

RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO

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, LIJA C-D.

Wrażenia z podróży pedagogicznej.

Geneva, w październiku 1927.

II.

Geneva ogniskiem myśli pedagogicznej.

Na niewielkiej wysepce Lemanu, w samym prawie centrum Genewy, stoi pomnik jednego z duchowych twórców Wielkiej Rewolucji francuskiej, a zarazem jednego z najznakomitszych pedagogów, *Jana Jakóba Rousseau'a*. Pomnik przedstawia myśliciela genewskiego w pozycji siedzącej, z piórem w rękę i z otwartą księgą „*Emila*”. Na twarzy maluje się głęboka zaduma, a oko spogląda w niezmierną dal, ku śnieżystym Alpom Francji. Wokół pomnika klony i topole, klomby kwiatów, na jeziorze mnóstwo cichych łabędzi, a w powietrzu co chwila przelatują stada krzykliwych mew. Z wysepki rozciąga się piękny widok na Genewę, a w dali wyłaniają się potężne szczyty lodowe Mont Blanc. W takim otoczeniu postawili Genewczycy w roku 1838 swemu wielkiemu rodakowi pomnik, na którym skromny widnieje napis: „*Jean Jaques Rousseau, citoyen de Genève 1712—1778*”.

Geneva ma od dawna swe tradycje naukowe i pedagogiczne; tu bowiem działa w epoce reformacji Kalwin i zakłada w r. 1559 wyższą szkołę, dotąd istniejącą pod nazwą Collège Saint Antoine, a po nim następuje cały szereg wybitnych pedagogów i filozofów. Geneva jest też miejscem urodzenia Rousseau'a, którego słusznie uważamy za ojca współczesnych prądów pedagogicznych. Idee twórcy „*Emila*” żyją tu bez przerwy i pobudzają do studjów i badań w dziedzinie wychowania i psychologii dziecka. „*Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car, assurément vous ne les connaissez point!*” To wezwanie, skierowane do wychowawców — nauczycieli i rodziców — zostało dopiero w naszej dobie właściwie zrozumiane. Rozpoczęto systematyczne bada-

nia nad psychiką dziecka, a wyniki tych badań „stwierdzają rację słów myśliciela genewskiego, że rzeczywiście wychowawcy nie znali duszy dziecka, że dawniejsza pedagogika zupełnie nie uwzględniała jego właściwości psychicznych, ani warunków jego rozwoju. To hasło pobudziło też grono pedagogów i psychologów genewskich z *Claparède'm* i *Bovet'em* na czele do założenia wyższej szkoły nauk pedagogicznych pod nazwą *Institut J. J. Rousseau-École des Sciences de l'Éducation* (Genève, 4, rue Charles Bonnet). Myśl założenia tego Instytutu wyłoniła się z okazji uroczystego obchodu 200 rocznicy urodzin Rousseau'a, a właściwym inicjatorem i twórcą szkoły jest prof. uniwersytetu genewskiego *Edward Claparède*. Na czele Instytutu stanął znakomity pedagog prof. *Piotr Bovet*. W ten sposób powstaje w r. 1912 ognisko badań nad problemami, dotyczącymi dziecka i śmiało stwierdzić można, że głównie dzięki tej instytucji Genewa stała się obecnie jednym z głównych centrów myśli pedagogicznej i ściąga z różnych stron świata młodszych i starszych pracowników, pragnących pogłębić swe studia lub też przygotować się do pracy w nowej szkole.

Chcąc bliżej zaznajomić Czytelników „*Ruchu Pedagogicznego*” z organizacją Instytutu genewskiego, podam w streszczeniu jego cel, program pracy i stosowane tu metody naukowe.

Twórcy Instytutu Rousseau'a wyszli z założenia, że chcąc naprawić społeczność ludzką, dążyć do tego celu należy przez odpowiednie wychowanie młodych pokoleń, „*Diriger les tendances innées de l'enfant vers les buts utiles à la société, telle est l'essence de l'éducation*”. A więc celem wychowania jest przygotowanie pożytecznych członków społeczeństwa. Dla osiągnięcia tego celu poznać trzeba wrodzone tendencje i instynkty dziecka, aby móc nimi, umiejętnie kierować, a zatem studia nauczycieli oparte być muszą na psychologii dziecka.

Zadanie to podjął Instytut Rousseau'a, który działalność swą rozwija w trzech głównych kierunkach: jest wyższą szkołą nauk pedagogicznych i ośrodkiem badań w zakresie psychologii dziecka, służy wychowawcom jako źródło informacji, jest wreszcie ogniskiem propagandy nowych idei wychowawczych. W Instytucie przygotowują się nauczyciele szkół publicznych, szkół doświadczalnych nowego typu, szkół specjalnych i średnich. Młodzież, odbywająca tu swe studia, zapisuje się równocześnie na uniwersytet genewski i korzysta z pracowni psychologicznej. Instytut gromadzi i porządkuje dokumenty, wyniki doświadczeń, urządza ankiety, dotyczące różnych stron życia duchowego dzieci, a rezultaty tych badań ogłasza w swym organie „*L'Intermédiaire des Éducateurs*”, który wychodzi co drugi miesiąc jako dodatek do czasopisma „*L'Éducateur*”. Za pośrednictwem tych pism i innych publikacji, tudzież przez organizowanie wakacyjnych kursów szerzy Instytut Rousseau'a nowe idee o wychowaniu.

