historii, rachunków i t. d. Ułożenie zagadnień rachunkowych dla każdego ucznia osobna, lub też dla poszczególnych grup, złożonych z kilku uczniów, nie przedstawia większych trudności,

Przytoczyłem już w jednym z poprzednich rozdziałów tematy (*assignments*) z geografji, przeznaczone dla dzieci w wieku lat 10 w londyńskiej szkole *Lynch'a* (*West-Green School*). Zkolei podam szereg takich przykładów z zakresu różnych przedmiotów według książki *Heleny Parkhurst* i *A. J. Lynch'a*, autora licznych prac o realizacji metody daltońskiej¹⁾

Przykłady zadań w szkole daltońskiej.

Tematy z języka angielskiego. Zadania pisemne na miesiąc luty w oddziale 4-tym (dzieci 9—10 letnie).

Z następujących tematów wybierz sobie cztery, zbierz i uporządkuj swoje myśli o nich i napisz zadania: a) Dzień dżdżysty, b) Moja matka, c) Mój ojciec, d) Opis ulubionej zabawki, e) List do kolegi, w którym opisujemy przyjemności przy budowaniu śnieżka, f) Wypadek na lodzie.

Podaj dwa opisy ostatniego tematu: 1) przez osobę, która uległa wypadkowi, 2) która jej przyszła na pomoc.

Gramatyka. Przestuduj str. 13 i 14 w twej książce, przepisz ćwiczenie 10-te i podkreśl zaimki.

Ortografia. Przepisz ćwiczenia na str. 44 i 45, naucz się wyrazów napisanych tłustym drukiem i bądź przygotowany do zastosowania ich w zdaniach.

Lekcja specjalna. W poniedziałek od godziny 9 i pół będzie lekcja o „interpunkcji“. Wszyscy chłopcy z 4-go oddziału muszą być obecni, inni uczniowie, którzy wiedzą, że ich interpunkcja jest błędna, mogą też uczestniczyć w lekcji. (*Parkhurst*).

Tematy z gramatyki i wypracowania pisemne w oddziale VII-mym (dzieci 13-letnie), przeznaczone na trzeci okres (tydzień).

1) Rzeczowniki i zaimki mogą być rodzaju męskiego i żeńskiego. Nazwy, które nie są ani rodzaju męskiego, ani żeńskiego, są rodzaju nijakiego. Słowa, jak n. p. dzieci, naród, wróg, nie odnoszące się ani do mężczyzn, ani do kobiet, są wspólnego rodzaju.

Napisz wyrazy rodzaju żeńskiego, odpowiadające następującym rzeczownikom rodzaju męskiego: mężczyzna, chłopiec, wdowiec, książę, kawaler, krawiec, lekarz, kaczor, kogut, indyk.

¹⁾ *H. Parkhurst*. *Educations on the Dalton Plan*.

A. J. Lynch. *Individual Work and the Dalton Plan*. (Praca indywidualna a system daltoński). Londyn 1924. Według opracowania pp. *H. K.* i *Z. M.* słuchaczek studjum rocznego Państw. Kursów Naucz. w Krakowie.

Napisz rzeczowniki rodzaju męskiego, odpowiadające następującym rzeczownikom rodzaju żeńskiego: córka, matka, żona, służąca, pani, poetka, wnuczka, gęś, krowa.

Utwórz słowa rodzaju żeńskiego, odpowiadające podanym tu rzeczownikom rodzaju męskiego i użyj ich w zdaniach: wuj, król, syn, autor, zięć, tygrys, lew, paw. Napisz 10 wyrazów rodzaju nijakiego i 10 wspólnego, następnie ulóż zdania, w których każdy z tych wyrazów będzie podmiotem.

2) Napisz adresy (jak na kopercie) następujących osób: matki, ojca, siostry, przyjaciela, lekarza, księdza, twojego nauczyciela, członka parlamentu.

3) Jedziesz okrętem i jesteś już od tygodnia na pełnym morzu. Napisz list do matki i opisz, jak spędzasz czas (list na 2 stronicach).

Temat I i III przeznaczony jest na 4 dni, II na 1 dzień. (*Lynch*).

Lektura. Skoro przeczytasz książkę (Autor i tytuł), napisz odpowiedzi na następujące pytania:

1) Który rozdział tej książki jest według twego zdania najbardziej interesujący? Opisz. go. 2) Jaką osobę lubisz najwięcej? Wytłumacz, dlaczego ci się najbardziej podoba i opisz kilka jej czynów. 3) Napisz krótką sztuczkę w dwu odsłonach na podstawie treści któregośkolwiek rozdziału twojej książki, albo napisz wiersz (najmniej 3 zwrotki o osobie lub wypadku z tej książki. (*Parkhurst*).

