

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).

Bechterew¹⁾ powiada w tej sprawie, że sugestja, czy ona ma miejsce przy pomocy słów albo postawy, czy też zachodzi dzięki wrażeniom lub czynom, zwraca się zawsze bezpośrednio do „świadomości ogólnej“ (podświadomości) z pominięciem świadomości osobowej, a przynajmniej bez poprzedniego opracowania przez tę ostatnią sugestji poddanej. Zachodzi w danym razie prawdziwe „przeszczepienie“ myśli, uczuć i t. p. stanów psychicznych. „Sugestjonować“ znaczy więc przeszczepiać do psychiki odbiorcy różne stany ps., działać na niego tak, żeby o ile możności wykluczyć krytykę, ocenę, zastanowienie. Przez „sugestję“ należy znowu rozumieć taki sposób bezpośredniego zaszczerpienia w duszy jednostki myśli, uczuć i t. p., który pomija jej jaźń, świadomość osobową. Ponieważ sugestja przenika bezpośrednio do „świadomości ogólnej“ bez czynnej pomocy osobowości, wszelkie jej skutki rozwijają się automatycznie, t. zn. nie podlegają kontroli tej ostatniej i czasami wogóle nie mogą być przez nią otamowane.

Terminy „przeszczepianie“ „wdarcie się“ (Baldwin, Sidis) „schwycenie“ (Claretie), „wejście drzwiami bocznymi, a nie frontowymi“ (Bechterew, Dubois, Cabot i in.) odzwierciedlają rzeczywisty stan rzeczy tylko w niektórych wypadkach, a mianowicie wtedy, gdy sugestja opanowuje umysł zniecałk. W wielu jednak razach świadomość osobnika może być przygotowana do jej przyjęcia, może ją nawet rozmyślnie wywołać, zdefiniować. Sugestja wtedy nie przenika do podświadomości „bezpośrednio“, z „pominięciem osobowości“: osobowość wie

¹⁾ Bechterew, dzieło cyt. str. 15—22.

o niej, przyjmuje ją, a niekiedy nawet stara się postawić w takich warunkach, aby nastąpiło jej zrealizowanie.

Urzeczywistnienie to odbywa się jednak bez udziału, a czasami nawet i bez wiedzy osobowości.

Z powyższego wynika, że sposób przenikania sugestji do podświadomości jest różny — w jednym wypadku posiada on charakter bezwiednego, a przynajmniej tylko częściowo świadomego przeszczepiania, w drugim — wyobrażenie poddane jest równie świadome, jak inne procesy psychiczne, a jego obecność w polu świadomości może być skutkiem aktu woli, wynikiem postanowienia celowego.

Ważnym jest tylko, żeby wyobrażenie takie przedostało się do podświadomości i wywołało za jej pośrednictwem odpowiednią reakcję. Nastąpić to może wtedy, gdy ono zdoła spowodować rozszerzenie psychiczne. To ostatnie jednak w wielu razach jest o tyle słabe, że osobnik wyczuwa introspekcyjnie za ledwie końcową fazę jego istnienia, objawiającą się pod postacią działania automatycznego, lub innych zmian o takim samym zabarwieniu¹⁾.

Z dotychczasowej analizy wynika, że warunkiem koniecznym wszelkiego rodzaju sugestji jest po pierwsze dysocjacja, po drugie — samorzutne, autonomiczne na skutek poddanego wyobrażenia funkcjonowanie podświadomości.

Sugestją nazywam takie wyobrażenie, które, wywołując dysocjację, przeistacza się podświadomie w odpowiednią reakcję²⁾.

B. Biorąc pod uwagę stopień, czyli głębokość dysocjacji, sposób poddawania i wyrażania się, przejawy jednostkowe lub zbiorowe, a także odmiany jakościowe sugestji, możemy podzielić ją na: 1) normalną i anormalną; 2) heterosugestję i autosugestję (a), sugestję bezpośrednią i pośrednią (b) intra- i pohipnotyczną, bezwzględną i warunkową, (c), 3) zupełną lub częściową (a) jednoimienną lub różnoimienną (b), 4) jednostkową i zbiorową. 5) Oprócz powyższego uważam za konieczne ustalić pewne odmiany jakościowe, czyli t. zw. typy podatności do sugestji.

1) Sugestja jest normalną, o ile zachodzi u osób zdrowych w warunkach zwykłych, t. j. na jawie lub we śnie fizjologicznym. W sugestji anormalnej odróżniamy — ekstrasfizjologiczną³⁾ i patologiczną. Ekstrasfizjologiczną jest ona, jeżeli się odbywa przy

¹⁾ Patrz o poczuciu działania automatycznego pracę moją: Badania eksperymentalne nad automatyzmem graficznym. Poznań 1925 str. 98—99.

²⁾ Porównaj z tem określenie sugestji Baudouina: „La suggestion est une idée qui, subconsciemment, se transforme en réalité correspondante”. Dzieło cyt. str. 21.

³⁾ Terminu „ekstrasfizjologiczną” używam w braku lepszego. Oznaczam nim wspólnie z Grassetem takie stany „qui ne constituent pas par eux-mêmes des maladies et qui cependant ne se rencontrent pas chez tout le monde, n' appartiennent pas à la vie physiologique normale Le psychisme inférieur. Étude de physiopathologie clinique des centres psychiques. Paris 1913 str. 64.

zupełnem zawieszeniu świadomości, wywołanem celowo odpowiednimi metodami (pociągi, wpatrywanie się nadawcy w odbiorcę i t. p.). Stan taki nazywamy zwykle hipnozą. Sugestia patologiczna ma miejsce pod wpływem czynników chorobowych — histerja, neurastenja i t. p.

Spór o to, czy większość osób, uważanych za normalne, wykazuje podatność do sugestji, należy uważać dzisiaj za rozstrzygnięty w sensie pozytywnym. Nawet taki przeciwnik sugestji, jak Dubois, powiada, że niema człowieka bezwzględnie opornego na wpływy sugestywne — wszystko zależy od momentu psychologicznego, w którym się znajdujemy¹⁾. W podobny sposób wyraża się także Forel, utrzymując, że każdy umysłowo zdrowy człowiek ulega w mniejszym lub większym stopniu hipnozie: na przeszkodzie mogą tylko stanąć chwilowe stany duszy, względnie mózgu wielkiego²⁾.

Chcąc jednak przekonać się o powszechnej podatności do sugestji, należy pozostawić na uboczu eksperymenty z hysteryczkami, których dyspozycje w tym kierunku są już dostatecznie znane³⁾, a rozpocząć badania systematyczne nad osobami zdrowymi. Jestto tym ważniejsze, że wyniki badań powyższych, oprócz korzyści teoretycznych, mają także duże znaczenie praktyczne, o czem zresztą była już mowa

Dane statystyczne w sprawie tej przedstawiają się następująco :

Liébeault i Bernheim, z których każdy zbadał po kilka tysięcy osób, sądzą, że liczba podatnych dochodzi 90% — 95%, Trömner 95%, Forel, Wetterstrand, O. Vogt, Renterghem, Velandier, C. Baudouin — 97%, a nawet więcej. Opinia B. Sidisa, który wykonał przeszło 8000 eksperymentów na osobnikach zdrowych, jest nam już znana. Delboeuf na pierwszym kongresie międzynarodowym psychologii fizjologicznej utrzymywał, że w Belgji wszyscy są podatni⁴⁾. Z moich eksperymentów wynika, że na 247 osób, w tem 139 dorosłych (18—58 lat), a reszta niepełnoletnich (6—18 lat), u 234 t. zn. 95%, sugestja zrealizowała się w mniejszym lub większym stopniu.

W przeciwieństwie do tych danych, Szkoła Paryska, która, jak zaznaczyłem już niejednokrotnie, uważa sugestję za zjawisko patologiczne, przytacza cyfry nieporównanie mniejsze, a miano-

¹⁾ Dubois *Les psychonévroses et leur traitement moral*. Paris, 1909 str. 258, 259, 125. Autor ten powiada, że opornych jest co najwyżej 3%.

²⁾ A. Forel, dzieło cyt. str. 80.

³⁾ W sprawie osób hysterycznych należy mieć na uwadze opinię Deschamps'a: „les hystériques sont à la fois les plus suggestibles et les moins suggestibles des névropathes”. *Les maladies de l'esprit et les asthénies*. Alcan 1919 str. 561.

⁴⁾ Patrz Ochorowicz, dzieło cyt. II, str. 241.

Jednym z pierwszych badaczy sugestji normalnej był Yung (E). W swej pracy — *Contribution à l'étude de la suggestibilité à l'état de veille*, powiada on tak: „La vérité est que la suggestibilité est une faculté propre à tous les hommes. Nous sommes tous suggestibles dans une certaine mesure. Les uns le sont naturellement à un haut degré, les autres, plus résistants, le deviennent lorsqu'on les place dans des conditions propres à diminuer leur force de résistance. *Archives de psychol.* t. VIII str. 283 — 284.

wicie — 30%, Sepilli z kolei mówi o 10%, a Janet podaje liczbę jeszcze niższą, bo tylko 7%¹⁾

Różnica, jak widzimy jest duża. Czem jednak wytłumaczyć niezgodność powyższą? Sądzę, że stosunkowo niską odsetkę obozu drugiego należy położyć na karb kilku czynników, a w tem pewnej niezdolności, do której się Janet zcicha przyznaje²⁾, i faktu, że badacze kategorii pierwszej uważają za podatne wszystkie osoby, u których się sugestja zrealizowała przynajmniej w pewnym stopniu, gdy tymczasem Janet np. zalicza do nich tylko tych pacjentów, u których zabiegi hipnotyczne dały wyniki dobre w leczeniu określonych chorób.

W obliczaniu procentowem podatności należy również uwzględnić fakt, że wyniki dodatnie otrzymuje się niekiedy dopiero po kilku a nawet kilkunastu próbach³⁾, co jest uwarunkowane często podnieceniem, niedyspozycją, roztargnieniem i wogóle całym szeregiem czynników zewnętrznych, niemających nic wspólnego z rzeczywistą podatnością.

Na odmienne ustosunkowanie się tych dwóch obozów do poruszonego zagadnienia wpływa ubocznie jeszcze jeden moment, a mianowicie pogląd na istotę sugestji.

Dla Charcota, i jego następców wrażliwość na sugestję jest chorobą ukrytą, hipnoza — nerwicą eksperymentalną. Janet, każdą osobę, która wykazuje w tym kierunku dyspozycję, posądza o chorobę, a Ferenczi⁴⁾ mówi w danym razie o skłonności ogólnej do psychonerwic.

Ponieważ Janet przyznaje, że sugestja w różnych okolicznościach życiowych może się także realizować w pewnym stopniu i u osób „uważanych za normalne“ („chez les individus considérés comme normaux“)⁵⁾ chodziłoby więc tylko o wyznaczenie granicy; stopnia nasilenia dysocjacji, przy którym jest ona już niewątpliwie (z jego punktu widzenia), zjawiskiem patologicznym. Otóż musimy stwierdzić, że granica pomiędzy sugestją normalną a patologiczną jest płynna: różnice wyraźne zachodzą tylko w przypadkach zdecydowanie patologicznych i czynnikiem decydującym w danym razie jest właśnie głębokość dysocjacji. Z sugestją sprawa przedstawia się podobnie jak wogóle z chorobą: o ile w jednych przypadkach jest bardzo łatwo zdecydo-

¹⁾ Janet, Médications t. I str. 338.

²⁾ Janet, tamże str. 337. Odsetka osób podatnych zależy w bardzo znacznym stopniu od uzdolnienia eksperymentatorów do wywoływania zjawisk sugestji.

³⁾ Niektórzy badacze wykazują w danym razie nadzwyczajną cierpliwość. Tak np. Wetterstrand uspił pewną damę 40-letnią po 70 próbach, Bramwell otrzy ma ten sam wynik u jednej pacjentki po 150 posiedzeniach, przyczem Dr Tuckay Dr. Voisin wykonali z nią przedtem już przeszło 50 prób bezskutecznych. Dr. Moll powiada, że czasami wykonywał 40 i więcej eksperymentów bez rezultatu pozytywnego. Dopiero po tylu próbach daremnych udawało mu się iekiedy uspić pacjenta.

⁴⁾ Ferenczi, Introjektion und Uebertragung Leipzig 1910.

⁵⁾ Janet, Névroses str. 297—305.

wać, czy funkcje ustroju są normalne, czy też patologiczne, o tyle w innych określenie właściwego stanu staje się bardzo trudne. Bywa np. tak, że osobnik z punktu widzenia teoretycznego może być chorym, ponieważ jednak jego sprawność funkcjonalna nie doznała w danym razie uszczerbku, praktycznie jest więc zdrowy. (Krehl)¹⁾ Sądzę, że uważanie sugestji wogóle za przejaw patologiczny pochodzi przedewszystkiem ze względów teoretycznych, bez dostatecznego uwzględnienia materiału obserwacyjnego. Jeżeli ktoś w danym razie powołuje się na dysocjację, bez której sugestja istnieć nie może, to należy wiedzieć, że tylko niektóre formy rozszczepienia posiadają charakter patologiczny. Sen zwykły (fizjologiczny) jest klasycznym przykładem ciekawych i bardzo pouczających dysocjacji. Istnieją one niemal w każdym akcie uwagi dowolnej, w przyzwycajeniach i naogół silnie zorganizowanych czynnościach. Do tej samej kategorii należą również dysocjacje, powstające wskutek braku dostatecznej spójności różnych funkcji, co ma miejsce na pewnym poziomie rozwojowym organizmu psycho-fizjologicznego np. u dzieci i tym właśnie czynnikiem należy objaśniać ich nadzwyczajną podatność na wpływy sugestyjne. Jej spotęgowanie lub osłabienie zależy od różnych czynników — wieku, okoliczności życiowych, intoksykacji (alkohol, haszysz, morfina, opjum i t. p.), zmęczenia, chorób, infekcyjnych (gorączka tyfusowa), ćwiczenia i t. d. i t. d. Naogół słabnie ona z wiekiem, lecz nie znika zupełnie — pod tą, lub inną postacią zawsze można ją wykryć u osobników nawet najzdrowszych.