Program pracy i studjów obejmuje od początku istnienia szkoły: psychologię dziecka normalnego, psychopatologię i pedagogikę anormalnych, pedagogikę ogólną i eksperymentalną.

W miarę rozwoju Instytutu wyłoniły się nowe dziedziny pracy, jak: wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, opieka nad dzieckiem, poradnictwo zawodowe i psychotechnika. Dla dokładniejszego zobrazowania działalności Instytutu, podajemy program studjów na semestr zimowy 1927/28:

Psychologia eksperymentalna, ogólna, ćwiczenia laboratoryjne w zakresie psychometrii i testów umysłowych (*Prof. E. Claparède*).

Rozumowanie dziecka (*Prof. J. Piaget*).

Monografie dzieci, psychologia dziecka, diagnostyka inteligencji (*M. Antipoff*).

Anatomja i fizjologia (*Dr. Weber-Bautler*).

Elementy psychologii, opracowywanie ankiet (*Dr. R. Meili*).

Psychologia robotnicza (*M. Butts*).

Psychologia biblijologiczna (*M. Roubakine*).

Antropologia (*E. Pittard*).

Pedagogja eksperymentalna, Emil (*Prof. Bovet*).

Historja wychowania, edukacja moralna, szkoła i rodzina (*M. Malche*).

Praca osobista nauczyciela (*Prof. Vittoz*).

Wychowanie przedszkolne (*M. Lafendel*).

Psychologia pracy robotniczej, poradnictwo zawodowe, analiza zawodów i rzemiosł, studjum testów psychotechnicznych (*L. Walther*).

Choroby dziecięce (*Dr H. Oltramare*).

Anormalności umysłowe i wychowanie dzieci anormalnych

(*A. Descoedres*).

Opieka nad dzieckiem (*M. Wagner-Beck*).

Organizacja szkół i nauczania (*Dyr. Dottrens*).

Prace bibliograficzne (*Prof. Bovet i Claparède*).

Wychowanie małych dzieci (*Dyr. Audemars i Lafendel*).

Nadto: Wychowanie fizyczne, gimnastyka rytmiczna, rysunek i kompozycja ornamentów, prace ręczne jako środek nauczania i wychowania.

Studja w Instytucie Rousseau'a trwają dwa lata. Jak widzimy z podanego wyżej programu na obecny semestr zimowy, słuchacze Instytutu mają możność gruntownego wniknięcia w różnorodne problemy, dotyczące psychologii i wychowania dziecka w różnych okresach jego rozwoju, tem bardziej, że metoda pracy polega tu nie na czerpaniu wiedzy tylko z książki lub z wykładów *ex cathedra*, ale przedewszystkiem na bezpośredniej obserwacji dzieci, na stałym z nimi kontakcie.

Pod kierunkiem dyr. szkoły ćwiczeń „*Maison des Petits*” pp. Audemars i Lafendel obserwują słuchacze Instytutu rozwój dzieci w wieku od 3 do 9 lat, Dr Piaget prowadzi ćwiczenia słuchaczy w analizie psychologicznej uczniów, co im następnie ułatwia opracowywanie monografij dzieci, pod kierownictwem Dra Oltramare odbywają ćwiczenia w rozpoznawaniu dzieci nerwowych i chorych, w szkole specjalnej dyr. Descoedres poznają metody wychowania dzieci anormalnych. Studenci Instytutu cwi-

czą się w organizowaniu ankiet w szkołach publicznych, poznają rysunki dzieci i oceniają je, bawią się z dziećmi na wolnym powietrzu, zwiedzają z nimi fabryki i różne instytucje społeczne, pod kierownictwem prof. Claparède'a, Boveta i Ferrière'a prowadzi ćwiczenia w pracowni psychologicznej, urządzają konferencje i dyskusje.

Istotną cechą Instytutu jest jego stały kontakt z dzieckiem, z życiem samem, o czym świadczy też i to, że studenci zaznajamiają się często z nowymi prądami, pomysłami i metodami z pierwszej ręki. Bawiący w Szwajcarii czasowo lub przejeżdżający tędy zagraniczni uczeni, reformatoremie szkół, profesorowie uniwersytetów zagranicznych bywają zapraszani i wygłaszają cykl odczytów, lub też zaznajamiają słuchaczy z pewnymi kierunkami w pedagogice współczesnej na specjalnych konferencjach. Tematem takich konferencji były m. i. system daltoński, metoda Winnetki, metoda Decroly'ego i t. d.