Tematy z historii. (Oddz. 5). Wojny perskie były skończone i Grecy nie obawiali się już więcej napadu ze strony Persów. Ateńczycy wrócili do swych domów i znaleźli je w ruinach; pamiętacie bowiem, że Persowie spalili Ateny tuż przed bitwą pod Salaminą. Spartanie wrócili do domu, marząc o tem, by uczynić swoją stolicę najpotężniejszą w Grecji. Każde miasto greckie miało podobne marzenie, chociaż bowiem złączyły się wszystkie, by wygnać Persów, w rzeczywistości jedno miasto zazdrościło drugiemu znaczenia. Zobaczmy też, jakie były ciężkie dla Greków czasy w następnych 300 latach.

Tydzień I-szy. W tym tygodniu będziemy się uczyli o jednym z najsłynniejszych bohaterów Aten, Peryklesie. Jest on może jednym z największych przywódców ateńskich. Skoro przeczytasz zadany rozdział, odpowiesz na następujące pytania:

Opisz historję Ateńczyków, odbudowujących swoje domy. Co to był Piraeus; opisz długie mury. Podaj nazwy 3 rodzajów kolumn w świątyniach greckich. Jak się nazywały budynki na Akropolis? Wytłumacz, do czego służył każdy z tych budynków. Opisz teatr Dyonizjosa. Jak się nazywali 3 wielcy tragicy greccy, (największy komedjopisarz i dwaj historycy)? Co to jest tragedja (komedja)? Jakie zmiany zaprowadził Perykles w prawie ateńskim?

Przeczytaj z książki „*Opowiadania o bohaterach starożytności*“, rozdział p. t. *Perykles*.

Czytanie liczy się jako dwie, odpowiedzi pisemne jako trzy jednostki pracy.

Tydzień II gi. W tym tygodniu będziemy się dalej uczyli o wieku Peryklesa. Tematy: 1) Narysuj plan frontonu Partenonu i nazwij jego poszczególne części. 2) Opisz dom grecki, w jaki sposób był urządzony i porównaj go z domem nowoczesnym. 3) Napisz historyjkę o dzieciach ateńskich; opisz, jak się uczyły, bawiły itd. Przeczytaj odnośny rozdział z „Historji sztuki greckiej” Parbell'a (zagadnienie 1 sze) i „Opowiadania o dawnych bohaterach” (zagadnienie 2 i 3-cie).

Temat I szy liczy się jako 3 jednostki pracy, II i III jako jedną. Przypatrzyć się obrazom Partenonu i domów greckich, umieszczonych na tablicy. Nauczyciel rysunków chętnie przyzna rysunkowi Partenonu wartość 3 jednostek pracy.

Tematy z historji (oddział 4-ty). Przeczytaj w „Historji” Płowman'a od str. 118 do 139. W jaki sposób zakony w średniowieczu zaopatrywały się w żywność i pieniądze? Mnisi. Miasto średniowieczne z czasów Edwarda VII (wiek 14-ty).

Zadania pisemne: 1) Napisz własnymi słowami, co wiesz o mnichach. 2) Jak sobie wyobrażasz ulicę miasta Leeds w wieku XIV-ym? 3) Napisz, co wiesz o cechach. (*Parkhurst*).

Przykład tematu z historji w oddziale 8 (dzieci 14-letnie).

I. okres. Często słyszeliście o tem, że wiek XIX był „wiekiem pary”. Widzieliście już, jaki ogromny wpływ na rozwój przemysłu wywarło wprowadzenie maszyn. Wspaniałe wzrost produkcji wymagał lepszych środków lokomocji, aby można przewozić wyroby przemysłowe. Drogi już były wtedy wprawdzie w lepszym stanie niż pierwotnie, lecz jak wiecie, najtańszym środkiem przewozowym są statki i łodzie, a więc ludzie zaczęli się zastanawiać nad ich udoskonaleniem. Małe początki często prowadzą do wielkich dzieł i tak właśnie było ze statkiem parowym. Dokładne przeczytanie rozdziału, przeznaczonego do przestudjowania przekona każdego, jakich ogromnych wysiłków użyto w ostatnim stuleciu, aby udoskonalić parowce. Przeczytaj wyjątek z książki p. t. „Parowce” (*Guest* str. 178—181). Na przeczytanie przeznaczony jest 1 dzień, a 4 dni na następujące pytania:

1) Podaj nazwy pierwszych kilku parowców. 2) Porównaj pierwsze okręty z dzisiejszemi. 3) Wymień korzyści pochodzące z wynalezienia parowca. 4) Co rozumiesz przez słowo „wilk morski”?