2) a. Jeżeli sugestja pochodzi z zewnątrz, wskutek działania na nas osoby innej, nazywamy ją heterosugestią. Skoro znowu ona powstaje w nas samych, bez udziału osób postronnych, mówimy wtedy o autosugestji. W tej ostatniej od różniamy z kolei dwie odmiany: autosugestię spontaniczną (mimowolną) i dowolną, świadomą.

Zdarza się np., że pewne wyobrażenie narzuca się samo świadomości naszej i w odpowiednich warunkach wywołuje reakcję o charakterze sugestywnym. W danym razie mamy do czynienia z auts. mimowolną, samorzutną. Pod tą postacią sugestja jest zjawiskiem nadzwyczaj rozpowszechnionem, zachodzącym równie często, jak wzruszenia lub inne procesy psychiczne. (Baudouin). W swych następstwach może ona być siłą wprost nieobliczalną, gdyż, jak wykazuje doświadczenie, wiele chorób, niepowodzeń i załamań życiowych pochodzi niejednokrotnie z tego źródła. Mając to na uwadze, staje się jasnym, jak wielkie straty grożą osobnikowi odpowiednio w tym kierunku dysponowanemu, jeżeli nie umie pokierować należycie tą właściwością psychiki.

¹⁾ L. Krehl, Fizjologia patologiczna. Tł. z 5-wyd. niem. J. Pruszyński. Warszawa 1911. str. XIV. Autor ten słusznie powiada, że „za normalne uważamy sprawy życiowe, przebiegające w sposób jednaki u większości osobników, którzy czują się dobrze i mogą spełniać prawidłowo swoje zadania przyrodzone“ (str. XIII).

Na szczęście każdy z nas ma możliwość rozwinąć w sobie auts. dowolną, dzięki której nietylko jest w stanie sparaliżować działania szkodliwe auts. spontanicznej, lecz może jednocześnie zdobyc władzę nad swemi skłonnościami, popędami, złemi nawykami, jednym słowem może osiągnąć panowanie nad samym sobą, a poniekąd i nad funkcjami organicznymi. W auts. świadomej osobnik sam wybiera i poddaje sobie wyobrażenia, o których zrealizowanie mu chodzi.¹⁾

Oddawna zauważono (Bernheim, Forel, Lévy, Myers, Ochorowicz i in.), że heterosugestia dopełnia się i wogóle dochodzi do skutku tylko za pośrednictwem autosugestji. Forel powiada, że wpływ, jaki wywiera wyobrażenie poddane przez hipnotyzera na odbiorcę, jest zawsze modelowany, przeobrażany przez jego mózg... Innymi słowy: sugestia słowna hipnotyzera dopełnia się z a w s z e autosugestią hipnotyzowanego, to znaczy ten, jak jest przez niego pojęta i odczuta.²⁾ W podobny sposób wyraża się Lévy: „sugestia z zewnątrz (heterosugestia) działa zawsze za pośrednictwem autosugestji”. „Poddana idea działa zazwyczaj nie odpowiednio do swej treści wewnętrznej, a zależnie od sugestywności osobnika i jego przystosowania się do przyjęcia sugestji”.³⁾

Fakt zależności heterosugestji od autosugestji podkreślił z całym naciskiem dopiero E. Coué. Wszelkiego rodzaju sugestia, powiada on, może istnieć tylko pod warunkiem sine qua non przeistoczenia się w autosugestię.⁴⁾ Proces ten odbywa się za pośrednictwem wyobraźni, t. zn., że wszystkie sugestje poddane muszą przejść przez jej pryzmat i urzeczywistniają się później w takiej formie, jaką ona im nada. Wola hipnotyzera, którą on jakoby wpływa na odbiorcę, niema w sugestji żadnego znaczenia. W podobny sposób i opór, jaki ten ostatni stawia pierwszemu w różnych przypadkach poszczególnych, zależy nie od napięcia jego woli, a tylko od wyobraźni. Skoro sobie wyobraził, że go nie można zahipnotyzować, najlepszy eksperymentator nie będzie mógł tego dokonać.

¹⁾ O warunkach, przy których spełnieniu taka realizacja się udaje, będzie jeszcze mowa w końcu.

²⁾ Ochorowicz, dzieło cyt. II, 250.

³⁾ Lévy, dzieło cyt. str. 68—69. Na uwagę zasługuje także pogląd Myersa: „Pour que le résultat désiré se produise, il faut l'intervention d'un autre facteur dont il n'a pas suffisamment été tenu compte jusqu'ici: il faut que la suggestion du dehors se trouve transformée en une suggestion venue du dedans, c'est-à-dire en autosuggestion”. Human Personality and its survival of bodily death 1903. London tr. fr. Jankelevitcha, Alcan, 1919, str. 157.

⁴⁾ „Vous pouvez suggérer quelque chose à quelqu'un, si l'inconscient de ce dernier n'a pas accepté cette suggestion, s'il ne l'a pas digérée, pour ainsi dire, afin de la transformer en autosuggestion, elle ne produit aucun effet”. Coué, dzieło cyt. str. 8. W sposób podobny wyraża się Baudouin: „La suggestion proposée par l'opérateur ne se réalise qu'à la condition sine qua non d'être acceptée par l'esprit du sujet et transformée en autosuggestion”. Dzieło cyt. str. 168. W innym miejscu (str. 170) autor ten dodaje, że heterosugestia nawet w śnie przestacza się w autosugestię. Dochodzi to do skutku za pośrednictwem samej tylko wyobraźni, bez udziału woli, Patrz także str. 68 i nast.

Stwierdzenie prawa zależności powyższej ma duże znaczenie teoretyczne i praktyczne. Moment ostatni jest szczególnie ważny w postępowaniu z dziećmi, których żywa wyobraźnia przeobraża często rzeczy widziane, słyszane, na odpowiednie autosugestje. Przykład. Pan X,¹⁾ ojciec dwojga dzieci, postanowił zrobić im przyjemność za okazaną pilność w nauce: wieczorem po kolacji podano dużą ilość ciastek z kremem... Gdy się chłopcy najedli, ojciec zaczął opowiadać szczegóły tragicznego wypadku zatrucia kremem, o czym rozpisywały się dzienniki. Idea zatrucia była rzucona... W nocy budzi wszystkich krzyk młodszego z nich, wskazującego wszystkie objawy zatrucia. Rodzina straciła zupełnie głowę. Gdy w rozterce nikt nie wiedział co począć, chłopak zapytał nagłe ojca, po ilu godzinach zatrucie zaczyna się przejawiać. Ojciec zrozumiał wtedy sytuację i odpowiedział tonem poważnym i stanowczym, że według zdania poważnych lekarzy najpóźniej po dwóch godzinach... Chłopak spojrzął na zegar. Była już pierwsza godzina w nocy. Uspokoił się. Bóle gwałtowne też ustały. Po pewnym czasie zasnął głęboko.

b) Sugestję możemy poddawać różnymi sposobami — słowem, gestem, postawą itp. Zależnie od celu, jaki zamierzamy osiągnąć, i właściwości osobniczych jednostki, na którą chcemy podziałać, postępujemy rozmaicie: raz używamy sugestji jednoznacznie wyrażającej nasz zamiar (s. b e z p o ś r e d n i a), innym znowu razem posługujemy się takimi zwrotami — lub wogóle jakąś formą konkretną, — których zadaniem jest osiągnąć skutek pożądany nie budząc jednak w umyśle odbiorcy wyraźnej świadomości celu, o jaki nam chodzi (s. p o ś r e d n i a). Przykład sugestji bezpośredniej: Chcę, żeby u osobnika zrealizował się bezwład nóg. Mówię: jak doliczę do pięciu, pan nie będzie mógł wstać, chodzić itp. Albo chcę, żeby p. X. wykonał tę lub inną czynność i mówię: wejdzie pan pod stół, zdejmie pan kapelusz z głowy sąsiada itp.

W wielu razach sugestja bezpośrednia budzi mniej lub więcej silny sprzeciw ze strony osobowości, której ją poddajemy, wobec czego może się nie udać. Chcąc uniknąć porażki, używamy sugestji pośredniej. Tym sposobem nie dochodzi do konfliktu z osobowością, dzięki czemu sugestja posiada więcej szans do zrealizowania się. Przykład: wieśniaczka (pacjentka Bernheima) doznaje bólu brzucha i żołądka pochodzenia histerycznego. Próby hipnotyzacji nie udają się. Po dwóch dniach daremnych wysiłków mówi do niej Bernheim: „jest rzeczą obojętną, czy pani śpi, albo nie. Będę pani magnetyzował brzuch, piersi i żołądek i w ten sposób uwolnię ją od cierpień. Zamykam jej oczy i około 10 minut kontynuuję w ten sposób sugestję. Ból znika bez snu, lecz po kolacji wraca znowu. Na drugi dzień powtarzam tę samą procedurę. Wynik podobny. Dzisiaj zaczynam zabieg powyższy na nowo i otrzymuję jednocześnie ze zniknięciem bólu głęboki sen hipnotyczny z utratą pamięci“.

¹⁾ Kolega Dolonne'a, który ten wypadek opisał w swej pracy L'Autoguerison par l'Autosuggestion, Paris 1922 str. 61.

„Od tej pory używałem często podobnych fortelów ze skutkiem analogicznym. Jestto najbardziej prosty środek do wpływania na pozornie odpornych“. „Wszystko zależy od poddawania i należy tylko znaleźć sposób, żeby każdą podatność indywidualną w czyn wprawić resp. obudzić“. ¹⁾

Oczywiście, że sposobów poddawania sugestji pośredniej mamy bardzo dużo i jest rzeczą intuicji nadawcy wyczuć, gdzie się znajduje pięta Achilleśa. Należy przytem wiedzieć, że jeżeli mamy do czynienia z osobnikami normalnymi, poddawanie pośrednie, jako omijające doraźny sprzeciw osobowości, jest skuteczniejsze od bezpośredniego.

W stanie normalnym, powiada Sidis ²⁾ na podstawie swych badań eksperymentalnych, sugestja staje się tym silniejszą, im jest mniej bezpośrednią; im bardziej staje się bezpośrednią, tym więcej traci na swej sile.

Prawo to znajduje potwierdzenie w życiu codziennem jednostek i większych grup społecznych. W wychowaniu powinno ono znaleźć szerokie zastosowanie.

c) Sugestję możemy poddawać z zamiarem, żeby się spełniła zaraz, albo po pewnym mniej lub więcej długim czasie ³⁾ po obudzeniu ze snu hipnotycznego (s. pohipnotyczna). Zarówno w jednym, jak i w drugim wypadku forma sugestji może posiadać charakter kategoryczny, bezwarunkowy lub warunkowy. Np. mówię osobnikowi zahipnotyzowanemu: ręka pańska robi się sztywną, pan nie może wstać itp. (s. bezwarunkowa). Albo — jak doliczę do 10, pan nie będzie mógł wstać; ile razy się dotknę ręki pańskiej, uczuje pan, że się robi sztywną; jeżeli siądę, pan straci władzę mowy itp. (s. warunkowa).

Postać warunkową otrzymują bardzo często autosugestje spontaniczne. Zachodzą one w różnych okolicznościach życia i mogą występować przez czas wprost nieokreślony: niejedna osoba jest ich ofiarą w ciągu wielu lat, a nawet całe życie. Uczeń X., lat 14, naogół zdrowy, o samopoczuciu dobrem, nie będąc dostatecznie przygotowany, musiał odpowiadać z łaciny. Podczas odpowiedzi doznał „uczucia dławienia w gardle, ściskania w pierśiach i ciemności w oczach“. Od tej pory, ile razy miał odpowiadać z tego przedmiotu, doznania wymienione występowały z dużą siłą. Rodzice, pod wpływem lekarza, postanowili zabrać go ze szkoły. Zaburzenia powyższe zostały usunięte drogą sugestji po dwóch posiedzeniach. Józio, lat 8, dostał wymiotów na widok robaka w zupie. Ile razy w następstwie zaczynał jeść zupę, wymioty się powtarzały. (Wyleczono go sugestją na jawie).

3. W realizacji sugestji należy mieć na uwadze dwie strony — ilościową (a) i jakościową (b).

(C. d. n.)

¹⁾ Cyt. według Forela str. 81—82.

²⁾ Sidis, dzieło cyt. Rozdział V. Prawo sugestji normalnej.

³⁾ Np. po upływie kilku godzin, dni, a nawet kilku miesięcy.

Wrażenia z podróży pedagogicznej.

- I. Światowy Kongres Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Locarno. — II. Genewa ogniskiem myśli pedagogicznej. — III. Organizacja studjów nauczycielskich w Bazylei i Zurychu. — IV. Realizacja nowego wychowania we Wiedniu.*

Locarno, w sierpniu 1927 r.

I.