Słuchaczami Instytutu są obok młodzieży, studjującej równocześnie na uniwersytecie genewskim, nauczyciele, dyrektorzy i inspektorzy szkół, osoby różnego wieku i z najrozmaitszych krajów i części świata. Między byłymi i obecnymi słuchaczami są też Polacy. Instytut Rousseau'a jest zakładem prywatnym. Warunkiem przyjęcia jest ukończony 18 rok życia, pozatem Instytut nie wymaga żadnych świadectw, ni dyplomów. Po ukończeniu 2 semestrów i złożeniu przepisanych egzaminów otrzymują słuchacze świadectwo studjów (*un certificat d'études*), a po 4 semestrach i przedłożeniu pracy pisemnej dyplom (*le diplôme de l'Institut*). Niektóre rozprawy studentów są ogłaszane w czasopiśmie „*L'Intermédiaire des Educateurs*”.

Poziom naukowy Instytutu Rousseau'a jest wysoki dzięki temu, że zespół profesorski stanowią tu pierwszorzędne siły, między którymi są sławy światowe, że tylko wymienię prof. Claparède'a, Bovet'a, Ferrière'a, Piaget'a, Descoedres. Wszyscy oni znani są też naszemu nauczycielstwu, bądź to z przekładów ich dzieł, bądź też z artykułów. *Edward Claparède*, twórca Instytutu, swojemi badaniami i dziełami toruje nowe drogi na polu psychologii dziecka. Jego znakomita książka „*Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*”, przetłumaczona na różne języki, znana jest też i w przekładzie polskim. Claparède, jeden z badaczy twórczych na polu współczesnej pedagogiki, opartej na psychologii dziecka, łączy w sobie cechy męża nauki i człowieka, o silnie rozwiniętym zmyśle życiowym; umie on zdobywcze laboratoryjne wprowadzać i zastosowywać w życiu praktycznym, przytem w stosunkach osobistych cechuje go ujmująca prostota i wytworna kultura towarzyska. Znakomity swój rozwój zawdzięcza Instytut w znacznej mierze prof. *Piotrowi Bovet*, który od samego początku kieruje tą szkołą. Gorący zwolennik nowej szkoły, wnikliwy znawca duszy dziecka, przejęty duchem Pestalozziego, oddaje swą rozległą wiedzę i doświadczenie młodzieży, studjującej w Instytucie Rousseau'a. Podobnie, jak Claparède i *Bovet* posuwa naprzód nowoczesną myśl pedagogiczną, a dzieło

jego „*L'instinct combatif*“, niedawno omówione w „*Pracy Szkolnej*“, ukaże się wkrótce w przekładzie polskim. W Instytucie pracuje też najwybitniejszy może dziś teoretyk nowego wychowania Dr. *Adolf Ferrière*, założyciel M. Biura szkół nowego typu i autor licznych dzieł, m. in. „*L'École active*“ (Szkoła czynna). Wspólnie z tymi koryfeuszami nowoczesnej myśli pedagogicznej pracuje liczne grono zasłużonych w nauce osób, a wszystkim przyświeca jedna myśl i jeden cel wspólny: „budzić miłość dziecka“. *Nous désirons —* mówi *Claparède* — *que notre Institut apprenne à aimer l'enfant*“. Jest to ta sama myśl przewodnia, którą tak głęboko ujął nasz *Dawid* w swem studjum „*O duszy nauczycielstwa*“. Obserwując znakomity rozwój Instytutu Rousseau'a, zaznajamiając się z jego działalnością, doznałem mimo-woli uczucia zazdrości, że znakomicie pomyślany program *Polskiego Instytutu Pedagogicznego*, opracowany przez *Dawida* jeszcze w roku 1913 (zob. *Ruch Pedagogiczny* rocznik 1913), jest dotąd u nas w sferze życzeń i marzeń. Potrzeba zaś takiego Instytutu staje się dziś koniecznością. W naszych zakładach kształcących nauczycieli brak specjalistów do przedmiotów pedagogicznych. Wizytatorowie seminarjów na gwałt szukają (niektórzy wizytatorowie zwracają się do naszej redakcji o wskazówki i pomoc w wyszukaniu pedagogów-specjalistów) odpowiednich sił i na razie posługują się osobami, które nie mają kwalifikacyj naukowych.

Jak na tem cierpi przygotowanie przyszłych nauczycieli, nie trzeba się nad tem wiele rozwodzić. Stworzyć musimy jak najszybciej *Wyższą Szkołę Nauk Pedagogicznych*, niezależną na razie od uniwersytetów. Dzieła tego dokonać może *Związek Pol. Nauczycielstwa Szkół Powszechnych* przy poparciu *Ministerstwa Oświecenia*. Instytut nasz byłby dostępny nauczycielom szkół powszechnych, którzy chcieliby pogłębić swe studia, a nadto miałyby do spełnienia ważniejsze może zadanie, tj. *przygotować na specjalistów-pedagogów* tych z pośród swoich słuchaczy, którzy przed wstąpieniem do Instytutu ukończyli normalne studia uniwersyteckie. Od urzeczywistnienia tego postulatu zależy w dużej mierze normalny rozwój naszego szkolnictwa.

*

*

Przygotowanie praktyczne studentów Instytutu Rousseau'a odbywa się głównie w szkole, zwanej „*Maison des Petits*“, Domem dzieci, któremu z kolei pragnę poświęcić słów kilka i zainteresować Czytelników tą ważną placówką doświadczalną.