II. okres. Ucząc się o okrętach, koniecznem jest, abyście się dowiedzieli czegoś o tych wynalazkach, które udogodniły życie na morzu i uczyniły je bezpieczniejszem. Mamy teraz wspaniałe latarnie morskie, znaki ostrzegające przed niebezpiecznymi skałami podwodnymi, przyrządy do orjentowania się w przestrzeni i cudowny telegraf bez drutu, który umożliwia wzywanie pomocy, ilekroć okręt jest w niebezpieczeństwie. Teraz nie uważamy już morza za wroga, lecz za przyjaciela i chociaż

nigdy nie potrafimy ujarzmić potężnego oceanu, jednak jesteśmy coraz śmielsi i odważniejsi w zwalczaniu przeszkód na morzu.

Przeczytaj „Żegluga w XIX wieku“ (*Piers Plowman*) V część str. 265—262). Jest to praca przeznaczona na 2 dni, pytania zaś na 3 dni.

Pytania: 1) Pod jakim względem są stalowe okręty lepsze od drewnianych. 2) Zastanów się, z jakich powodów życie na morzu jest teraz bezpieczniejsze niż dawniej. 3) Wymień nazwy niektórych z tych największych nowoczesnych okrętów. Podaj szczegóły.

III okres. Widzieliśmy, jaka powstała rewolucja w świecie przemysłowym dzięki wynalazkom i odkryciom, lecz największe może znaczenie miała budowa kolei żelaznej. W XIX wieku sieć kolejowa w Anglii ustawicznie się rozwijała, łącząc ośrodki przemysłowe z wielkimi portami i stolicami. Napewno tak wiele już czytaliście o wynalezieniu lokomotywy, że zbyteczne przypominać, iż pierwszą linię kolejową między Stockton a Darlington zbudował Jerzy Stephenson w roku 1825.

Przeczytaj wyjątki z następujących książek: „Wprowadzenie kolei żelaznych“ (*Piers Plowman*, część V, str. 219—227). „Koleje żelazne“ (Guest str. 182—184). Na czytanie przeznaczone są 2 dni, zaś na następujące pytania 3 dni.

Pytania: 1) Napisz krótkie sprawozdanie o J. Stephensonie i jego cudownym wynalazku. 2) Narysuj mapę Anglii i naznacz na niej pierwszą linię kolejową zbudowaną przez Stephensona. 3) Nazwij najważniejsze linie kolejowe w naszym kraju.

IV. okres. Zajmując się kwestją lokomocji, nie możemy pominąć innego rodzaju komunikacji, będącego z tamtym w ciśnym związku, a mianowicie przesyłanie naszych myśli i słów do tych, którzy mieszkają zdaleka od nas. Przed wprowadzeniem kolei było to nietylko bardzo trudne, ale połączone z wielkimi kosztami. Sądzę, że z przyjemnością przeczytacie o „Poczcie konnej“, o „Pościgach pocztowych“. W roku 1783 wprowadzono dyliżanse pocztowe. Jednak koleje i okręty spowodowały wnet ogromne zmiany. W roku 1840 Sir Rowland-Hill przeprowadził w Angli reformę pocztową (wprowadził tak zw. „Penny-Post“). Porównaj koszt przesyłki przedtem i teraz. Zwróć też uwagę na roczną ilość przesyłek pocztowych obecnie.

Przeczytaj wyjątki z następujących książek: „Poczta“ (*Piers Plowman* VII część, str. 256—262). „Urząd pocztowy i Penny Post“ (Guest str. 184—186). Czytanie przeznaczone jest na 2 dni, a pytania na 3 dni.

Pytania: 1) Wy tłumacz, w jaki sposób przesyłano listy przed wprowadzeniem kolei. 2 a) Kto i kiedy przeprowadził reformę pocztową w Anglii (Penny-Post), b) Jak rozwinął się urząd pocztowy, jego działalność w ostatnich latach. 3) Jakie zmiany w komunikacji pocztowej zaszły w ostatnich 10 latach. (*Lynch*).

W rozdziale III-cim podałem temat z nauki geografji dla dzieci 10 letnich. Tutaj przytoczę jeszcze inne zadania geograficzne dla dzieci starszych (12-to i 14-letnich). Temat brzmi „*Nasza odzież*“.

I okres. Dotychczas uczyliśmy się o najważniejszych dla nas środkach żywności jak pszenica, mleko, ryby i mięso, a także o węglu i żelazie jako podstawach naszego przemysłu, obecnie zaś zajmiemy się naszą odzieżą.

Jak wiecie, odzież jest nam koniecznie potrzebna, a rodzaj noszonych sukien zależy prawie zupełnie od klimatu. Sporządza się je z różnych materiałów. W zimnych okolicach północy dostarczają materiału zwierzęta, w krajach tropikalnych dostarczają nam go rośliny, natomiast w krajach o klimacie umiarkowanym używa się jednych i drugich materiałów.

a) Z produktów roślinnych najważniejszymi są bawełna i len.
b) Z produktów zwierzęcych najważniejszymi są wełna i jedwab.

c) Obecnie najbardziej w użyciu jest bawełna i wełna.

Odpisz te trzy wiersze (a, b i c) do swojego zeszytu.