Może najbardziej charakterystyczną cechą współczesnej epoki kulturalnej jest powszechna dążność do kooperacji i współdziałania w różnych dziedzinach życia ludzkiego. Dążność ta jest zjawiskiem uniwersalnym, jest ruchem światowym, a jednym z jej zewnętrznych objawów są międzynarodowe kongresy gospodarczo-ekonomiczne, prawno-polityczne, naukowe, wychowawcze, techniczne, i t. p. Jakkolwiek różny jest charakter tych kongresów, jakkolwiek różne mają cele, wszystkie one spełniają jedno doniosłe zadanie: umożliwiają wzajemne zbliżanie się i poznanie ludzi, należących do różnych ras i narodów, przedstawicieli różnych religij, kultur, różnych poglądów filozoficznych, społecznych i politycznych. Na kongresie przyświeca wszystkim uczestnikom zazwyczaj jedna jakaś idea, ożywia wszystkich sprawą, dla której przybyli, budzą się podobne pragnienia i ideały, powstaje uzgodnione koncepcje i plany ich urzeczywistnienia. Prace te zmierzają do posunięcia ogólnie ludzkiej kultury o krok naprzód, do stopniowego doskonalenia życia społeczeństw w różnych jego przejawach, a ich celem ostatecznym jest ugruntowanie wzajemnych stosunków między narodami na zasadach sprawiedliwości i braterstwa, solidarności i współpracy kulturalnej.

Zadanie to spełnia przede wszystkim Liga Narodów, mająca swą siedzibę w Genewie, a współdziałającą z nią w urzeczywistnieniu tych celów różnego rodzaju kongresy światowe. Na VIII Zgromadzeniu Ligi Narodów, odbytem we wrześniu b. r. słyszeliśmy często słowa, powtarzane przez mężów stanu, kierujących obecną polityką światową, że rozbrojenie fizyczne poprzedzone być musi rozbrojeniem moralnym ludzkości, że wypełnić trzeba najpierw z psychiki zbiorowej ludzkości zawiść, żądzą odwetu, wzajemną nieufność, uczucia militarno-agresywne i t. p. Dopiero po takim rozbrojeniu otwarta będzie brama, wiodąca do pokojowego współżycia i współpracy gospodarczej i intelektualnej narodów. Cel ten osiągnąć można przede wszystkim za pomocą odpowiedniej edukacji młodych pokoleń w duchu wolności i wzajemnego szacunku. Zrozumieć to muszą wszystkie narody — także i te, których przedstawiciele na arenie międzynarodowej w Genewie głoszą wielkie hasła „bezpieczeństwa, arbitrażu, rozbrojenia“, oznaczające pokój światowy, a równocześnie w kraju swym pielęgnują ducha militarnego, budują pomniki nie dla uczczenia ofiar wojny światowej, ale na pamiątkę „zwycięstwa“, — wychowują młodzież w duchu militarnym.

Droga taka nie prowadzi do porozumienia i zrozumienia się wzajemnego narodów i z powodu podobnych objawów opóźnia się proces rozwoju kulturalnego. Jednakże dzięki współczesnej organizacji życia społecznego, wspaniałego rozwoju techniki, idee wolności, kooperacji, solidarności stają się własnością coraz szerszych grup, przetwarzają zbiorową psychikę narodów i poszczególne jednostki. Przyspieszenie tego procesu zależy w dużej mierze od wprowadzenia systemu edukacji w duchu zasad nowego wychowania.

Wynika stąd sprawa wielkiej doniosłości, aby wychowawcy — rodzice i nauczyciele — uświadomili sobie jasno, na czym polega wychowanie nowoczesne, jakie są jego istotne właściwości, jaka jest jego treść, jakie jego dążenia i cele. Zadanie to, zmierzające do wyjaśnienia istoty nowego wychowania, postawił sobie IV-ty Kongres Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, który się odbył w Locarno, od 3 do 15 sierpnia 1927 r.

Czytelnicy nasi mieli już sposobność zaznajomić się z zasadami, jakie głosi Liga Nowego Wychowania (Ruch Ped. r. 1925 i 1926, Nr. 3). Zasady te były właśnie punktem wyjścia w obradach Kongresu locarneńskiego, których głównym tematem było zagadnienie „*Jak należy rozumieć wolność w wychowaniu?*”

Zapowiedziany dość wcześnie Kongres Ligi Nowego Wychowania obudził żywe zainteresowanie w całym świecie pedagogicznym, a najlepszym dowodem tego był niezwykle liczny zjazd uczestników. Z górą 1000 osób przybyło z różnych krajów, ze wszystkich części świata. Wśród przeważającej liczby „białych” odbijali przedstawiciele ras różnokolorowych z Azji i Afryki. Najsilniej pod względem ilościowym reprezentowani byli Anglosasi (obywatele W. Brytanji i Stanów Zjedn.), następnie Niemcy i Francuzi. Stosunkowo liczna była grupa polska na Kongresie, licząca z górą 50 osób, m. i. pp. Dr. Grzegorzewska, Prof. H. Radlińska, Wiz. B. Kielski, Dr. Ziemnowicz, Dr. Młodowska, Wiz. Zapolski, dyr. Michałowska, insp. Żukiewiczowa, Dr. Mirski, Dr. Szuman; delegatami Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. byli pp. Grzegorzewska i Rowid. W masie uczestników znaleźli się wybitni przywódcy i twórcy współczesnego ruchu w dziedzinie teorii i praktyki wychowania jak *prof. Bovet*, niestrudzony i znakomity wprost przewodniczący Kongresu, *Prof. Ed. Claparède*, *Dr. Decroly*, *Ferrière*, *Paulsen*, *Adler*, *Gloeckel*, *Washburn*, *Petersen*, *Geheeb*, *Ensor*, *Rotten*, *Adler*, którzy oczywista i na kongresie wysunęli się na plan pierwszy.

Organizacja pracy Kongresu była celowa i na ogół sprawna. Codziennie odbywało się jedno posiedzenie plenarne w godzinach wieczornych, a przed i popołudniu obradowały poszczególne sekcje i grupy.

Między innymi zorganizowały się sekcje dyskutujące nad następującymi zagadnieniami: Nowa psychologia w wychowaniu —

Typy trudne wśród dzieci — Higiena pracy umysłowej — Testy inteligencji — Metody indywidualne w wychowaniu dzieci poniżej i powyżej 12 lat — Nowe metody w szkolnictwie średnim — Sprawozdania z działalności szkół doświadczalnych w różnych krajach — Koedukacja — Nowe myśli przewodnie w nauczaniu historii — Nowe drogi wychowania estetycznego — Problemy ogólne. Obrady toczyły się w języku francuskim, angielskim i niemieckim.

Zarówno na zebraniach plenarnych, jak i na posiedzeniach sekcyjnych frekwencja była niezwykle silna. Pomimo dokuczliwych upałów, jakie w sierpniu panowały w Locarno, zapal uczestników nie stygl do końca; owszem żywe dyskusje i tworzenie się nowych grup świadczyły o przejęciu się sprawą, dla której wszyscy tu przybyli.

W związku z referatami urządzono szereg wystaw prac dzieci, pomocy naukowych, książek, objaśniających metody stosowane w różnych szkołach doświadczalnych. Najsilniejszą uwagę obudziły: wystawa prac dzieci, pomocy naukowych szkół w Brukseli (metoda Decroly'ego), Wystawa, urządzona przez *Maison des Petits* (Szkoła doświadczalna Instytutu Rousseau'a w Genewie), wystawa prac dzieci i pomocy naukowych przedszkoli warszawskich, urządzona przez p. Zofję Żukiewiczową.

Jak już wspominałem, głównym tematem obrad było zagadnienie „*istoty wolności w wychowaniu*“. Na ten temat wygłoszono liczne referaty, między innymi: *Ad. Ferrière* „Konieczność karności i sposoby jej utrwalenia“ — *Decroly* „Wolność a wychowanie“ — *Bovet* „Wolność, jako cel i jako środek“ — *Washburne* „Wolność zdobyta własnym wysiłkiem“ — *Paulsen* „Wolność wychowawcy“ — *Ensor* „Względność wolności“ — *Rotten* „Wolność i jej granice“ — *Ryan* „Metody indywidualne w przygotowaniu nauczycieli szkół nowego typu“ — Z wymienionych tu tematów widzimy, że problem wolności w wychowaniu, poddany szczegółowej bardzo analizie, oświetlony był przez różnych mówców w sposób wszechstronny. Może najgłębiej zagadnienie to ujął w swym referacie *Dr. Ferrière*, biorąc jako punkt wyjścia swych rozważań główne zasady, głoszone przez Ligę.

Wychodząc z założenia, że istotnym celem wychowania jest uzdolnienie jednostki do realizowania supremacji ducha w życiu, wykazuje mówca, że koniecznym warunkiem osiągnięcia tego ideału jest dyscyplina, pojęta w duchu karności wewnętrznej, która jest też jedyną drogą ku prawdziwej wolności. Tak pojęta karność jest nader bogata w treść: oznacza ona zdolność kierowania samym sobą, zdrowy rozsądek, prawość, wytrwałość, energię, odwagę. W pojęciu tem tkwi też umiejętność zrzeszania się na terenie pracy społecznej, wymagającej ładu, harmonii i ducha solidarności. Z takiego ujęcia widzimy, że pedagog szwajcarski przeciwstawia pojęcie karności zarówno temu, co nazywamy swawolą, anarchią, panowaniem kaprysów, jak i temu, co w pedagogice niemieckiej znaj-

dujemy pod nazwą „Zucht“ (Herbart), a w angielskiej „drill“, które są zaprzeczeniem wolności indywidualnej i wewnętrznej karności. Dyscyplina w ujęciu Ferrière'a rozwinąć się może w atmosferze swobody i wolności. Taka dyscyplina umożliwia też wyzwolenie sił duchowych, żyjących w dziecku (*l'élan vital spirituel*). Chodzi o to, by człowiek rozwijający się, — uczeń, zdolny był do ciągłego doskonalenia się wewnętrznego, do „własnego stwarzania się“ według słów *Hoene Wronskiego*, na którego zresztą *Ferrière* często się w swych pismach powołuje.

W rozwoju uczuć społecznych dziecka stwierdzić możemy pewne fazy: zrazu ujawnia się w niem żywo potrzeba autorytetu, któremu każde dziecko normalne chętnie się poddaje, potem następuje okres wybujałego indywidualizmu, szczególnie w fazie dojrzwania, a wreszcie zmierza uczeń ku solidaryzmowi, ku wolności refleksyjnej. Zdolny jest wtedy do spełniania dobrowolnie przyjętych obowiązków, kierując się zasadami dobra i prawdy.

W szkole panować musi porządek i harmonja, od czego zależy zorganizowana i celowa praca. Potrzebny jest tu więc czynnik, posiadający dość wysoki autorytet, kierujący tak pojętą pracą dzieci. W instynktach i dążeniach dziecka, zrazu nieskoordynowanych, musi przy pomocy jego własnego wysiłku i pod kierunkiem wychowawcy zapanować ład i harmonja. Proces ten dokonuje się w ten sposób, że dziecko pracuje nad pewnymi zagadnieniami, zgodnie ze swymi zainteresowaniami i dla ich należytego rozwiązania wyteża całą swą energję.

Pierwszą niejako szkołą karności są zabawy dziecka, następnie praca w szkole. Nowa szkoła nie usuwa karności, ale stara się ją oprzeć na znajomości psychologii dziecka. W życiu zbiorowem szkoły, podobnie jak w społeczeństwie dorosłych, karność może być ograniczona, dotycząca danej jednostki, albo też ekspansywna. Karność indywidualna polega na współdziałaniu woli, inteligencji i uczuć, na zdolności podporządkowania procesów woli rozumowi, refleksji. Z punktu widzenia społecznego karność polega na zdolności wzajemnego przystosowywania się jednostek, na współdziałaniu z innymi ludźmi, na tolerancji i poszanowaniu drugiej jednostki. Jednostka zwalczyć musi w sobie instynkty i dążenia destruktywne, pewne przesady i błędy, wynikające ze zbyt pospiesznego uogólniania pojedynczych faktów.

Celem zorganizowania pracy w szkole w duchu karności potrzebne też są — zdaniem *Ferrière'a* — rozkłady zajęć, programy i regulaminy. Wprawdzie nauczyciele, posiadający inicjatywę (typ pomysłowy, twórczy) i intuicję (typ intuicyjny, artystyczny), odczuwają to jako więzy kępujące, ale liczyć się trzeba z przeważającą masą nauczycieli, którzy muszą mieć jasno podane wskazania i plany (typ konkretny i naśladowczy). Jak widzimy, pedagog genewski przeciwstawia się tu pewnym kierunkom współczesnej pedagogiki. Nie należy — mówi — usuwać rozkładów zajęć, ale je doskonalić, nie należy kasować programów, ale je przystosować do potrzeb dzieci różnego typu umy-

słowego i różnego wieku. Nie godzi się też Ferrière na pozostawienie uczniom zupełnej swobody w obieraniu tematów i zagadnień. Na wytworzenie się atmosfery pracy musi mieć wpływ duży wychowawca; zadaniem jego jest stawiać pewne cele, odpowiadające zainteresowaniu dziecka, udzielać wskazówek, dotyczących sposobów i środków rozwiązywania zagadnień.

Dzięki swemu autorytetowi, mającemu swe źródło w pracy wychowawczej i w sile ducha, nauczyciel staje się symbolem rozumu i sumienia małej gminy szkolnej. Działa on zawsze i sędzi w imię prawdy i dobra gminy, przeciwdziałając objawom, naruszającym karność. Zagadnienie sankcji, które występują w formie kar i nagród, jest zbyt skomplikowane pod względem psychologicznym i pedagogicznym i trudno tu o jakieś ogólne przepisy i prawidła. Pierwszeństwo jednak mieć winny sankcje moralne, przedewszystkiem społeczne, wynikające z życia społecznego gminy.