„*Maison des Petits*“ ma swoje pomieszczenie w willi zbudowanej w stylu szwajcarskim przy *Avenue Champel 9*. Willa otoczona ogrodem z mnóstwem starych drzew, w których gnieździ się ogromna ilość różnorakiego ptactwa. Dużo tu kwiatów i zieleni, dużo powietrza i słońca. W tym Domu Dziecięcym wychowuje się niewielka gromadka dzieci w wieku od 3 do 9, względnie do 12 lat, tutaj też słuchacze Instytutu Rousseau'a mają prawdziwe „obserwatorium dzieciństwa“, śledzą rozwój i ujawniające się zdolności dziecka.

Urządzenie wewnętrzne „*Maison des Petits*“ tworzy środowisko miłe i pogodne, tak że dzieci naprawdę czuć się tu mogą, jak w domu, w którym doznają dużo miłości i opieki rozumnej. W niedużych salkach, na których z zewnątrz na drzwiach widnieją napisy: na pierwszej sali „*les constructeurs*“, na drugiej „*les chercheurs*“, na trzeciej „*les penseurs*“, znajdują się stoliki i krzeselka, szafki i półki, kwiaty i bogate zbiory różnych pomocy naukowych, między innymi zbiory gier Decroly'ego, Montessori, tudzież zbiory gier własnego pomysłu kierowniczek szkoły, pp. Audemars i Lafendel. Na półkach i ścianach dużo prac dzieci: rysunki, szkice, plany, roboty ręczne, jak: palefity, wyroby tkackie, zegary, łożdzie, lokomotywy, tramwaje, aeroplany i t. p.

Dzieci podzielone na trzy grupy według wieku: grupa pierwsza od 3—5 lat (*les constructeurs*), druga od 5—7 lat (*les chercheurs*) i trzecia od 7—9 lat (*les penseurs*) wychowują się i pracują pod kierunkiem trzech nauczycielek, niezwykle utalentowanych. Dwie z nich, pp. Audemars i Lafendel ogłosiły przed kilku laty ciekawą książkę o swej szkole p. t. „*La Maison de Petits de l'Institut J. J. Rousseau*“ (Paryż 1923). Ogółem we wszystkich 3 grupach jest około 50 dzieci.

Metoda nauczania w „*Maison des Petits*“ opiera się na zasadzie aktywności. Według autorek wspomnianej książki, rozróżnić można 3 okresy w rozwoju popędu do działania. U dziecka w wieku od 3 do 5 lat stwierdzić można aktywność mechaniczną; jest to „faza ruchów dla ruchu“, nieświadome ćwiczenie muszkułów. Szczególniej uprawia wtedy dziecko z dużym zamiłowaniem gry i zabawy architektoniczne. To też w salce „budowniczych“ grupki dzieci budują wieże, okręty, mosty, wozy, tramwaje, łożdzie i t. p. Oprócz materiałów i gier z drzewa, mają tu glinę i piasek, papier, tekturę i barwne ołówki, tudzież narzędzia, jak: nożyczki, noże, młotki. Dzieci poznają na tym stopniu formy, barwy — słowem różne własności rzeczy z otoczenia. Nadto przy pomocy różnych loteryjek, wyrazów i zdań ilustrowanych ćwiczą w mówieniu, przy pomocy liczmanów, galek i tarcz różnokolorowych zdobywają wyobrażenia wielkości, ilości, pojęcie liczby. W drugim okresie, w wieku od 5 do 7 lat ujawniać się zaczyna aktywność refleksyjna, badawcza. Poznawszy rzeczy, różne materiały i ich własności, oraz narzędzia pracy, dziecko ujawnia popęd do tworzenia, do produkowania, przy czem rozwijają się pożyteczne nawyki i uwaga. Dziecko, wykonując pewną pracę, poznaje rozmiary, liczbę, formę, wzajemne stosunki. W związku z pracami ręcznymi łączą się opowiadania z dziejów kultury (o łożdziach, okrętach, domach w różnych czasach i u różnych ludów). Wreszcie w 3 fazie stwierdzić można pewną równowagę między aktywnością ręki i mózgu; myśl kieruje pracą rąk, ujawniają się początki zdobywania pojęć abstrakcyjnych, budzi się u małych myślicieli ciekawość intelektualna.

Na tych założeniach psychologicznych autorek opiera się program i metoda pracy w „*Maison des Petits*“. Nauczycielki

starają się budzić u dzieci aktywność samorzutną, dając im jak najwięcej sposobności do wykonywania różnych działań i prac, które zrazu mają charakter naśladowczy, a z czasem coraz więcej zaznacza się w nich pomysłowość i wynalazczość dziecka. O tej pomysłowości świadczą liczne prace dzieci, znajdujące się na półkach w salach szkolnych i na niewielkiej werandzie, o czym już wspomniałem. Nader interesujące są też zeszyty dzieci, w których znajdujemy rysunki, wycinanki, wolne wypracowania, opisy i wierszyki małych artystów i poetów. Na każdym zeszycie widnieje tytuł pracy, n. p. Historia mleka, Moje niedziele, Życie ludzi pierwotnych, Sowy i t. p. Są to jakgdyby małe monografiiki, bogato ilustrowane rysunkami dzieci. Oto w zeszycie „*Histoire du lait*” widzimy na pierwszej stronie obrazek pasącej się krowy i krótki tekst objaśniający, następny przedstawia dojenie, dalszy dziewczynę z dzbanem mleka i t. p.