Bawełna. Rozpocznij swą pracę od zakreślenia na mapie świata okolic, gdzie rośnie bawełna. Możesz to znaleźć na mapie gospodarczej lub w dziele p. t. „*Geografja świata*“ str. 191. (Jest to praca na dwa dni).

Bawełna wymaga następujących warunków: a) gorącego klimatu, b) odpowiedniej ilości wilgoci, c) odpowiedniej ilości soli w powietrzu lub w ziemi. Zapisz to w swoim zeszycie.

Przeglądając się lepiej mapie, przekonasz się, że najwięcej bawełny uprawia się w Stanach Zjednoczonych Ameryki, w Egipcie i w Indjach, najwięcej zaś z tych krajów produkują Stany Zjednoczone. Przypatrz się rysunkowi w książce p. t. „*Handel światowy*“ str. 122, przedstawiającemu światową, roczną produkcję bawełny.

W Stanach Zjednoczonych są dwa gatunki bawełny; jeden gatunek nazywa się „*sea-island*“ (pochodzi z wysp nadmorskich), drugi zaś „*upland*“ (z krajów górzystych). Sławny z dobroci jest pierwszy gatunek, jest on najlepszy w świecie. Bawełna ta ma długie, jedwabiste włókna a udaje się wzdłuż wybrzeża i na pobliskich wyspach. Drugi gatunek nie jest tak dobry, ma krótsze włókna, a uprawia się go w głębi kraju.

Znajdź Nowy Orlean, Galveston i Charleston w połdn.-wsch. części Stanów Zjednoczonych i naznacz je na swojej mapie gospodarczej. To są najważniejsze porty eksportujące bawełnę i większa część surowca, przychodząca do Liverpool i Manchester przychodzi stamtąd. — Bawełna egipska stoi pod względem gatunku na drugim miejscu, zaś na trzecim miejscu jest bawełna indyjska. Znajdź na mapie okolice, gdzie w tych krajach udaje się bawełna. Nasz import surowca bawełny w r. 1911 wynosił: ze Stanów Zjednoczonych Ameryki około 3,400.000 bali, z Egiptu 700.000 bali, z Indji 150.000 bali.

Jest to praca przeznaczona na dwa dni.

(C. d. n.)
H. Rowid.

Reforma szkolnictwa w Polsce.

Ministerstwo W. R. i O. P. ogłosiło właśnie drukiem „Ustawę o ustroju szkolnictwa“ (Warszawa 1927), jako projekt w opracowaniu Komisji fachowej, powołanej przez Ministra Oświecenia. Wydanie tego projektu uważamy za fakt wielkiej doniosłości w dziejach szkolnictwa i naszej kultury. Przed poddaniem proponowanej „Ustawy“ szczegółowszej analizie w jednym z następnych zeszytów naszego czasopisma, już dziś, po pierwszym zaznajomieniu się z projektem ministerjalnym stwierdzić należy, że dzieło to zapoczątkuje proces głębokiego przekształcenia naszego systemu edukacji i zapewni szkole polskiej rozwój, oraz wysoki poziom wychowawczy i naukowy. Obecnie podkreślamy tylko niektóre istotne wartości, jakie tkwią w pracy Komisji Ministerjalnej.

1. Projekt Ustawy, oparty na głębokich studiach socjologicznych i pedagogicznych, zapewni ogółowi społeczeństwa osiągnięcie możliwie najwyższego dla danej jednostki stopnia kultury i oświecenia. Projekt przeniknięty duchem właściwie zrozumianej demokracji i humanitarności, stwarza korzystne warunki rozwoju kulturalnego wszystkich warstw społecznych i daje możliwość kształcenia się odpowiednio uzdolnionym dzieciom ze sfer ekonomicznie słabych w szkołach wszelkiego stopnia i rodzaju.

2. W projektowanej Ustawie tkwią istotne wartości współczesnych zdobyczy myśli pedagogicznej za granicą i w Polsce, której głównym dążeniem i celem jest zapewnienie wszystkim dzieciom maximum warunków rozwoju fizycznego, moralnego i intelektualnego.

3) Zagadnienie jednolitości szkolnictwa zostało w Ustawie rozwiązane we właściwym i istotnym sensie. Stwierdzić należy, że dotychczas w żadnym innym państwie europejskim zasada szkoły jednolitej (école unique) nie jest w ustawach szkolnych tak jasno i konsekwentnie sprecyzowana jak w projektowanej Ustawie polskiej. Jak dotąd, widać dopiero częściową realizację tej zasady w Anglii, Francji, w Niemczech, a nawet w Austrii, która pod tym względem poszła najdalej, nowa ustawa oparta jest tu na kompromisie. W Szwajcarii zaczyna się obecnie w prasie codziennej dyskusja na temat „szkoły jednolitej“ z okazji wniesienia nowego projektu o ustroju szkolnictwa przez władze kantonalne.