W związku z karnością, pojętą w ten sposób, wychowawca musi być osobowością, musi posiadać subtelne zrozumienie i odczucie psychiki dziecka. To też wymagania w stosunku do nauczyciela stają się coraz większe i nowoczesna pedagogika zrywa z dawnym systemem przygotowania do zawodu nauczycielskiego.

Zagadnieniu studjów nauczycielskich poświęcone były referaty *Paulsena* i *Ryan'a*, który przedstawił nową organizację zakładów, kształcących nauczycieli w Stanach Zjednoczonych (*Teachers Colleges*). Wszędzie, jak i u nas ujawnia się podobny prąd pod tym względem, zmierzający do podniesienia kultury ogólnej nauczycieli (ukończenie gimnazjum) oraz do tworzenia studjów pedagogicznych o charakterze szkoły wyższej.

Na posiedzeniach sekcyjnych obok zagadnień specjalnych, o których wyżej była wzmianka, poszczególni mowcy zaznajamiali uczestników Kongresu z organizacją szkolnictwa w ich kraju, tudzież z pracami około doskonalenia metod wychowawczych i dydaktycznych. Referaty te były często ilustrowane obrazami filmowemi, n. p. odczyt o szkolnictwie w Rio de Janeiro w Brazylii. Szczególne zainteresowanie obudziło przemówienie *Gloeckla*, reformatora szkół wiedeńskich, który przedstawił prace i wysiłki tamtejszego nauczycielstwa, zmierzające do urzeczywistnienia szkoły jednolitej i szkoły twórczej. Na szczególniejszą wzmiankę zasługuje doskonale opracowany referat *Bol. Kielskiego*, Naczelnika Wydziału Programowego Min. WR. OP., o szkolnictwie polskiem (obecny ustrój, tendencje reformy i szkoły doświadczone w Polsce). Referat ten ukaże się w naszym piśmie, podobnie jak i oryginalnie pomyślany odczyt p. *A. Oderfeldówny* „O zbiorach obrazów i samokształceniu w bibliotekach“ (*Le fichier d'Images et l'auto-éducation dans les bibliothèques*). W sekcji psychologicznej wygłosił odczyt *Dr. Stefan Szuman*, docent uniw. poznańskiego, „O twórczości rysunkowej dzieci“, ilustrowany zdjęciami rysunków dzieci polskich. *P. H. Radlińska*, nader czynna i pełna inicjatywy uczestniczka Kongresu, mówiła na temat „Rola książki w wychowaniu“.

Na specjalnie zwołanem zebraniu utworzono polski oddział M. L. N. W. i w skład tymczasowego Komitetu weszli: Pp. prof. Radlińska, Dr Grzegorzewska, Wiz. Zapolski, Dr Mirski, Dr Młodowska i Rowid. Grupa nasza zainicjowała też wspólne posiedzenie z pedagogami słowiańskimi celem nawiązania stałego kontaktu. Przewodniczył *Dr Kacarow*, prof. un. w Sofji.

Jakie są wyniki konkretne Kongresu locarneńskiego? Oczywiście o obradach, mających charakter naukowy, wobec tak licznego audytorjum o różnym poziomie i różnem przygotowaniu, mowy być nie mogło. Podobnie jak na innych Kongresach, chodziło i tutaj o podzielenie się z uczestnikami ze strony wybitnych teoretyków i twórców szkół doświadczalnych z wynikami ich badań i studjów nad danym problemem, oraz z doświadczeniami w dziedzinie praktyki nowego wychowania. W szczególności zadaniem Kongresu było oświetlenie istoty nowego wychowania z punktu widzenia wolności i karności. Kongres w Locarno miał charakter propagandystyczny w duchu zasad Ligi Nowego Wychowania. Cel ten został też osiągnięty i pod tym względem Kongres spełnił swe zadanie. Zastęp ogromny zwolenników nowego wychowania szerzyć będzie idee i zasady Ligi w różnych krajach i w ten sposób przyczyni się do stworzenia nowej szkoły i do moralnego rozbrojenia narodów. Najbliższy, V-ty z kolei Kongres odbędzie się w Danji w *Elsinör*, niedaleko Kopenhagi w roku 1929.

H. Rowid.

Wychowanie, szkoła i pokój.

Epoka wielkiej wojny i jej koniecznych następstw politycznych, społecznych i kulturalnych bynajmniej się nie skończyła. Jesteśmy dopiero w początkach jej likwidacji, która zapowiada się na długotrwałą. Jeszcze ciągle panuje między jednostkami, grupami społeczeństwa, narodami i państwami obluda, kłamstwo, podstęp i wyzysk. Jeszcze ciągle nie zdaje sobie większość społeczeństwa europejskiego sprawy z tego, że oto rośnie młode pokolenie w tejsamej podłocie, w jakiej się tarza stare i że to młode pokolenie za lat niewiele ujmie ster rządów i życia w Europie i powtórzy błędy przeszłości i terażniejszości. Czyż nie dość doświadczeń, krwi, łez i bólu milionów, by nareszcie powiedzieć: przyszłość musi być inna?! Czas pomyśleć nad pokojem. Każda utopia dzisiejszego dnia staje się rzeczywistością jutrzejszego. Czyżby to jedno marzenie miało pozostać niespełnione?! Nie wolno nauczycielowi być pesymistą. Ani pod tym nawet względem. Pokój przyjdzie. Musimy doń dążyć, musimy go zdobyć. Pokój — to nie zniewieściałość, nie słabość, nie tchórzostwo, nie obojętność dla spraw własnego narodu i państwa; pokój — to moc, to ciągły wysiłek woli, to ciągła spokojna ożiarna walka z podłotą, brutalnością, gwałtem, to szczerą współpracą wszystkich ludzi dobrej woli, to prawdziwy

patryjotyzm, to spełnienie najwyższego postulatu wszelkiej religii i wszelkiej etyki: stania się godnym miana człowieka.

Nie należy niedoceniać podejmowanych współcześnie wysiłków dyplomatów, mężów stanu, uczonych i artystów, pracujących nad zbliżeniem poważnionych państw i narodów. Uważamy jednak, że najważniejszym instrumentem pokoju jest szkoła, najbardziej powołanym jego pionierem — nauczyciel. Dopiero przez zmianę umysłowości dorastającego pokolenia należy się spodziewać pewnego postępu na ciernistej drodze, wiodącej do pokoju. „Musimy nauczyć nasze dzieci kochać pokój, tworzyć go... Pokój jest sprawą wychowania“ — powiedział francuski minister oświaty Herriot. — Nie chodzi o zrobienie pacyfizmu modą, kiedy mody co parę miesięcy czy tygodni się zmieniają, ani oto, by stworzyć może nowy „przedmiot“ nauki szkolnej: „naukę o pokoju“, czy też „naukę o Lidze Narodów“ — jak żądają niektórzy pedagogowie — pacyfiści, ani o propagandę pacyfizmu przez nauczycielstwo specjalnymi środkami. Chodzi o zmianę w duchu nauczania, we formie podawania materiału szkolnego dzieciom. Nie o frazesy, systemy i pouczenia chodzi, lecz o to, by w wszystkim, czego uczymy, widocznym był duch pokoju, wiary i miłości, duch wielkiego Pestalozziego.¹⁾

Wychowanie w duchu pokoju jest bezwątpienia rzeczą niezmiernie trudną i wymagającą od nauczyciela nie tylko prawdziwego, optymistycznego idealizmu, lecz także niezmiernej cierpliwości i wytrwałości w podjętej pracy. Nauczyciel musi sobie uświadomić, że państwa dzisiejsze nie myślą jeszcze bynajmniej o zaniechaniu wojen, bądźto mając na celu dalsze podboje, bądźto utrzymanie uzyskanego stanu posiadania, bądźto wciśnięte, jak Polska, między państwa o tendencji militarystycznej, zmuszone siłą rzeczy do przygotowania energicznej obrony. Musi jednak nauczyciel zrozumieć, że stan taki na dłuższą metę jest niemożliwy, że najbliższa wojna jest znowu cofnięciem się o setki lat w postępie kultury, że trzeba znaleźć inne, pokojowe sposoby rozwiązywania sporów i współżycia narodów. Jak usunęliśmy w kolejnych wiekach walkę fizyczną między jednostkami, ustanawiając na jej miejsce sądy, tak usuniemy z czasem i walkę fizyczną między całymi grupami ludzkości, usanawiając na jej miejsce sądy międzynarodowe. Sprawa pokoju nie jest więc bynajmniej utopią, jak to nam wielu stara się wmówić. Trudności nastreczy nauczycielowi także sama młodzież, którą łatwiej jest zdobyć dla idei walki w młodzieży bowiem leży pęd do walki („l'instinct combatif“), do entuzjazmu i buntu, do bohaterstwa fizycz-

¹⁾ „Wychowanie, stojące pod znakiem pokoju narodów, nie jest niczem innym, jak etycznym, obywatelskim i ogólnoludzkim wychowaniem całej osobowości człowieka i nie jest wcale potrzebnym szukanie nowych metod celem urzeczywistnienia tego ideału; wszystko polega na tem, by iść konsekwentnie i stanowczo tą drogą, jaką wskazują wielkie prawa duchowego rozwoju ludzkości... (Pierre Bovet: „L'Instinct combatif“...)”

nego, do tradycją przekazywanej i wpajanej rycerskości. Chodzi o uświadomienie, że pokój nie jest zniewieścią i becznym, że jest mocą i bohaterstwem równie przynajmniej, jak walka, a etycznie wyższym.¹⁾

Pisarze pedagogiczni i polityczni różne widzą i zalecają drogi, wiodące ku celowi wychowania pokojowego. Jedne dotyczą materiału nauczania i sposobu podawania go młodzieży, drugie środków wychowawczych, leżących poza właściwym nauczaniem.

Wysuwa się tu na plan pierwszy sprawa nauczania historii, jako nauki najważniejszej dla wychowania społecznego i politycznego. John Dewey uważa historię za „wyraz sił i form życia społecznego“, dla wychowawcy powinna być historia „pośrednią socjologią, t. j. studjum społeczeństwa, które odsłania mu procesy stawania się i sposoby jego organizacji“²⁾. Stąd konieczność położenia nacisku na rozwój uczuć w organizacji społecznych dla zrozumienia dzisiejszych zjawisk społeczno politycznych, wobec których ogromna większość ludzi stoi bez najmniejszego zrozumienia³⁾ konieczność uświadomienia międzynarodowości ludzkiej kultury przy szczerem, pełnem zrozumieniu własnej kultury narodowej, będącej ogniwem jednej wielkiej kultury dzisiejszego świata.

Żądają więc pedagodzy różnych krajów gruntowej zmiany nauczania historii i podręczników historycznych. Fundacja Carnegiego powierzyła J. Prudhommeau'owi i M. S. Kaverau'owi pracę skontrolowania podręczników historycznych powojennych we Francji, w Niemczech oraz innych krajach. Kontrola ta ujawniła w tych podręcznikach cały stek fałszów, nienawiści, tendencji imperjalistycznej i gloryfikowania wojny. Toteż poszczególne grupy nauczycielstwa francuskiego⁴⁾ i niemieckiego⁵⁾ usunęły samorzutnie takie podręczniki, tworząc nowe, pisane obiektywnie i prawdziwie. Równie bowiem zgrabną byłaby tendencja

¹⁾ tamże powiada Govet, że ten Instykt walki musi nauczyciel prze-mienić (przesublimować) na ideał etyczny... Uczucie patriotyczne i uczucie religijne spleść się muszą nierozdzielnie z uczuciem braterskości i solidarności ogólnoludzkiej.

²⁾ John Dewey „Szkoła a społeczeństwo“, tł. Marja Lisowska, Warszawa Lwów 1024. Książnica-Atlas.

³⁾ Słusznie pisze inż. H. Koźmian w łódzkiej „Prawdzie“ N. 52: „Między-narodowa zależność, będąca dawniej wyjątkiem, obecnie tworzy regułę. Rewolucja ta może największa w dziejach ludzkości przeszła w umysłach szeroki mas i ich społecznych kierowników jakoby niespostrzeżenie; W paradoksalnym tym fakcie doszukiwać się należy w pierwszej linii źródła tragedji naszego pokolenia, bo tylko nieznaną miarą międzynarodowej i międzyklasowej zależności spraw natury gospodarczej tłumaczy się daremność tak licznych poczynań dla ustalenia zewnętrznego i wewnętrznego pokoju... Korzystając bez przerwy ze skomplikowanego mechanizmu nowożytnego życia, Europejczyk XX. w. mechanizmu tego zgola nie pojmuje...“

⁴⁾ „Syndicat National des institutrices et instituteurs publics“, liczący 78.000 członków. spowodował swem światłem wystąpieniem skreślenie kilku-nastu podręczników z listy dozwolonych dla szkół.

⁵⁾ „Bund Entschiedener Schulreform“ Berlin.

pacyfistyczna, fałszująca zjawiska historyczne pod swoim kątem widzenia.