Dzięki znakomitym wprost warunkom (higieniczny budynek, ogród, pomoce naukowe, mała liczba dzieci, nauczycielki z bożej łaski), „*Maison des Petits*” osiąga też prawdziwe sukcesy wychowawcze i cieszy się uznaniem rodziców i władz szkolnych. Szkoła początkowo prywatna (założona w r. 1913), jest obecnie komunalną, utrzymywaną przez genewskie władze szkolne. Dzieci tu nie tylko wykazują doskonały rozwój fizyczny i umysłowy, ale mile też uderza zwiędzającego ich zachowanie, wprost wytworne. Panuje tu umiarkowana swoboda, wolność ujęta w karby obowiązku i odpowiedzialności. Dla osiągnięcia takiej karności urządzają nauczycielki specjalne ćwiczenia, których celem wyrobienie nawyków dobroci, porządku, uprzejmości, grzeczności i t. d. Rozwija się tu pewna forma samorządu, odpowiednia dla dzieci w tym wieku, polegająca na podziale różnych czynności wśród dzieci, na przyjęciu pewnych symbolów, mających znaczenie sugestywne.

„*Maison des Petits*” utrzymuje stały kontakt z rodzicami i co najmniej dwa razy w roku odbywają się wspólne konferencje grona i rodziców. Nadto nauczycielki informują rodziców o rozwoju dziecka, sporządzając t. zw. oceny półroczne (*Appréciation semestrielle*). Nie są to zwykłe świadectwa szkolne, ale pewnego rodzaju karty indywidualności, w których podana jest dość szczegółowa charakterystyka dziecka (rozwój zmysłów, uwaga wzrokowa i słuchowa, sprawność rąk, poczucie estetyczne, rozwój umysłowy, t. j. zdolność wyrażania się, pomysłowość, fantazja, ciekawość intelektualna, rozwój obserwacji, uwagi i rozumowania, następnie specjalne zamiłowania, rozwój moralny i wreszcie postępy w różnych przedmiotach nauki).

Jak już wspomniałem, „*Maison des Petits*” jest zarazem szkołą ćwiczeń słuchaczy Instytutu Rousseau'a, którzy tu odbywają swą praktykę roczną lub dwuletnią. Słuchacze, podzieleni na grupy, obserwują prace ręczne dzieci, rysunki, rozwój mowy, rozwój pojęć liczbowych i t. d. Dzieci zwracają się do nich z różnymi pytaniami i w ten sposób ćwiczą się w zaspakajaniu ciekawości dzieci, ich popędu do wiedzy. Słuchacze zaznajamiają

się tu z materiałami i pomocami naukowymi, z prowadzeniem zabaw na wolnym powietrzu, kierują pracą dzieci w ogrodzie, organizują i prowadzą wycieczki do muzeów, fabryk, warsztatów i t. p. „Maison des Petits“ jest dla nich polem bogatych doświadczeń, które mogą wyzyskać dla swej pracy dyplomowej. W ten sposób szkoła ta współdziała z Instytutem Rousseau'a i przygotowuje wychowawców, którzy stają się pionierami nowej szkoły.

* * *

Instytut Rousseau'a jest jakoby ośrodkiem krystalizacyjnym, około którego powstają i rozwijają się coraz to nowe formy, nowe instytucje pedagogiczne. Oprócz „Maison des Petits“ powstaje tu Międzynarodowe Biuro Wychowania (*Bureau Internationale d'Éducation*), otwarte w grudniu 1925 roku. Na czele Biura stanął prof. uniwersyteckiego genewskiego *Bovet*, zastępcami jego są *Ferrière*, redaktor czasopisma „*Pour l'Ère Nouvelle*“ i *Dr D. Rotten*, redaktor czasopisma „*Das Werden Zeitalter*“. W wymienionych pismach Biuro ogłasza swe komunikaty.

W myśl swego statutu, M. B. W. rozwija swą działalność w następujących kierunkach: a) Gromadzi dokumenty, dotyczące wychowania publicznego i prywatnego w różnych krajach; b) śledzi badania naukowe w tej dziedzinie, urządza ankiety, opracowuje je, a uzyskane wyniki podaje do wiadomości wychowawców; c) stara się o nawiązanie łączności między towarzystwami wychowawczymi różnych krajów, popiera wspólne zebrania i podróże naukowe. M. B. W. pracuje przy pomocy metod ściśle naukowych, tj. obiektywnych, bezstronnych w duchu Ligi Narodów, przestrzega więc absolutnej neutralności pod względem narodowym, politycznym, filozoficznym i wyznaniowym. Nie chodzi tu o ujednostajnienie metod wychowania czy nauczania, owszem o stworzenie warunków rozwoju wszelkich systemów wychowawczych, w których ujawniają się właściwości duchowe i geniusz każdego narodu.