4) Podkreślając ważność oświaty pozaszkolnej, projekt wy-suwa na czoło sprawę samokształcenia i ujmuje ją jako doniosły problem społeczny. Podnosząc znaczenie i wartość szkolnictwa zawodowego, stwarza silne podstawy przyszłego rozwoju gospodarczego państwa, zwłaszcza silny kładzie nacisk na równorzędność i równowartościowość tego szkolnictwa ze szkołami średnimi ogólnokształcącymi,

Projekt głosi zasadę równorzędności pracy fizycznej i inte-

referaty: prof. *Bovet*, przewodniczący Kongresu, prof. *Claperède*, dr *Decroly*, dr *Adler*, *Ferrière*, *Paulsen*, *Rotten*, *Washburne*, *Ensor*, *Bose* i inni. Oprócz posiedzeń plenarnych odbywały się obrady sekcyjne. Z polskiej grupy uczestników reprezentowanej stosunkowo dość licznie, wygłosili referaty: prof. *Radlińska*, dr *Szuman* z Poznania i p. *Oderfeldówna*. Wśród urządzonych wystaw szkolnych nader dodatnie wywarła wrażenie wystawa prac dzieci przedszkoli warszawskich, zorganizowana przez p. *Z. Żukiewiczową*. W czasie kongresu grupa polska urządziła specjalne zebranie, na którym uchwalono utworzenie polskiego oddziału M. Ligi Nów. Wych. Wybrano tymczasowy komitet z p. *Radlińską* i dr *Grzegorzewską* na czele. Szczegółowe sprawozdanie z powodu braku miejsca podamy dopiero w następnym numerze.

Międzynarodowe Biuro Wychowania (*Bureau International d'Éducation*) w Genewie, zorganizowane z inicjatywy Instytutu Rousseau'a, w kwietniu 1926, zgromadzi dokumenty i materiały dotyczące szkolnictwa we wszystkich krajach. W dniach 17 i 18 sierpnia, tuż po kongresie locarneńskim, odbyło się w Genewie posiedzenie członków Biura przy udziale ok. 50 uczestników, reprezentantów 20 krajów. Między innymi referat wygłosiła p. prof. *H. Radlińska*. Biuro wydało właśnie „Przewodnik dla podróżników interesujących się szkolnictwem” (*„Quide du voyageur s'intéressant aux écoles”*, Genève 1927), w którym podaje wskazówki, dotyczące zwiedzania szkół doświadczalnych w różnych krajach. Jeden z rozdziałów poświęcony jest szkołom w Polsce. Znajdujemy tu treściwe informacje o Miejskiej Szkole pracy w Łodzi, o szkole im. Szlenkiera w Warszawie, o szkole skautowskiej w Sromowcach pod Czorsztynem, o szkole sierot dra Korczaka, o gimnazjum im. Bałowego w Warszawie, o seminarjum państwowem w Chełmie i innych.

Problem współpracy wychowawczej domu i szkoły był tematem tegorocznej wielkanocnej konferencji pedagogicznej w berlińskim „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht”. Referowali dr *Grüfer* z Lipska, *Carl Götz* z Hamburga, *Alois Fischer* z Monachjum i in. Wszyscy podkreślali konieczność reformy w ustosunkowaniu się obu czynników wychowawczych, jako warunku oowocności pracy nauczycielskiej, żądając od nauczyciela więcej uwagi dla otoczenia domowego ucznia i wytężonej pracy dla stworzenia atmosfery zaufania między domem a szkołą. Przez szkołę działać na dom, przez młodzież wychowywać rodziców, przez reformę szkoły reformować społeczeństwo! — Referaty mają się ukazać w druku w wydaniu Instytutu. („Schulreform” Nr 6/27).

Więcej nauczycielskich sił żeńskich niż męskich stwierdzono w szkolnictwie francuskim i włoskim. We Francji n. p. jest obecnie w szkołach powszechnych 76.544 nauczycielek, a 43.378 nauczycieli. Znacznie wzrosła liczba nauczycielek we Włoszech w szkołach średnich; wynosiła ona w roku 1923 2487 osób na ogólną liczbę nauczycielstwa szkół średnich 9880 osób. Liczba ta zwiększy się jeszcze ze względu na większą liczbę studentek filozofji na uniwersytetach. Powodem tego zjawiska są złe stosunki materialne zawodu nauczycielskiego, od którego stroni młodzież męska. („Quelle” Nr 61/27).