Historja świata była dotychczas historją wojen — trzeba ją zmienić w historję ducha ludzkiego. Rousseau jeden więcej zdziałał niż setki wielkich wojowników, Galilei sprawdził nową epokę w nauce i filozofji, Marconi i Edison więcej wpłynęli na życie teraźniejsze, niż swego czasu Napoleon czy Aleksander Macedoński. A jednak — czy dużo wie młodzież nasza, ze szkół wychodząca, o rozwoju myśli ludzkiej od Hamurabiego po Bergsona, o wielkich ideach prawodawców, wynalazców, uczonych? Ileż mamy pomników wielkich ludzi ducha w porównaniu z olbrzymią ilością pomników i obrazów królów, zdobywców, tyranów, wojen i zwycięstw?! Henderson ¹⁾, znakomity pedagog amerykański, nie radzi dawać chłopcu szczegółów bitw i wojen, to bowiem wedle niego „zapełnia jego duszę obrazami i namiętnościami bardzo niepożądanego charakteru“... „Wszelkiemi środkami mierzajmy do tego, by unieśmiertelić w naszej pamięci, w pomnikach i zabytkach to, co doskonałe, wiekopomne, co było zwycięstwem ludzkości, lecz poco uwieczniać rzeczy niegodne, trywjalne, brutalne?...“ Dwadzieścia dziewięć lat wieku Peryklesa znaczy więcej, niż wiele długich, lecz bezpłodnych okresów w dziejach Grecji przed nim i po nim...“ Podobne zdania padały na międzynarodowej konferencji historyków w Berlinie w r. 1925 z ust sędziwego Buissona, byłego ministra oświaty we Francji, H. Thiveta, dyrektora paryskiej „Szkoły pokoju“ ²⁾, Kawerau'a, znanego socjologa-historjka niemieckiego i in., na zjeździe pokojowym w Bierville w r. 1926 ³⁾, na zjazdach młodzieży akademickiej różnych krajów i t. d.

Równie ważną rolę w wychowaniu pokojowym odgrywa nauka geografji. Z opisu krajów i wylizania gór, rzek, miast i t. p. przejść trzeba do poznania narodów ich życia i kultury, ich przemysłu i ustroju gospodarczego. Nauczmy dzieci znać, czcić i kochać swój kraj, ale rozumieć i szanować cudzy i pojąć gospodarczą i kulturalną wzajemną zależność wszystkich krajów świata dzięki współczesnej technice i ustrojowi ekonomicznemu. Można — jak powiada Herriot — kochać Europę, jako Europejczyk, nie przestając kochać Francji, jako Francuz. Wielkie usługi w takim nauczaniu geografji oddać mogą odpowiednie filmy podróżnicze, ilustrujące życie obcych narodów, wycieczki krajoznawcze zagranicę, korespondencja międzyszkolna z zagranicą, wymiana młodzieży różnych krajów jakoteż nauczycielstwa podczas wakacyj (zapoczątkowana między Anglią i Niemcami, Ameryką i Europą i t. d. tępienie pism, obrazów i filmów,

¹⁾ C. H. Henderson „Nowe Wychowanie“, H. J. Moszczecińska, Warszawa 1926. Gebethner i Wolff.

²⁾ „L'école de la paix“ — Horace Thivet, Paris, Boulevard St. Marcel 28

³⁾ Poz. „Junge Menschen“ Nr. 4.

propagujących nienawiść ku innym narodom lub lekceważenie ich, sprawiedliwa ocena ludów t. zw. dzikich i t. p.¹⁾.

Z wymienionych tu środków zbliżenia ku sobie narodów wielką wagę przykładają dzisiejsi pedagogowie do rozwoju korespondencji międzyszkolnej, tak wewnątrz danego kraju między poszczególnymi szkołami, jakoteż i przedewszystkiem ze szkołami zagranicznymi.

Dr M. Friedländer.

System daltoński.

(Ciąg dalszy).

II okres. Zapewnie jesteś ciekawy jak wyglądają plantacje bawełny, jak bawełna rośnie, jak się ją zbiera, jak uwalnia się nasiona z włókien i co się potem z niem robi. Przeczytaj wyjątki z następujących książek: „Handel światowy“ str. 121-129 lub „W nowym świecie“ str. 44-46, „Opowiadania z geografji“ Mc. Millian str. 190-193, „Geografja gospodarcza Wysp Brytyjskich“ str. 64. — Oglądniij następujące obrazki: „W nowym świecie“ str. 46 i 47, „Człowiek a Handel“ str. 136, „Opowiadania z geografji“ str. 191, „Podręcznik geografji, Ameryka“ str. 73, „Podręcznik geografji: Świat“ str. 206, „Nowa Geografja“ str. 198. Jest to praca na dwa dni.

Teraz skoro zapoznaliśmy się już z surowcem bawełny, zastanówmy się nad tem jak się ją później u nas przerabia? Narysuj mapę okolicy Lancashire i oznacz tu następujące miasta: Manchester, Liverpool, Oldham, Blackburn, Bolton, Bury, Rochdale, Preston, Burnley, Wigan. River Mersey. Możesz to znaleźć w swoim atlasie, na mapie ściennej lub w książce p. t. „Wyspy Brytyjskie“ str. 45. Jest to praca na dwa dni.

Przeczytaj wyjątki z następujących książek: „Wyspy Brytyjskie“ str. 43-46 lub „Handel Światowy“ str. 74-85 rozdział

¹⁾ Ciekawe rezultaty ankiety, przeprowadzonej w szkole kwekrów angielskich w Great Ayton (Yorkshire, znajdują się w ich organie „The Quarterly Examiner“ styczeń 1926 G. Con'a „Studjum i nauka o stosunkach międzynarodowych“. W ankiecie chodziło o zbadanie nastroju dzieci wobec obcych ras i narodów; jako przedstawicieli „dzikich“ wybrano eskimosów, obcej rasy: Chińczyków, obcego narodu: Niemców. 70% dzieci dało odpowiedzi, z których wynikało zupełnie niezrozumienie i nieznanomość obcych ludów, w większości wypadków nawet pogarda (dla Chińczyków) i nienawiść (dla Niemców), przy czem w uzasadnieniu powtarzają się metody, ogólnie przytaczane w gazetach, książkach, rozmowach starszych i t. d. Trzeba przytem wziąć pod uwagę, że dzieci pochodzą z rodzin kwekrów, a więc nastrojonych pokojowo i że nauczyciele również są kwekrami. Jak silne są więc wpływy opinii!

W „Neue Erziehung“ 1926, str. 696 znajdujemy ciekawą wiadomość o eksperymencie pewnego nauczyciela w Nowym Yorku. Celem zbadania, czy istnieje wrodzona nienawiść rasowa, założył klub młodzieży, do którego należały dzieci włoskie, irlandzkie, żydowskie, niemieckie, polskie i murzyńskie. Klub istniał i rozwijał się szereg lat. Dzieci znakomicie się ze sobą znosiły i nie okazywały żadnej ku sobie niechęci. Młoty natomiast różniące się znacznie zainteresowania.

p. t. „Bawełniane chusteczki“ lub „Geografia gospodarcza Wysp Brytyjskich“ str. 65-67.

III okres. Odpowiedz na następujące pytania :

1. Wymień 6 znanych ci przedmiotów z bawełny.
2. Z jakich powodów Lancashire stało się ośrodkiem naszego przemysłu bawełnianego ?
3. Dlaczego nasi kupcy przedewszystkiem sprowadzają bawełnę ze Stanów Zjednoczonych.
4. Dlaczego jest niemądrze z ich strony, że uzależniają się w handlu bawełną od Stanów Zjednoczonych ?
5. Co robi się z nasieniem, gdy się je uwolni z włókien ?
6. Dlaczego mamy nadzieję, że w przyszłości będziemy sprowadzali mniej surowca ze St. Zjedn. niż teraz.
7. Dokąd wywozimy największą ilość naszych wyrobów bawełnianych ?

IV okres. *Wełna.* Zapoznaliśmy się z bawełną, która dostarcza nam najwięcej materiału na odzież. Obecnie zajmij się samodzielnie nauką o wełnie. W tym celu przeczytaj z książki p. t. „Handel światowy“ rozdział p. t. „Twoje ubranie“ str. 63-73 i rozdział p. t. „Wełna“ str. 142-156.

Zastanów się, gdzie na świecie najwyżej stoi hodowla owiec, dlaczego właśnie w tych okolicach i t. d. Przypatrz się dokładnie wykresom w książce p. t. „Handel światowy“ str. 142 i zwróć uwagę na naszą produkcję wełny. Praca na 3 dni.

Pytania: 1. Co rozumiesz przez „osnowę“, a co przez „wętek tkacki“ ? 2. Gdzie w Anglii najbardziej rozwinięty jest przemysł wełniany ? 3. Skąd sprowadzamy najczęściej surowca wełnianego ? 4. Co możesz powiedzieć o klimacie i roślinności tych okolic, gdzie najwyżej stoi hodowla owiec ?

Praca na 2 dni. (według Lynch'a).

Hel. Parkhurst podaje m. i. temat z geografii p. t. „Chiny“ (dla dzieci 12-to i 13-letnich), przedstawiając zadanie to w sposób następujący :

Wicie już nieco o Chinach, ale myślę, że zechcecie nauczyć się więcej o tym niezwykłym narodzie, liczącym 400 milionów a którego zdolności nie są mniejsze od naszych, chociaż zwyczaje i obyczaje są tak odmienne. Cywilizacja Chin jest prawdopodobnie o 2.000 lat starsza od europejskiej, a więc liczy już 4 tysiąclecia.

Tydzień I. Trzy wielkie religie chińskie są starsze od Chrystusowej. Założyciel buddyzmu pochodził z Indji. Konfucjusz i Lao-Tsin byli Chińczykami, dali oni nazwę wielkim wyznaniom. Możesz o nich przeczytać w książce *Van Loon'a* „Historja ludzkości“ str. 240-250. Napisz jakie pół strony o każdej z tych religij.

Przestuduj uważnie mapę na str. 243 i ilustrację na str. 249. Ne półce znajdziesz obrazki z życia Chińczyków. Warto się im dobrze przyglądać. Każdy obrazek ma małe objaśnienie, które powinno się równocześnie przeczytać. Wiele jest obrazków z Chin

w dawnych numerach „Azji“ i „Geografji“. Odłóż kilka numerów tych czasopism dla was.

Napisz o twoich pierwszych wrażeniach po przeczytaniu rozdziału z podróży po Chinach. Napisz, co myślisz o rzeczach, które cię interesują. Pan X. spędził czas jakiś w Chinach. Przemówi we wtorek na naszej konferencji i przyniesie ze sobą interesujące obrazy, monety, pieniądze papierowe, które pożyczysz na jakiś czas naszemu muzeum. Zadanie to liczy się jako 4 jednostki pracy. Porównaj program geogr. z angielskim i przekonaj się, ile jednostek pracy z angielskiego będzie liczyła praca piśmienna geogr. Gdy twoje zadanie zostanie poprawione, przepisziesz je w twoim zeszytcie.

Tydzień II. Dobra mapa Chin i dalekiego wschodu znajduje się na str. 17 w waszych książkach, znajdziesz ją prostszą i wyrazistszą od mapy Oceanu Spokojnego.

Przeczytaj str. 200—235 w książce „Azja“. W twoich notatkach połów specjalny nacisk na przyczyny wiekowego odosobnienia Chin, na gęstość zaludnienia i ubóstwo warstwy pracującej. O ile kilku uczniów chciałoby wykonać tę pracę w tym samym czasie, mogą podać inne książki do czytania.

Wymień morza, lądy, półwyspy, kraje, prowincje, rzeki i kanały, tak jak zaznaczone jest w ćwiczeniu 19 i 20.

Notatka. Dwóch studentów Chińczyków będzie obecnych na naszej konferencji geograficznej wtorkowej. Mogą oni nam dać dobre pomysły na kostjomy do naszej sztuczki chińskiej, będą odpowiadać na wszystkie pytania, jakie im zadacie. Równomierniki: 5 jednostek pracy.

Tydzień III. Przeczytaj o republice chińskiej w książce *Dodge'a* „Geografja“. Porób notatki i odpowiedz na następujące pytania:

1. Dlaczego ludność w Chinach napierała tylko na pewne prowincje? Podaj szczegóły. 2. Dlaczego opierają się Chińczycy zmniejszeniu pracy przy pomocy maszyn? 3. Czy możesz wytlómaczyć, dlaczego tak małe zrobili postępy w ciągu 2.000 lat?

Wynaleź, w jaki sposób produkuje się jedwab i napisz o tem. Poszukaj wiadomości w „Wychowawcy amerykańskim“ lub w jakich ogłoszeniach. Wynaleź, jakie inne jeszcze kraje produkują jedwab i który kraj najwięcej go zużywa. Przyglądniij się próbkom jedwabi w muzeum i poprosz panią nauczycielkę sztuki, by wam pokazała, jak się tka jedwab. Plan wasz ze sztuki obejmuje w tym miesiącu tkactwo i farbiarstwo. Są to rzeczy bardzo ciekawe.

Notatka: Może które z was przypoinina sobie wystawę jedwabi z przeszłej wiosny. Pan X. przysłał nam jedwabniki, będziecie mogli je oglądać przy pracy. Równomierniki: 5 jednostek pracy.

Temat „Indje“ brzmi następująco: Zajmij się produktami Indyj i przenyślem indyjskim, a następnie zapoznaj się z miastami i komunikacją. Przeczytaj *Lay'a* „Kolonje Brytyjskie“ str. 50—63 i poszukaj innych wiadomości w podanych ci książkach.

Lekcja specjalna. W poniedziałek o godzinie 21-tej odbędzie się lekcja o znaczeniu Indyj dla W. Brytanji. i W. Brytanji dla Indyj. Wszyscy chłopcy, którzy uczą się teraz o Indjach muszą być obecni.