Ze statutu wynika, że zadaniem M. B. W. jest udzielanie informacji w sprawach wychowania. Ze sprawozdań Biura dowiadujemy się, z jakimi zapytaniami zwracają się tu różne instytucje i władze szkolne, czy też poszczególni wychowawcy. Oto niektóre z tych kwestyj, na które Biuro udzieliło w ostatnich czasach szczegółowych wyjaśnień: Co to jest szkoła jednolita? Co to jest system daltonski? Jaka jest edukacja moralna w szkołach świeckich we Francji (*école laïque*)? Jakie jest wychowanie estetyczne w szkołach średnich w Szwajcarii? W związku z zamiarem założenia szkoły średniej dla dziewcząt w Algierze zażądano planów nowoczesnych budynków szkolnych. Jak funkcjonuje w Stanach Zjednoczonych instytucja zw. „*visiting teachers*“? i t. p.

Obecnie M. B. W. zajmuje się szczegółowo dwoma zagadnieniami, a mianowicie korespondencją międzyszkolną i nauczaniem historii. W związku z ostatnim problemem urządziło Biuro we wrześniu i październiku b. r. nader ciekawą wystawę książek i podręczników do nauki historii, geografii, nauki

moralnej i obywatelskiej (*L'instruction morale et civique*), używanych w różnych krajach. Nadto były tu różne książki pomocnicze dla nauczycieli, atlasy, czasopisma, publikacje Ligi Narodów i t. p. Zwiedzający licznie tę wystawę mieli możność porównywania literatury w zakresie wspomnianych przedmiotów w różnych krajach, zaznajamiali się z tendencjami i prądami na tem polu. Szczególniejszą zwracały uwagę publikacje w duchu pacyfistycznym w języku angielskim, francuskim, niemieckim, polskim, czeskim, włoskim, i t. d. Oto n. p. kilka tytułów tych publikacyj: *P. Mendouse*: Vers la vie humaine, *Ch. Richet*: Histoire universelle des civilisations; aux jeunes gens des écoles de tous les pays; *A. Thomas*: Histoire anecdotique du travail. Lectures historiques; ta ostatnia książka słynnego dyrektora M. Biura Pracy w Genewie zasługuje na szczególniejszą uwagę.

Nauczyciele różnych krajów, urządzając wycieczki naukowe, zwiedzają licznie M. B. W w Genewie; właśnie w czasie mego pobytu tutaj przybyła wycieczka nauczycieli, dyrektorów i inspektorów szkół z Hiszpanji. Bardzo szczegółowych wyjaśnień i informacji udzieliła sekretarka p. *Marja Betts*, która jest duszą M. B. W.

Istotne znaczenie tej instytucji polega na tem, że, gromadząc umiejętnie różne dokumenty, rejestrując uzyskane wyniki, uowe pomysły i metody w dziedzinie wychowania, zapobiega marnowaniu wysiłków, wprowadza ekonomję pracy na tem polu i zapewnia utrzymanie ciągłości studjów i badań pedagogicznych.

H. Rowid.

Sugestja i wychowanie.

(Ciąg dalszy).

a) Ze względu na moment pierwszy może ona być zupełną, gdy się urzeczywistnia całkowicie, lub częściową, jeżeli dochodzi do skutku tylko połowicznie. Skoro np. osobnikowi mówię: ręce pana podnoszą się do góry i one w rzeczywistości uniosą się automatycznie na określoną wysokość, sugestja zrealizowała się całkowicie. W różnych poszczególnych wypadkach — szczególnie podczas pierwszych eksperymentów — unoszą się tylko nieznacznie albo same palce (jeżeli np. ręce spoczywają na kolanach), albo z kłębkiem, lub przedramieniem. Bywa i tak, że zamiast rzeczywistego wykonania czynności poddanej, powstaje u osobnika tylko chęć, impuls do jej spełnienia. ¹⁾ W jednym i drugim przypadku realizacja sugestji otrzymuje charakter częściowy.

b) Wyobrażenie, poddane drogą sugestji, nie zawsze urzeczywistnia się pod postacią jednoznacznie odpowiadającą jego treści, t. zn., że sugestja lampy niekoniecznie musi się zrealizować jako halucynacja tego przedmiotu. Dosyć często zachodzą

¹⁾ „Dans certains cas”, powiada Janet, „on observe des individus suggestionnés qui s'arrêtent au désir: „J'ai envie de prendre votre chapeau et de le mettre sur ma tête, que c'est donc bête!” Méditations I, str. 208.

takie wypadki, kiedy efekt różni się jakościowo od wyobrażenia, które miało go wywołać. Jeżeli wynik jest określony przez wyobrażenie poddane jednoznacznie, mówimy o sugestji jednoimiennnej, w przeciwnym razie o różnoimiennnej. Przykład. Poddaję osobnikowi halucynację tygrysa. Sugestia realizuje się pod postacią kota, psa itp. Innym razem zamiast książki, którą kazaliśmy mu wziąć drogą sugestji, bierze on ołówek, wkładkę, lub jakąś inną rzecz. Dr Bleuler, dyrektor szpitala obłąkanych w Rheinau, duży znawca teorii i praktyki sugestji, pozwolił się zahipnotyzować Forelowi. Gdy się znajdował w stanie oczarowania (état de charme),¹⁾ Forel wmówił w niego, że ma jakąś gorzką substancję na palcu. Bleuler powiedział głośno, że to jest sugestja i wyobraził sobie gorycz o charakterze chininy. Skoro włożył palec do ust, przekonany, że nic nie uczuje, doznał ku wielkiemu zdziwieniu smaku gorzko-słodkiego, całkiem odrębnego od chininy.²⁾ Sugestia zrealizowała się zarówno w tem, jak i w poprzednich przykładach pod formą różnoimienną.³⁾