Visa pedagogika skola — wyższa szkoła w Jugosławiji istnieje w Zagrzebiu od r. 1919 i w Belgradzie od r. 1924. Oba zakłady mają kształcić nauczycieli dla preparand nauczycielskich i szkół wydziałowych jakoteż inspektorów szkolnych. Kurs dwuletni, kończący się egzaminem kwalifikacyjnym, przygotowuje nauczycieli szkół wydziałowych, dalszy kurs dwuletni nauczycieli preparand i inspektorów szkolnych. Obie uczelnie mają charakter uczelni akademickich oraz

ich ustrój. Kandydatów wybierają senaty z pośród kwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych, posiadających wybitnie zadowolającą trzyletnią praktykę szkolną. Kandydatom wypłaca się podczas studiów nadal ich pobory. Rok rocznie wchodzi do tych uczelni około 100 nowych studjujących. Przy zakładzie w Zagrzebiu istnieje od r. 1923 instytut psychologiczno-pedagogiczny, od r. 1926/27 szkoła wydziałowa jako ćwiczeniówka.
(„Schulreform“ Nr 1/27).

Zagadnieniu przedszkoli poświęca Wiedeń wiele uwagi i konsekwentnie rozbudowuje sieć przedszkoli z roku na rok. Z kilkunastu zaledwie przedszkoli w r. 1918 wzrosła ich liczba do r. 1925 do 57 ze 168 oddziałami. Po wykonaniu całego programu będzie Wiedeń posiadał 105 miejskich przedszkoli z 324 oddziałami a najwięcej będzie ich w obwodach robotniczych.

Esperanto w szkołach niemieckich zdobywa coraz więcej miejsca i zwolenników. W Lipsku np. uczą go w 8 szkołach, w Magdeburgu pobiera 150 uczniów szkół średn. i 750 uczniów szkół powsz. naukę Esperanta u 29 nauczycieli i t. d.
(„Quelle“ Nr 7/27).

Przeciw militaryzacji szkoły w różnych krajach zwraca się berliński „Związek Radykalnych Reformatorów Szkoły”, uważając wprowadzenie ducha militaryzmu do szkoły za pielęgnowanie szowinizmu i niebezpieczeństwo dla pokoju świata.

Przeciw egzaminom dojrzałości rozpoczął energiczną akcję tenże Związek, uważając, że „szkoła winna umieć ocenić swych wychowanków na podstawie doświadczenia, a życie egzaminuje „dojrzałość” przez wystawianie na próbę...“
(„Neue Erziehung“ Nr 7/27).

Odczyty pedagogiczne przez radio. Od 1-go stycznia 1927 roku organizuje Dr T. Kupczyński z upoważnienia Ministerstwa odczyty pedagogiczne przez radio, przeznaczone przedewszystkiem dla nauczycielstwa, a także dla osób, interesujących się wychowaniem i nauczaniem. Opracowanie programu dalszych odczytów wymaga nawiązania bezpośredniego porozumienia ze słuchaczami, których potrzeby winny znaleźć swój wyraz w tym programie. Ministerstwo zwraca się więc do Inspektorów Szkolnych i do nauczycielstwa o przesłanie pisemnej odpowiedzi na ręce Dra Kupczyńskiego (Warszawa, ul. Jezuicka 4) na zapytania niżej wyszczególnione.

Ministerstwo uważa też za pożądane, aby nauczycielstwo oprócz swoich uwag dołączyło także uwagi i postulaty osób, interesujących się wychowaniem i nauczaniem, a nienależących do sfer nauczycielskich. Termin ostateczny przesyłania odpowiedzi Ministerstwo ustala na dzień 25. X. 1927 r. Prosimy o odpowiedź na następujące pytania:

1. W jakim stopniu wygłaszane dotąd odczyty pedagogiczne odpowiadały i w jakim zakresie zaspakajały moje potrzeby?

2. Jakie zagadnienia wychowawcze i dydaktyczne winny być w dalszym programie uwzględniane, względnie w jakim kierunku odczyty radiowe mogłyby okazać mi pomoc w mojej pracy wychowawczej i dydaktycznej?

3. Jakie odczyty, przeznaczone dla szkół i młodzieży szkolnej, a wspierające pracę nauczyciela w szkole, należałoby uwzględnić w dalszym programie odczytów pedagogicznych?

4. Ogólne uwagi i postulaty w sprawie dalszego programu odczytów pedagogicznych przez radio.

lektualnej, podkreślając, że Praca jest istotnem i jedynem źródłem wszystkich dóbr materialnych i duchowych.

5. Jedną z największych zdobyczy, jaką szkolnictwu naszemu zapewnia nowa Ustawa, jest reforma studjów nauczycielskich. Projekt głosi zasadę, że nauczyciel szkoły powszechnej powinien się kształcić w „studjach pedagogicznych” mających charakter szkół wyższych i że jego kształcenie zawodowe powinno być oparte na przygotowaniu, jakie daje dobrze postawiona pełna szkoła średnia. Wykonawcami Ustawy będą nauczyciele, od ich kwalifikacyj pedagogicznych i naukowych zależy żywotność ustawy i należyte wyzyskanie tkwiących w niej wartości.