Do prac tych służą uczniom pomoce naukowe i biblioteka geograficzna w pracowni geograficznej. Tematy są tak ułożone, aby młodzież miała jak najwięcej sposobności do zajęć i ćwiczeń praktycznych. Uczniowie wykonują pomiary w najbliższej okolicy i na wycieczkach dalszych, rysują następnie plany według odpowiedniej podziałki. Niezmiernie cenne w pracowni geograficznej są książki z opisami podróży słynnych podróżników, które uczniowie czytają z zapalem.

Przykłady z nauki przyrody. Temat: „Trzy królestwa przyrody“ w oddziale V-tym (dzieci 11-letnie).

I okres. Jak wiele jest na świecie rzeczy! Byłoby niemożliwością je zliczyć i zdawałoby się niemożliwym podzielić je na 3 grupy. A jednak zobaczycie, że jest to możliwe, że podział ten jest naturalny, a te 3 grupy nazywamy „trzema królestwami przyrody“.

Zacniemy od mineralogji, gdyż świat ten jest najstarszy. Obejmuje on różne materiały, z których zbudowana jest skorupa ziemska, mianowicie kamienie, glina, piasek, rudy, metale i wszystkie przedmioty z nich sporządzone. Minerale są martwe, nie mogą się poruszać ani rósć. Świat minerałów nazywamy najstarszym, bo istniał najwcześniej.

Świat roślinny obejmuje różnego rodzaju rośliny, począwszy od największych drzew do najdrobniejszych mchów. — Rośliny żyją, oddychają, rosną i rozmnażają się, lecz nie poruszają się, gdyż są przytwierdzone do ziemi korzeniami, przy pomocy których czerpią pożywienie. Zastanów się, dlaczego świat roślinny nie może być tak stary, jak świat minerałów.

Świat zwierzęcy jest najwięcej zorganizowany. Zwierzęta żyją w różnych odmianach i dzielą się na: ssaki, ptaki, ryby, gady, płazy i owady. Słowo ssak jest dla was nowe, odnosi się ono do tych zwierząt, które karmią swoje młode i obejmuje różne zwierzęta od słonia aż do myszy. Zwierzętami ziemnowodnymi nazywamy te zwierzęta, które żyją częściowo we wodzie a częściowo na lądzie jak n. p. żaba. Gady się czołgają.

Zwierzęta poruszają się z miejsca na miejsce i szukają dla siebie pożywienia. Niektóre z nich żyją na lądzie, niektóre we wodzie, inne znów w powietrzu. Zwierzęta pływają, biegają, latają i pełzają. Świat zwierzęcy jest najmłodszy. Zastanów się dlaczego. Wpisz następujące wyrazy pod odpowiednią kolumnę: koń, cegła, ziemniak, pomarańcza, mysz, motyl, moneta, orzech kokosowy, wróbel, śledź, kamień.

II okres. Już temu bardzo dawno, tak było na ziemi gorąco, że nie mogło na niej istnieć żadne życie, a gdy się ziemia zaczęła oziębiać, ostygła najpierw jej powierzchnia, tworząc skorupę, wewnątrz zaś pozostało jak pierwszej gorące. Teraz widzicie, dlaczego świat minerałów jest najstarszy.

Długie wieki przeszły, zanim się skorupa ziemska skurczyła i pofałdowała. Mgła otaczająca ziemię zgęściła się i wypełniła wgłębienia, tworząc w ten sposób oceany. Ponieważ na skałach nie pozostała woda, stwardniały one bardzo, a ponieważ zostały utworzone przez działanie gorąca i ognia, nazywamy je skałami ognistymi (pierwotnymi). Wszyscy widzieliście już niektóre z tych skał pierwotnych, jak n. p. granit i zauważyliście, że składa się z błyszczących kryształów.

Nie było wtedy na ziemi niczego, prócz nagich twardych skał. Co za straszny widok przedstawiłby się temu, kto by to mógł oglądać! Ani drzewko, ani trawka, nie upiększały ziemi i nie było ani jednego żyjącego stworzenia. — Lecz zczasem wszystko się zmieniało. Pod działaniem sił przyrody niszczyły się i rozsypywały twarde skały.

Przypatrzmy się, czy i teraz jeszcze ziemia ulega działaniu tychsamych sił. — Rzeki złobią sobie koryta, unoszą ze sobą części skał i osadzają je na dnach mórz i jezior. Lodowce zesu- wają się z gór, unosząc ze sobą żwir, glazy i wygładzają stoki gór. Fale morza niszczą przybrzeżne skały. — Cóż jednak staje się z temi materiałami unoszonymi przez wymienione siły? Muszą się one gdzieś podziewać i musi ich być bardzo dużo, bo procesy te trwają miliony lat. — Otóż z nich tworzą się skały innego rodzaju a nazywamy je osadowymi. Są one łagodniejsze niż skały pierwotne, a utworzone zostały przez działanie wód i osadzone na ich dnach. Skoro jednak zostały utworzone na dnach mórz, co się to stało, że wznoszą się teraz tyleset metrów nad poziomem morza? Otóż wskutek wewnętrznych zaburzeń w ziemi pewne części skorupy zostały wzniesione, inne zaś zapadły się. — Są trzy warstwy skał osadowych wskazujące na porządek, w jakim powstały.

III okres. A teraz czego możemy dowiedzieć się o wulkanach? Rzymianie mieli bożka, którego nazywali Wulkanem. Był on bogiem ognia i sądzono, że ma on swą kuźnię w głębi góry Etna, wulkanu na Sycylii. Gdy ludzie słyszeli dudnienie i widzieli wybuchy, mówili, że Wulkan jest przy pracy.

Wulkany mają zwykle kształt stożka, na górze zaś otwór zwany kraterem. Z krateru do wnętrza prowadzi przewód. Narysuj mapę świata i oznacz na niej okolice wulkaniczne. Zdziwisz się pewnie, gdy się dowiesz, że jest przeszło 300 wulkanów. Zauważysz, że znajdują się one zwykle na wyspach i wzdłuż wybrzeży morskich. Zobaczysz, że Ocean Spokojny jest niemi otoczony, a wielka ich ilość znajduje się również nad Atlantykiem. Znajdują się one na podłożu skał pierwotnych, a szczeliny w tych skałach stanowią ujście dla lawy, popiołu, kamieni i wody. Błędem jest mniemanie, że z wulkanów dobywa się ogień.

Wulkan Stromboli nazywają latarnią morza Śródziemnego, gdyż w nocy widać zdaleka jego światło. Lecz nie dlatego, że wydobywa się ogień, ale to co widzimy, jest odbiciem światła — do białości rozżarzonej lawy w słupie dymu unoszącego się z wulkanu.

Wysokość wulkanu może się zwiększyć, gdy coraz więcej zbiera się materiału na krawędzi krateru, lub może się zmniejszyć wskutek zniszczenia wierzchołka przez gwałtowne wybuchy. Czasami krater się zamyka, lecz równocześnie otwiera się kilka innych w pobliżu dawnego. Gdy wulkan jest nieczynny przez dłuższy czas, mówimy, że wygaś.

Dowiedzieliśmy się więc, że we wnętrzu ziemi jest bardzo gorąco, tak gorąco, że topią się tam skały, a woda ogrzewa się powyżej stopnia wrzenia.

IV okres. Dzisiaj zajmiemy się tem, gdzie znajdują się metale. Poprzednio dowiedzieliśmy się, że najpierw powstały skały pierwotne, a z materiału unoszonego z nich powstały skały osadowe. Te nowe skały zostały osadzone na skałach pierwotnych z wyjątkiem tego, gdzie te ostatnie były za wysokie. Ciekawem jest, w których z tych dwóch rodzajów skał znajdują się metale? Bez wątplenia znajdują się one w skałach pierwotnych. Niektóre z metali znajdujemy w stanie czystym, lecz przeważnie znajdujemy je w rudach. Skoro najstarsze skały są siedzibą minerałów, będziemy je szukali w skałach pierwotnych lub gdzieś blisko nich. Lecz czy niema ich również w skałach osadowych? Otóż są, a oto jak się tam dostały? Mówiliśmy już o zaburzeniach i trzęsieniach ziemi i o wrzącej wodzie i lawie w jej wnętrzu. Wyobraźcie sobie, że w skałach osadowych tworzą się szczeliny i że niektóre z gorących roztynów zawierających metal dostają się do nich. Tutaj one ostygają i twardnieją. Takie szczeliny napełnione rudami metalowymi nazywamy żyłami.

Przyroda (oddział 8). Plan na jeden tydzień.

Ruch i siła. Czy samochód ruszy z miejsca bez wybuchu benzyny? W jaki sposób świder wchodzi w drzewo? Dlaczego musimy naoliwiać nasze rowery? Do czego służą dźwignie? Czyś zastanawiał się kiedy nad temi rzeczami? Codziennie spostrzegamy wiele rzeczy, które się wkoło nas dzieją, ale rzadko się zastanawiamy, dlaczego się tak dzieje.

W tym miesiącu będziemy się uczyli o tych codziennych, zwykłych zjawiskach, pewne podstawowe prawa fizyki doskonale nam je tłumaczą. Będziemy się zastanawiali nad zwykłymi zupełnie typami maszyn i w jaki sposób wykonują one swe zadania. Ażeby móc dobrze rozumieć maszyny, trzeba koniecznie, abyśmy wiedzieli coś o ruchu i sile. Dlatego też zaczynając pracę naszą miesięczną, zastanowimy się naprzód nad ruchem i siłą, 3 prawa ruchu Newtona i ich skutki.

Będzie ci wielkiem ułatwieniem nauczyć się najpierw 3 praw Newtona a potem wykonać doświadczenia.

Doświadczenie I-sze: „Zmiana ruchowej proporcjonalna do siły i do czasu, w którym ona działa i odbywa się w kierunku siły“.

Wskazówki: Małą kuleczkę zawieś na długim sznurku. Targnij sznurkiem równocześnie jednym palcem każdej ręki pod kątem prostym. Zauważ kierunek, w którym kulka się porusza.

Zanim się zabierzesz do następnych doświadczeń, które są oparte na skutkach praw Newtona, trzeba, ażebyś te skutki dokładnie rozumiał. (Popatrz do odnośnika 2-go, a następnie sprawdź to, coś przeczytał przy pomocy następujących doświadczeń).

Doświadczenie II-gie: **Bez władności.** Wskazówki: Połóż kartkę wizytową na wierzchołek palca, a na nią monetę tuż nad końcem palca. Dlaczego moneta nie spada wraz z kartką?

Doświadczenie 3-cie: **Ruch.** Wskazówki: Tę samą kulkę co poprzednio potocz dwa razy po tej samej powierzchni, raz wolno, raz szybciej. Zauważ przestrzeń, którą przebiegnie. Teraz weź dwie kulki, lecz jedną o wiele cięższą od drugiej. Potocz je po powierzchni, wyrzucając je z tą samą szybkością. Zanotuj przestrzeń, którą przebędą.

Doświadczenie 4-te: **Środek ciężkości.** Wskazówki: Spróbuj kołysać linję na palcu. Gdzie będzie środek jej masy? Porównaj ilość materiału po obu stronach tego punktu środkowego. Jaka jest siła ciężkości z jednej strony tego punktu w porównaniu z siłą ciężkości z drugiej strony? Gdzie jest środek ciężkości linji? Teraz zawieś na linijce nierówne ciężarki i znajdź środek ciężkości. Znajdź przy pomocy kołysania na palcu środek ciężkości linji i naznacz go. Następnie połóż linję na stole i popychaj coraz dalej nad krawędzią. Zauważ położenie środka ciężkości w chwili przed upadkiem linji ze stołu.

Praca pisemna. Pytania (porównaj odnośniki 1 i 2): 1) Przytocz 3 prawa ruchu Newtona. Napisz wszystko, co wiesz o Newtonie. 2) Podaj jakiegokolwiek przykłady ciał, które zdają się same wprawiać w ruch i wytłumacz, jaka siła zewnętrzna je porusza. Dlaczego nie znajdujemy na ziemi przykładów stałego ruchu, bez użycia siły? 3) Co to znaczy reakcja? Czy mogłaby istnieć reakcja, gdyby nie było akcji? Czy istnieje akcja bez reakcji? 4) Podaj przykłady reakcji. Wytłumacz jej użycie. Wytłumacz, w jaki sposób śruba okrętowa porusza łódź.

Jeżeli uderzysz w mur pięścią, odczuwasz ból. Dlaczego nie odczuwasz bólu skoro uderzysz w poduszkę?

Odnośne książki naukowe: 1) Higgins „Pierwsza książka przyrody“ rozdział 3 część 1. 2) Higgins „Pierwsza książka przyrody“ strona 50—54. 3) Aby się dowiedzieć czegoś o sir Isaac w Newtonie, przeglądaj czasopismo „Wychowawca amerykański“ lub poszukaj w Encyklopedji.

Równomierniki. Doświadczenia równają się 2 jednostkom pracy, praca pisemna 1 jednostka pracy, przeczytanie odnośnych ustępów z książek 2 jednostkom pracy. (Parkhurst).

H. Rowid.

(Ciąg dalszy nastąpi).

Recenzje.

Jerzy Ostrowski: *Żywa szkoła*. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej. Nakład Gebethnera i Wolffa 1927 str. 268.

„Sprawa reformy wychowania nie powinna pozostać tylko w środowisku nauczycielskiem; przedstawiciele społeczeństwa, rodzice, politycy, działacze społeczni i przedstawiciele rządu winni się zainteresować zagadnieniem doświadczenia nie psychologicznego tylko lecz pedagogicznego (podkreślenie autora). Tylko tą drogą możemy zreformować naszą szkołę, nie zaś drogą dyskusji, zjazdów, komisji i układania programów. Niech psychologia doświadczalna wskaże nam drogę do pedagogiki doświadczalnej“.