4. Jeżeli sugestja zachodzi u jednej osoby, nazywa się jednostkową, skoro znowu realizuje się u większej lub mniejszej ilości osobników zorganizowanych (wojsko, uczniowie danej klasy lub szkoły), albo niezorganizowanych (tłum) w grupy społeczne — stanowi sugestję zbiorową.

Sugestje zbiorowe mogą powstawać pod wpływem najróżnorodniejszych okoliczności życiowych i opanowują niekiedy całe społeczeństwa, że wspomnę o krzyżowych pochodach dorosłych i dzieci, demonofobjach średniowiecznych, epidemjach finansowych Holandji i Francji w 17 i 18 w., amerykańskich epidemjach religijnych wieku 19 itd. itd. Oto kilka słów o krzyżowych pochodach dzieci.

Około 1212 r. Stefan pastuszek, naśladowując starszych, zaczął nawoływać do wojny świętej przeciwko niewiernym. Wkrótce zaczęło się do niego zbiegać dużo 8—10 letnich chłopców i dziewczynek. Uważali się oni za „proroków”, posłanych z woli Bożej za pośrednictwem Stefana. Chodzili po miastach i wsiach, głosząc wszędzie wolę Najwyższego. Manja włóczęgostwa opanowała, według słów kronikarzy, szczególnie małe dziewczynki. Król Filip August, za namową profesorów Uniwersytetu Paryskiego wydał edykt, nakazujący dzieciom powrócić do domu. Nikt go nie słuchał. Kary i groźby rodziców nie miały również żadnego znaczenia. Gdy dzieci zamykano w domu, uciekały przez okna

¹⁾ Jest to według klasyfikacji Forela (dzieło cyt., 105) lekki sen hipnotyczny, zwany także hypotaksją (2-gi stopień głębokości snu). Osobnik wtedy nie może już otworzyć powiek i spełnia większość albo wszystkie poddane sugestje. Po obudzeniu się pamięta o tem, co zaszło podczas hipnozy.

²⁾ Ochorowicz, dzieło cyt. II, 241.

³⁾ Ciekawe sugestje różnoimiennie zachodzą często pod wpływem dowolnych autosugestji leczniczych. Osobnik poddaje sobie np., że go przestanie głowa boleć, że ustanie bezsenność itp. Tymczasem następuje uleczenie zastarzałej dyspepsji, zagojenie nagłe blizny lub jakiegoś innego niedomagania. Nie jest to oczywiście przypadek, gdyż analiza wykazuje, że osobnik miał na sercu te zchorzenia, myślał o nich półświadomie.

lub strych, byleby tylko przyłączyć się do przechodzących procesy. Jeżeli uciec nie mogły, popadały w ciężką chorobę.

W pewnej wiosce niedaleko Kolonji, chłopak 10 letni, Mikołaj, zaczął głosić pochód krzyżowy. Tysiące dzieci zbiegało się do niego ze wszystkich stron. Nie było żadnej możności utrzymać ich w domu. Całe tłumy dzieci zebrały się w Kolonji, żeby się udać do Ziemi Świętej. Utworzyły się dwie „armje” — jedna pod dowództwem Mikołaja, na czele drugiej stanął jakiś wódz nieznan. Pierwsza z nich, po przezwyciężeniu wprost niewypowiedzianych przeszkód, dotarła nareszcie do Rzymu. Tylko z wielkim trudem udało się papieżowi Innocentemu III nakłonić ich do powrotu. Los armji drugiej był gorszy: gdy przybyli do Brindisi, mieszczanie tego miasta schwyтали chłopców i sprzedali ich do niewoli, a dziewczynki — do domu rozpusty.¹⁾

Przejawy sugestji zbiorowej mogą zachodzić w pewnem środowisku przez czas stosunkowo długi, albo są tylko chwilowe. Jako przykład tej ostatniej ewentualności niech posłuży następujące zdarzenie. Dyrektor gimnazjum, po porozumieniu się z członkami rady pedagogicznej, usunął ze szkoły ucznia klasy 5-ej za pornografję. Decyzję zakomunikowano uczniowi o godz. 12-ej. Po upływie kwadransa klasy 5, 6, 7 i 8 zebrały się obok gabinetu dyrektora i pokoju nauczycielskiego. Wśród wielkiego hałasu, uczniowie postanowili dyrektora linczować. Położenie było bardzo trudne. Kiedy podniecenie uczniów zdawało się osiągać maximum, jeden z nauczycieli odważył się wyjść z gabinetu i potrącany przez uczniów dotarł do grupy uczniów klasy ósmej. Ponieważ miał duży wpływ na tę klasę, udało mu się namówić ich, żeby się odłączyli od reszty. Przykład ten podziałał dodatnio na innych uczniów tej samej klasy, a wkońcu cała klasa usunęła się z korytarza. O godz. 12 m. 40 nastąpiło zupełne uspokojenie. Badanie wykazało, że wielu uczniów solidaryzowało się z postanowieniem rady pedagogicznej, a jednak żaden z nich nie mógł dać wyjaśnienia, dlaczego przyłączył się do grupy zbuntowanych niedorostków.