6. Stwierdzić należy że projektowana Ustawa stanowi niekiedy syntezę myśli, dążeń, wysiłków i prac, jakie się ujawniły we współczesnych prądach pedagogicznych za granicą i w Polsce.

Gruntowniejsze zaznajomienie się z polską literaturą pedagogiczną ostatniego 25-lecia (oczywista nie mam tu na myśli artykułów w prasie codziennej w szczególności w pewnym rodzaju dzienników) wykaże, że „dyskusja nad ustrojem nie była jednostronna, nie dotyczyła tylko jednego fragmentu”, ale przeciwnie ogłoszone prace w czasopismach fachowych (Rocznik Pedagogiczny, Muzeum, Ruch Pedagogiczny, Szkoła Powszechna i inne), oraz specjalne publikacje obejmują całokształt zagadnień, stanowiących treść ogłoszonej obecnie „Ustawy o Ustroju Szkolnictwa” i zagadnienia te rozwiązują przeważnie w tym samym duchu, co i „Ustawa”. Wymienić należy tylko niektóre z tych prac, jak protokoły Sejmu Nauczycielskiego (Szkoła Polska, cz. I, II, III), Wydawnictwa Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. i Związku Zawd. N. Szk. Sr., jak publikacje Dawida, Praussa, Jotejko, Falskiego, Kielskiego, Radwana, Ks. Gralewskiego i innych.

Nasuwa się tu kwestja wielkiej doniosłości ze względu na żywotność „Ustawy”, a należyte postawienie tej kwestji zależy od Ministerstwa. Mam tu na myśli moment psychologiczny, który daleko ważniejszą odgrywa rolę w realizacji reformy szkolnej — i wogóle wszelkich reform społecznych — aniżeli paragrafy, nawet bardzo rozumne. Chodzi o to, aby w świadomości ogółu nauczycielstwa i całego oświeconego społeczeństwa wytworzyć przeświadczenie i obudzić uczucie, że nowa ustawa szkolna jest dziełem myśli i wysiłków ogółu obywateli, że jest wytworem zbiorowej psychiki narodu, jego dążeniem i ideałem społecznym. To nastawienie psychiczne zapewni Ustawie realizację i żywotność. Wiadomo, z jakimi przeszkodami walczyć musiała Komisja E. N., gdy chciała w życie wprowadzić swe wielkie dzieło, z powodu nieprzygotowanego i przesadnego społeczeństwa, z powodu opozycji nauczycieli-Jezuitów. Dziś oczywiście stosunki są inne, jednak ze względów społecznych i wychowawczych wydaje mi się pożądanym, by nie podkreślano, że Ustawa jest wyłącznie dziełem sfer urzędniczych, które zresztą wyszły prawie bez wyjątku z szeregów nauczycielstwa. Ustawa, sięgająca tak daleko, przetwarzająca tak głęboko strukturę społeczną, jak projektowana reforma szkolna,

może powstać tylko drogą współpracy wszystkich powołanych czynników — przedstawicieli oświeconego społeczeństwa, nauczycielstwa i ministerstwa. Uwagi te, w niczem zresztą nie osłabiające wielkiej wartości „Ustawy“, zmierzają do wykazania, że konieczne jest powołanie fachowej komisji, złożonej z reprezentantów władz szkolnych, nauczycielstwa i społeczeństwa.

7. Projekt Ustawy o ustroju szkolnictwa wraz z jego znakomitymi rzeczowemi „objaśnieniami“ stanowi dokument, który — jak sądzę — godny jest zająć w naszej literaturze pedagogicznej miejsce obok Ustaw Komisji Edukacji Narodowej. Podobnie, jak w wieku XVIII-tym powstaje w Polsce pierwsze w Europie Ministerstwo Edukacji Narodowej, które buduje szkołę świecką, tak w wieku XX-tym Odrodzona Rzplta pierwsza z pośród państw europejskich realizuje konsekwentnie postulat szkoły jednolitej, dając ogółowi obywatelstwa szkołę demokratyczną, stwarzając gmachy edukacji narodowej o architekturze prostej i celowej. W ten sposób powstaje najmocniejszy i najtrwalszy fundament rozwoju gospodarczego i kulturalnego Rzeczypospolitej.

Genewa, wrzesień 1927.

H. Rowid.

Czasopisma międzynarodowe.

„Das Werdende Zeitalter“ przynosi w n-rze 3-cim artykuł K. Wilkera „Odtąd dla dziecka“, w którym autor na podstawie szeregu przytoczonych cyfr i faktów z goryczą stwierdza, jak mało zrealizowano dotychczas idee wielkiego człowieka i pedagoga Pestalozziego, jak mimo licznych teorii, badań, rozpraw, reform i t. p. dotychczas nie zaopiekowano się odpowiednio dzieckiem. Wobec nędzy społecznej — teorie pedagogiczne pozostają tylko teoriami, a wszelkie jubileusze, rocznice i obchody — frazesami... Wśród recenzji znajdujemy obszerniejsze recenzje książki Rowida „Szkoła twórcza“ i Ziennowicza „Problemy wychowania współczesnego“. — W n-rze 4-tym większa rozprawa E. Juckera „Samorząd w rosyjskiej szkole średniej“, jako cenny przyczynek do problemu: stosunek nauczyciela do ucznia.