Temi, nieco pleonastycznymi słowy określa autor w „zakończeniu” swoje stanowisko wobec reformy szkolnej i charakteryzuje równocześnie swoje dzieło. Odczuwa jakby wstręt przed gadatliwą pracą w komisjach, przed nierealnymi programami, przed oficjalną, naukową pedagogiką, widzi w niej zaporę oddzielającą szkołę i młodzież od życia, dusi się w zatęchłej atmosferze szkoły tradycyjnej, opartej na wyrozumowanych przepisach, ujmującej abstrakcyjnie ucznia, jako gatunek, nie indywidualum, uczącej ucznia całej encyklopedji wiedzy, a nie umiejącej mu wskazać, jak życia używać ku pożytkowi własnemu i społeczeństwa. Pełen temperamentu, szukającego wyładowania, autor podejmuje się walki z starą, martwą szkołą, by wskazać, że może i powinna powstać „szkoła żywa”, wychodząca z życia i prowadząca do życia. Przychodzi to autorowi łatwo, gdyż nie chce krępować się rzeczywistością, nie widzi lub nie chce widzieć trudności, które spiętrzy przed nim właśnie życie samo, lecz opierając się na własnych spostrzeżeniach, zbieranych — zdaje się — nie tylko w kraju lecz także w Anglii, na polemicznej literaturze pedagogicznej czasów nowszych i na swem wybitnem uczuciu narodowem, snuje obraz szkoły, jak on ją sobie wyobraża. Jestto więc instytucja nie krępująca się kosztami — tanie wychowanie musi być złe — nie mająca żadnych konkretnych celów do spełnienia, jak przygotowanie do pewnych zawodów, studjów i to w czasie, który przepisuje siła ekonomiczna państwa, lecz licząca się jedynie z zadaniem wychowania osobowości człowieka. „Rozwój twórczości jednostki jest zarazem najlepszą gwarancją jej użyteczności społecznej“ (str. 48) Pewną trudność wprawdzie sprawia autorowi określenie, co mamy rozumieć przez „osobowość“. Szuka pomocy u W. Sterna, jeszcze więcej u Deweya, ale nie zdobywa się na jej sprecyzowanie, jak zresztą nie ujmują jej jasno i inni nowsi pedagogowie niemieccy, którzy Persönlichkeitspädagogie przeciwstawiają wychowaniu społecznemu. Ostrowski nie potępia wychowania społecznego, owszem, podkreśla na wstępie (str. 8), że „wychowanie, rozpatrywane w perspektywie dziejowej, rozumiane być może jedynie, jako funkcja społeczna, której wartość

mierzyć można tylko zgodnością z potrzebami życia“, ale chciałby niekonsekwentnie wyzwolić jednostkę z wszelkich więzów, narzucanych przez szkołę, jako organ społeczeństwa i państwa, rozbudzić w niej tylko dążności samowychowywania i twórczości. Równocześnie jednak z żądaniem poszanowania osobowości łączy żądanie „kierowanie wad jednostki w odpowiednie łożyska, neutralizowania ich przez rozwijanie innych cech dodatnich“ (str. 163), co się przecież może odbywać jedynie w imię jakiegoś ideału tworzonoego nie przez jednostkę lecz społeczeństwo całe, przez liczne pokolenia, a narzucane jednostce w drodze wychowania.

Autor ma bezwzględnie wrodzony talent wychowawczy, ma ogromną miłość dziecka i wiarę w twórcze siły natury ludzkiej, ma wyobraźnię i wielki zapał bojowy przy wielkim talencie literackim i dlatego popada w przesadę.

Część ogólna, krótsza, obejmuje pięć rozdziałów (cel wychowania i narodowe wychowanie, szkoła encyklopedyczna, etyka a psychologia, zainteresowanie w wychowaniu, środki wychowania i nowa szkoła), z których właściwie tylko rozdział pierwszy ma charakter teoretyczny. Autor unika jednak systematycznego rozważania, to nie odpowiada jego temperamentowi, woli lekkie, feljtonowy prawie ton, w którym ślizga się z tematu na temat, przebiega od hasła do hasła, nie zawsze bacząc na ich wartość realną. Inne rozdziały są już polemiczne, śmiałe, smagają nie tylko starą szkołę, ale krytycznie odnoszą się nawet do tak niebezpiecznych zagadnień, jak etyka, skauting, romantyzm, aby wreszcie bez większego uzasadnienia postawić własny schemat szkoły jednolitej (7 lat szkoły powsz. + 6 lat gimnazjum + 1 rok specjalnego przygotowania do studjów uniwersyteckich).

„Wiedza nauczyciela jest identyczna z zasobem wiadomości zawartym w podręczniku. To znaczy, że to jest schematyczny, klasyfikacyjny, kościotrup wiedzy, nie umiejący poruszać się i żyć“ (str. 33). „Modne było u nas ironizowanie pod adresem Lloyd George'a na temat „Silesii“ i „Cylicji“, ale Anglja połowę świata trzyma w swych rękach, a my z naszymi encyklopedjami nie umiemy rządzić się u siebie“ (str. 58). „A jeżeli zrozumiemy, że nuda to nie jakiś kaprys leniwego ucznia, lecz przyrodniczy fakt utraty energii psychicznej — będziemy musieli uznać, że szkoła obecna popełnia nierozumny gwałt nad naturą, a gwałt taki jest bezcelowy“ (str. 62). „Wiadomości szkolne są jak te jabłka zbierane przez łakome dzieci, które wypierają się nawzajem i rozsypują wszystkie“ (str. 67).

Tych kilka dorywczo wybranych zdań, niech służy za próbę stylu i temperamentu autora.

W obszerniejszej „części szczegółowej“ omawia autor metody nauczania i wychowywania, jakie one być powinny. Roztacza tu całe bogactwo pomysłów, często bardzo trafnych i łatwych do zastosowania, chociaż odbiegają od szablonu, obok trochę fantastycznych, gdy mówi o stworzeniu nowej specjalnej biblio-

teki, gdy każe, aby wycieczki wielodniowe a nawet wielomiesięczne po okolicy, kraju, świecie całym, stały się źródłem nauczenia. Przyznajemy mu chętnie słuszność, ale nie znamy sposobów realizacji. Zupełnie odbiega od dróg ntartych w swych radach wychowawczych, gdy wskazuje środki hartowania ducha, gdy porządek, sprawność fizyczną czyni punktem wyjścia dla sprawności etycznych i umysłowych; godzimy się chętnie na to, że modlitwa pod rozgwieździonem niebem nocy, wobec wspaniałej przyrody więcej podnosi na duchu niż „bezmyślne trzepanie słów nieprzemysłanych i nieodczutych“ (str. 186), tylko przyklasnąć możemy jego żądaniu, by uczyć wyzyskania czasu, ciągłego zajęcia; znać można za bardzo rozumny substrat do dyskusji i wzór kodeksu obywatelskiego i statut samorządu uczniowskiego i wiele innych projektów.

Co najważniejsza, uznajemy ideał obywatela samodzielnego, pracowitego, dążącego do ciągłego kształcenia się, wzorowany wprawdzie na rasie anglosaskiej, ale zawsze cenny, za ideał, który może i powinien przyświecać wychowawcom i wychowankom naszych szkół, ale zdajemy sobie sprawę z tego, że Anglija ma za sobą setki lat pracy twórczej, a bogactwa świata całego stoją do jej dyspozycji; pewność i samodzielność angielska to nie wynik lepszego wychowania, ale wypadkowa potęgę Angliji i jej światowego znaczenia. Polska biedna, nękana i ponizana przez półtora wieku, szuka dopiero gruntu pod swój rozwój, musi uzupełnić najpilniejsze braki w swym majątku narodowym, nie potrafi więc w krótkim czasie zdobyć się na system wychowawczy, wymagający zasobów potężnej Angliji. Z tego też powodu idealizm i optymizm książki Ostrowskiego graniczy z utopją.

Książki Ostrowskiego nie należy rozumieć jako niewzruszone tezy, lecz za drogowskazy, które mogą poprowadzić wychowawców do upragnionego celu, do „żywej szkoły“. W tem leży zasadnicza wartość tego dzieła, że wymowniej, z większą odwagą i rozmachem nawołuje do pracy nad nową zupełnie odmienną szkołą. Książka ukończona została, jak mówi notatka na końcu, w październiku 1925 roku, a więc przed ukazaniem się kilku dzieł omawiających i uzasadniających metodycznie kompleks zagadnień szkoły twórczej, które w tym czasie wzbogaciły naszą literaturę pedagogiczną. Autor nie korzystał więc z tych prac, chociaż jego książka ukazała się później na półkach księgarskich. Szkoda wielka, gdyż książka jego zyskałaby na systematyczności i głębokości, a miałyby po swej stronie przewagę żywości i paradoksalności i przedstawienia, przypomina sposobem ujmowania tematu i temperamentem Szczepanowskiego „Myśli o wychowaniu narodem“, które też często cytuje. W każdym razie zasługuje na przeczytanie; z mnóstwa rad i wskazówek potrafi praktyczny wychowawca wybrać pewną ilość, które zbliżą go do młodzieży, uczynią pracę wychowawczą radosną i skuteczną. A oto przedewszystkiem chodzi.

M. Ziemiowicz

Dr Jacek Lipski: *Archiwum kuratorji wileńskiej X. Ad. Czartoryskiego*, Kraków 1926, Arct str. XIV+310.

Pod powyższym tytułem wydała komisja do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce, owoc długoletniej, zmu-
dnej pracy archiwalnej przedwcześnie zmarłego niestrudzonego
kustosza biblioteki XX. Czartoryskich. Dzieje kuratorji wileńskiej
a raczej jej aktów, wyłuszcza nam pokrótce wstęp autora. Są te
akta uniwersytetu wileńskiego od czasów Akademii Jezuickiej
XVI wieku aż po zamknięcie uniwersytetu w r. 1832. Ocalały
niemal cudem od zniszczenia, któremu uległo tyle aktów polskich,
przewiezionych w głąb imperjum rosyjskiego. Skomasowane dzięki
przypadkowi i ofiarności X. Adama Czartoryskiego a pracy pro-
fesoru Kallenbacha w muzeum XX. Czartoryskich w Krakowie,
mają opuścić mury Krakowa, aby znowu znaleźć się w miejscu
ich pierwotnego przeznaczenia w archiwum uniwersytetu wileń-
skiego, któremu zostały podarowane przez ich właściciela w dniu
otwarcia uniwersytetu w r. 1919. Przed odesłaniem należało akta
złożone w kilkudziesięciu pakach, częścią w foljałach, a częścią
w nieuporządkowanych pakach, skatalogować i w ten sposób
uprzystępnić uczonym. Są to ważne materiały do dziejów szkol-
nictwa polskiego, obejmujące nie tylko administracyjne szcze-
góły, nie tylko notatki biograficzne o profesorach uniwersytetu,
ale także spuściznę naukową profesorów wileńskich i ich ko-
respondencję.

Lipski w dwuletniej pracy zdołał uporządkować i skatalogo-
wać cały, obfity materiał. Robił to z sumiennością i ścisłością
uczonego, podając w objaśnieniu treść rękopisu, gdzie jej nie
określa tytuł, zachowując i pisownię i język rękopisu, grupując
alfabetycznie te tytuły nazwisk, które zawarte są w korespon-
dencji uniwersytetu.

Skorowidz imienny i alfabetyczny na końcu książki ułatwia
ogromnie orientację.

Jestto książka cenna, ale tylko dla badacza szkolnictwa pol-
skiego, oceni tę pracę tylko specjalista, który dzięki tej publi-
kacji będzie miał niesłychanie ułatwioną pracę. Wdzięczność znaj-
dzie autor nie w sercach wielu czytelników, na to autor nie liczył
i charakter książki to wyklucza, lecz w sercach jednostek, ale za
to tem żywszą. Cześć mu za trud niewdzięczny. M. Z.

Prof. Dr Leon Wachholz: *„O zaburzeniach umysłowych u dzieci
i młodzieży”*. Książnica-Atlas, Warszawa-Lwów, 1927, str. VIII+140.

Podręcznik dla rodziców, wychowawców i nauczycieli. Podrę-
cznik, który ze stanowiska pedagogicznego oceniając, uważam za
nader aktualny i pożyteczny. Nietylko bowiem znajomość psycho-
logji dziecka, lecz i psychjatry jest dziś dla nauczyciela rzeczą
nieodzowną. Jeśli nowa szkoła uważa za swój cel uwzględnianie
rozwoju wszystkich sił umysłowych każdej jednostki, to musi w pierw-
zbadac stan umysłowy, a znajdując jakieś nieprawidłności, zająć się

nim, przeprowadzając odpowiednie wskazania psychoprofilaktyki. „Narząd umysłowy dziecka, nawet całkiem prawidłowego, jest wrażliwy i daje się łatwo wypaczyć, jeśli wyrobieniem jego kieruje nieumiejętna ręka. A nieumiejętną będzie ręka, która nie zna warunków rozwoju umysłowego i czynników zdolnych nań oddziałać szkodliwie“.

Książka prof. Wachholza stara się wypełnić i — zdaje mi się — wypełnia dotkliwą lukę w naszej literaturze higieniczno-pedagogicznej. Wykazując we wstępie ważność higieny, medycyny, psychiatrii dla pedagogiki, oraz podając ogólne znamiona chorób umysłowych młodzieży, omawia autor w następnych rozdziałach: 1) przyczyny zaburzeń i chorób umysłowych, jak dziedziczność, choroby weneryczne, alkoholizm, choroby zakaźne, czynniki płciowe i t. p.; 2) zdrowie umysłowe a choroba umysłu; 3) objawy psychopatii u dzieci i młodzieży; 4) ważniejsze typy psychopatyczne; 5) przywary wieku dziecięcego; 6) przestępczość a psychopatia; 7) choroby umysłowe dzieci i młodzieży, jak kretylizm, idiotyzm, infantylizm, epilepsja, histerja, neurastenja, płasawica, schizophrænia, manjactwo i t. d.; 8) zapobieganie chorobom umysłowym; 9) wskazówki wychowawczo-lecznicze.