„Otoczenie, jako czynnik wychowania twórczego“ — temu zagadnieniu poświęcony jest zeszyt 2-amerykańskiego „Progressive Education“. Szereg cennych artykułów i wielka ilość przepięknych fotografii, ilustrujących różne szkoły amerykańskie i ich życie, oświetlają poruszone zagadnienie.

mf.

Kronika Pedagogiczna.

IV-ty Kongres Ligi Nowego Wychowania odbył się od 3 do 15 sierpnia br. w Locarno przy udziale przeszło 1000 uczestników, reprezentujących 50-kiłka państw i narodów wszystkich części świata. Głównym tematem obrad było zagadnienie „istoty wolności w wychowaniu“. Na ten temat wygłosili

Sprawozdanie Centralnej Biblioteki Pedagogicznej Kuratorium wileńskiego za rok 1926. Czytelnia była otwarta przez 283 dni (od 15 lipca do 1 września czytelnia była zamknięta). W ciągu tego czasu odwiedziło czytelnię 3397 osób, od 1 do 37 dziennie, od 97 do 411 miesięcznie. Najwyższa frekwencja była w marcu, najniższa w lipcu. Średnia frekwencja miesięczna 308 osób, średnia dzienna — 12 osób. W stosunku do r. 1935 frekwencja zwiększyła się w trójnasób.

Biblioteka (wypożyczalnia) była otwarta przez 287 dni (od 15 lipca do 1 września wypożyczalnia funkcjonowała 2 razy tygodniowo). W ciągu roku odwiedziło B-kę 8149 osób; od 4 do 57 osób dziennie, od 399 do 894 miesięcznie. Średnia dzienna 28 osób, średnia miesięczna 679 osób, najmniejsza frekwencja w sierpniu, największa w listopadzie. Książek w tym czasie wypożyczono 13.957, od 7 do 112 dziennie, od 747 do 1446 miesięcznie; średnio wypożyczono dziennie 48 ks., miesięcznie 1163 ks.

Ilość abonentów z 162 na 1. I. 1927 wzrosła do 450 w ciągu roku, ale ponieważ ubyło w ciągu roku 112 dawnych abonentów, ilość w dniu 31 grudnia 1926 roku wyniosła 338 osób, 195 kobiet i 143 mężczyzn. Z miasta Wilna 285, z okolic 53 osób. Z całej liczby abonentów (338) przypada na nauczycieli 279, (z nich 15 ze szkół prywatnych. reszta 264 — państwowych), z tego profesorów Uniwersytetu 3, nauczycieli szkół średnich 61, nauczycieli szkół powszechnych 215 — w tej liczbie 28 nauczycieli kursu wyższego humanist.), na pracowników Kuratorium i Inspektoratu 46, studentów 7 i osób szkolnictwu obcemu 6, razem 338.

Stan księgozbioru na 31. XII. 1926 r. przedstawia się następująco: książek skatalogowanych i zinwentaryzowanych 7032, tylko zinwentaryzowanych 783. W maju został uporządkowany księgozbiór rosyjski, otrzymany w 1925 roku od Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego. Księgozbiór ten (1679 ur. nr., tomów około 3000), posiada dawny inwentarz działowy, który pozwala zeń korzystać, ale jeszcze nie został wciągnięty do ogólnego inwentarza i skatalogowany według ogólnie przyjętego w b-ce systemu.

Niezinwentaryzowanych książek w b-ce — pozostałość po dawnej b-ce Kuratorium, około 1500. Nabyto książek w roku 1926 za ogólną sumę 7342 zł. z tego 4000 zł dało Minist. WR. i OP., reszta pochodzi ze składek członkowskich.

W lipcu Zarząd B-ki, pragnąc wprowadzić w pracę b-ki pewne zmiany i ulepszenia i chcąc zasięgnąć zdania czytelników w tej kwestji, ogłosił w „Dzienniku Urzędowym” ankietę do czytelników, ale odpowiedzi wcale nie nadeszły. Wówczas ta sama ankieta została wydrukowana na blankietach i rozdana czytelnikom. Na 200 zgórą rozdanych ankiet otrzymano zaledwie 11 odpowiedzi; tak mała ilość nie daje zupełnie dokładnego pojęcia o życzeniach czytelników.

Prenumerata roczna	8 zł		Nabyć można w Administracji „Rucliu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek główny 29, II piętro.
półroczna	4 zł		
Cena „oddzielnego zeszytu 1 z 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” w Krakowie, Grzegorzewska 30 — pod zarządem W. Jarosza.