Wojna zaznacza się niezwykle silnie na zdrowiu cielesnem i umysłowem dorastającego pokolenia. Znakomite badania profesora Schneersona¹⁾ i in. wykazują, jak ogromna ilość dzieci, urodzonych i wychowanych podczas wojny światowej cierpi na zaburzenia umysłowe. A co wiedzą o tem nauczyciele-wychowawcy, a co choćby sami rodzice, przepychające swe dzieci bez względu na ich kalektwo umysłowe z klasy do klasy ku udreńczeniu dzieci samych, szkoły, a potem i społeczeństwa. Coraz aktualniejszą staje się sprawa wprowadzenia badań psychiatrycznych i psychologicznych do szkoły, powołania psychiatrów i psychologów szkolnych i intensywnego uświadamiania nauczycielstwa, rodziców i społeczeństwa.

Książka prof. Wachholza może dzięki jasności wykładu zadanie to choć w części spełni!

Stephen Sheldon Colvin i William Chandler Bagley: „Postępowanie człowieka”. Z oryg. ang. „Human Behaviour”, przel. Iza Moszczeńska, Gebelner i Wolff, Warszawa 1927, str. 216.

Książka amerykańskich autorów chce być popularnem wprowadzeniem nauczyciela w zagadnienia psychologii, które łączą się z nauczaniem i wychowaniem. Poruszone w niej tematy zgrupowane są w trzech częściach (cz. I, ogólne zasady postępowania, cz. II, machinalne sposoby postępowania, cz. III, postępowanie świadome), podzielonych na rozdziały i odstępy. Ten przejrzysty układ książki, jakoteż po każdym rozdziale następujące „definicje i objaśnienia zastosowanych wyrażeń”, oraz „pytania i ćwiczenia“

¹⁾ Por. sprawozdanie z książki Schneersona „Katastrofalne czasy i dorastające pokolenie” w Mies. Ped. Nr 6-7/1925 oraz nową książkę tego autora: „Psychologie des intimen Kinderlebens”, (Schwetschke & Sohn, Berlin 1926).

nadto wielkie bogactwo przykładów z praktyki szkolnej i codziennego życia, wreszcie łatwy język i prosta, a przytem ścisła i dokładna terminologia — ułatwiają niezmiernie korzystanie z tego dzieła każdemu nauczycielowi, a nawet laikowi. Najważniejszą dodatnią stroną książki jest uwydatnienie znaczenia zjawisk psychicznych w praktyce pedagogicznej i życiu codziennem. W ten sposób bowiem zmusza ona czytelnika do ciągłej obserwacji siebie i swego otoczenia, a zwłaszcza młodzieży i do stałej kontroli własnego pedagogicznego postępowania. Trudno więc poprzestać na jednorazowym przeczytaniu tego dzieła; trzeba je mieć stałe pod ręką i stale doń zaglądać, by szukać wyjaśnień przeżywanym zjawisk i stać się znawcą i doradcą swych wychowanków. Przekład p. Moszczeńskiej, jak i wszystkie inne tej gorliwej pracownicy, wzorowy. Przykłady z literatury amerykańskiej i angielskiej zastąpione są polskimi.

Marx Lobsien: „*Jak uczniowie oceniają przedmioty nauczania*“ (Wie die Schüler die Schulfächer beurteilen), Ernst Wunderlich. Lipsk 1926. str. 60.

W literaturze pedagogicznej lat powojennych badania nad stosunkiem młodzieży do przedmiotów nauki szkolnej usunęły się na plan dalszy, ustępując miejsca badaniom nad uzdolnieniami i inteligencją uczniów. Dążenia reformatorskie doby obecnej nie mogą jednakże zignorować tej dziedziny badań i nad poglądami samej młodzieży na naukę szkolną przejść do porządku dziennego. Wznowienie badań w tym kierunku jest aktualne i dla szkolnictwa pożyteczne. Autor znanym jest fachowcem w tej dziedzinie od r. 1903. W niniejszej książce kreśli krótki przegląd historyczny badań, analizuje ich metody i podaje obszernie wyniki badań W. Sterna w szkołach wrocławskich, swoje w szkołach powszechnych i średnich w Kilonii, Wiederkehrera w szkołach manheimskich, Brandella w Szwecji (Narköping, Guthenburg, Stokholm) i Makijanny w Tokio, zestawiając je wedle płci, wedle „teoretycznych“ i „praktycznych“ przedmiotów, wedle motywów oceny ze strony młodzieży, stosunku wieku do zainteresowań itp. Książeczkę kończy rozprawka o pedagogicznym znaczeniu przytoczonych wyników.

Dr M. Friedländer.

Projekt nowej ustawy szkolnej w Kantonie genewskim.

Naczelną władzą szkolną w Genewie opracowała projekt ustawy szkolnej i przedłożyła go odnośnym instytucjom prawodawczym. Projekt ten zmienia genewską ustawę szkolną z dnia 5 czerwca 1886 r., a więc z przed 40 z górą lat i stanowi etap w dążeniu do szkoły jednolitej. Nowa ustawa rozszerza okres bezpłatnego nauczania do pierwszych lat siedmiu. Podobnie bowiem jak we Francji tak i w Szwajcarii nauka w państwowych szkołach średnich jest płatna

i jak wiadomo, obecny rząd francuski (min. oświecenia *Heriot*) zamierza przeprowadzić ustawę o bezpłatnym nauczaniu w szkole średniej. Chodzi tu jednak głównie o rzecz zasadniczą, o organiczny związek między poszczególnymi stopniami nauczania, o zorganizowanie szkoły powszechnej, obejmującej wszystkie dzieci do 14 roku życia. („d'assurer la gratuité des études secondaires dans les collèges où une fusion est déjà réalisée avec l'enseignement primaire supérieur” — do tego zmierza projekt rządu francuskiego). Podobną tendencję ma i nowa ustawa genewska, którą podajemy tu w streszczeniu ze względu na aktualność sprawy ustroju szkolnictwa i w naszym państwie w związku z ogłoszeniem projektu Ministerstwa WR. i OP.

Według projektu genewskiego (*Projet de Loi z 27 czerwca 1927*)¹⁾ szkoła powszechna (*école primaire*) obejmuje 7-letnie nauczanie i nawiązuje do przedszkola (*école enfantine*), w których wychowują się dzieci od 3 do 7 roku życia. Przez 6 lat uczą się wszystkie dzieci w szkole powszechnej, potem następuje selekcja. Część dzieci pozostaje jeszcze rok w szkole powszechnej, część wstępuje do szkoły średniej (*école moyenne*) o kursie rocznym lub dwuletнім, część zaś do gimnazjum (*collège*), a mianowicie do typu klasycznego.

Nauczanie jest obowiązkowe i przymusowe do 14 roku życia włącznie. Po 14 roku życia młodzież, pracująca w przemyśle, handlu i t. p. obowiązana jest uczyć się na kursach do 18 r. ż. Nauczanie w okresie szkoły powszechnej przez lat siedm jest bezpłatne (a więc także i w kl. I szkoły średniej i gimnazjum), potem w szkolnictwie średnim płatne.

Nauczanie publiczne dzieli się na: a) elementarne (*l'enseignement primaire*), b) średnie (*secondaire*), c) wyższe (*supérieur*).

Nauczaniem religii, które jest fakultatywne, zajmują się osoby, nie należące do stanu nauczycielskiego.

I. Nauczanie elementarne odbywa się: a) w przedszkolach, b) w szkołach powszechnych, c) w szkołach uzupełniających (*classes complémentaires*), d) w szkołach średnich wiejskich (*écoles secondaires rurales*). W tych wszystkich szkołach nauczanie jest bezpłatne. Szkoła powszechna obejmuje 6 oddziałów, po których w miastach następuje klasa uzupełniająca, 7-ma, a po wsiach 2-oddz. średnia szkoła wiejska (*école secondaire rurale*). Program szkoły powszechnej: czytanie i pisanie, język francuski, arytmetyka, geografia i historia, geometria i rysunek, nauka o rzeczach i przyroda, nauka moralna (*causeries morales*), higiena, gimnastyka, śpiew, język niemiecki, nauka obywatelska (*l'instruction civique*), roboty ręczne (dla chłopców), roboty kobiece, higiena i wychowanie dziecka (dla dziewcząt). W szkołach powszechnych mogą być tworzone klasy specjalne dla dzieci wybitnie uzdolnionych i dla anormalnych.

II. Szkolnictwo średnie obejmuje następujące zakłady: a) kursy zawodowe (*les cours professionnels*), b) szkoły ogrodnicze, rolnicze (*l'école d'horticulture, cours agricoles*), c) szkoły średnie (*l'école moyenne*), d) szkoły sztuk i rzemiosł (*l'école des arts et métiers*), e) szkoły zawodowe i gospodarcze (*l'école professionnelle et ménagère*), f) szkoły handlowe (*l'école supérieure de commerce*), gimnazja (*le collège*), g) szkoły średnie i wyższe dla dziewcząt (*l'école secondaire et supérieure des jeunes filles*).

Kursy zawodowe (handlowe i przemysłowe) przeznaczone dla chłopców i dziewcząt powyżej lat 14, mogą trwać do lat czterech. Nauka obowiązkowa

¹⁾ Obejmuje 3 działy i 224 paragrafów.

i bezpłatna trwa 40 tygodni w roku w ilości 4—10 godzin tygodniowo. Ustawa podaje program tych kursów, podobnie jak i szkół rolniczych, obejmujących wykłady teoretyczne, konferencje i praktykę.

Szkola średnia o kursie rocznym lub dwuletnim (*école moyenne*) przeznaczona jest dla młodzieży, która po skończeniu 6 oddz. szkoły powszechnej zamierza poświęcić się pracy w przemyśle, handlu lub w pewnych zawodach wolnych. Rok I-szy jest przygotowaniem do gimnazjum (do sekcji o kursie 5-letnim), do szkoły sztuk i rzemiosł, oraz do wyższej szkoły handlowej. Rok II-gi tej szkoły kończy młodzież, która pragnie uzupełnić swoje wykształcenie ogólne (*culture générale*) przed wstąpieniem do zawodu praktycznego. Ustawa wyznacza program szkoły średniej.

Szkola sztuk i rzemiosł ma charakter zawodowy i obejmuje następujące działy: przemysłowo dekoracyjny (*section A*), rzemiosł (s. B), mechaniki (s. C), konstrukcji (s. D), elektrotechniki (s. E). Osobne paragrafy dotyczą organizacji i programu szkoły gospodarczej i handlowej.

Gimnazjum (*collège*) obejmuje 4 sekcje: klasyczną (*classique*), łacińską (*latine*), realną (t. zw. *moderne*), techniczna (*technique ou scientifique*). Tylko sekcja I-sza ma 6 klas, pozostałe zaś po 5 oddziałów. Ostatnie dwie klasy każdej sekcji tworzą gimnazjum (*le gymnase*). Do klasy I-szej sekcji 6-letnie wstępuje młodzież po ukończeniu VI oddz. szkoły powszechnej, do klasy I-ej zaś sekcji 5-letnich po skończeniu jednego roku szkoły średniej. Ustawa podaje program każdej sekcji i wymienia przedmioty, na które w danej sekcji kładzie się największy nacisk. W sekcji klasycznej: język i literatura łacińska i grecka, filozofja. W sekcji łacińskiej: łacina, język angielski lub włoski. W sekcji III-ciej (*moderne*): język angielski, włoski, matematyka. W sekcji IV-tej (*scientifique*): rysunek techniczny, geometria wykreślna, rachunkowość, język angielski lub włoski.

Na końcu „Projekt ustawy” znajdujemy uzasadnienie, wykazujące konieczność rewizji ustawy z przed 40 lat w duchu demokratycznym, w kierunku uprzystępnienia wszystkich stopni szkół dzieciom różnych warstw społecznych.

Projekt reformy ustroju szkolnictwa w Genewie stanowi więc pierwszą fazę w dążeniu do szkoły jednolitej. W porównaniu z nim projekt naszego Ministerstwa Oświaty idzie o wiele dalej, a właściwie realizuje w zupełności ideał szkoły jednolitej. Nadmienić trzeba, że pierwotny projekt genewskich władz szkolnych był radykalniejszy, ale z powodu opozycyjnego stanowiska pewnych sfer został zmieniony. W sprawie reformy szkolnictwa odbyło się tu w Auli Uniwersytetu w październiku br. zebranie T-wa Pedagogicznego nauczycieli gimnazjalnych, którzy protestowali nawet i przeciw temu „złagodzonemu” projektowi. Widzimy więc wszędzie podobne, jak i u nas objawy, tak charakterystyczne dla przedstawicieli danych poglądów społeczno-politycznych. Jednakowoż idea szkoły jednolitej musi ostatecznie wszędzie odnieść zwycięstwo, wynika ona bowiem z rozwoju stosunków społecznych, jest koniecznym następstwem demokratyzacji i równouprawnienia społeczeństwa.

H. R.

Genewa, w październiku 1927.

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

Drukarnia „Szkołnicy” w Krakowie, Grzegorzeczka 30 — pod zarządem W. Jarosza.