Zdaje się, że ze wszystkich czynników, wywołujących sugestje zbiorowe, strach działa najbardziej zarażająco: w jednym okamgnieniu ogarnia on całe masy, wywołując paniki, których grozy nie jest w stanie opisać żadne pióro ludzkie.

¹⁾ Patrz o sugestjach zbiorowych: Sidis, dzieło cyt. Rozdz. 30—33, Bechterew, dzieło cyt., P. Marie. La psychologie collective, Paris, Masson., Vigouroux et Juquelier. La contagion mentale Paris 1904, Sighele Scypio. Tłum zbrodniczy, H. K. Mrozkowskiej, Warszawa 1895, Weygandt, Beiträge zur Lehre der psychischen Epidemien, Halle 1905.

Bardzo ciekawe przykłady sugestji zbiorowych dzieci znajdujemy u historyków powstania Cewenskiego. Patrz Figuera, Histoire du Merveilleux dans le temps modernes, Paris 1862, t. II. Skrócony opis tych wydarzeń podał Szkalński w Fantazyjnych objawach zmysłowych, Kraków 1861—1863, tom II-gi str. 211 i następn.

5. Sugestia, jak wiadomo, objawia się w różnych dziedzinach życia zmysłowo-duchowego. Zależnie od sfery, w jakiej się ona realizuje, odróżniamy następujące jej odmiany jakościowe:

1. Sfera narządów zmysłowych — sugestje wzrokowe, słuchowe, powonieniowe, smakowe itp.
2. S. wrażeń wewnętrznych — sugestje cenestetyczne.
3. S. modyfikacji fizjologicznych — zmiany czynnościowe układu nerwowego, kardo-naczyniowego, wydzielniczego itp.
4. S. uczuciowa — wzruszenia, namiętności, apatie, sympatie, wstręty itd.
5. S. ruchowa — ruchy proste i złożone, gesty, postawy itp.
6. S. woli — impulsy, popędy, chęci, różne czynności itd.
7. S. umysłowa — wyobrażenia, wspomnienia, opinie, sądy itd.

Z badań moich nad sugestją wynika, że podatność do niej u danej osoby nie jest ogólną, t. zn. nie objawia się w stopniu jednakowym we wszystkich sferach dopiero co wyliczonych, lecz wykazuje pewne właściwości indywidualne.

Zgodnie z powiedzianem, u osobnika takiego mogą się realizować z dużą łatwością np. sugestje ruchowe, lecz względem s. uczuciowych jest on częściowo albo zupełnie oporny. Ścisła obserwacja wykazuje w ciągu dalszym, że zróżnicowanie powyższe sięga głębiej — w zakresie każdej sfery mogą jeszcze zachodzić różne mniej lub więcej skomplikowane odmiany. Jeżeli weźmiemy dla przykładu dziedzinę narządów zmysłowych, to zdarza się, że jednostka wykazuje dużą podatność na sugestje powonieniowe, lecz jest prawie zupełnie oporna w stosunku do s. słuchowych, wzrokowych, albo innych.

Biorąc pod uwagę zaznaczone tutaj dyspozycje, uważam za konieczne odróżniać typy podatności do sugestji, a mianowicie: a) typ ruchowy, b) czuciowy, c) wyobrażeniowy, d) uczuciowy i e) wolicjonalny. Są to odmiany zasadnicze i w zakresie każdej z nich istnieje z kolei mniej lub więcej podtypów. Tak np. typ czuciowy, zależnie od jakości wchodzących w grę zespólów wrażeńowych, rozpada się na podtypy: wzrokowy, słuchowy, bólowy itd.

Typy nie występują zazwyczaj w formie czystej — praktycznie zaznacza się zarówno przewaga jednego obok innych, jak i różne kombinacje ich z podtypami.

Sprawę wyjaśnię jeszcze na kilku przykładach.

Pan X. lat 23, student uniwersytetu, eksperyment 6 (12. IV. 1926). Sugestia ruchowa realizuje się z łatwością¹⁾. Poddaję mu sugestję ogólną: ręce pana się podnoszą... po chwili ręce zaczynają się unosić w górę i wykonują samorzutnie najrozmaitsze ruchy: kołowe, wahadłowe, poziome itp. W sferze narządów zmysłowych wzroku i słuchu, zarówno w tym, jak i następujących eksperymentach nie urzeczywistniają się żadne sugestje.

¹⁾ Eksperymenty odbywały się na jawie.

Zmysł skórny natomiast wykazał pod wpływem tego czynnika w eksper. 6, 7 i 8 słabe odchylenie od normy: próg równoczesnego oddalenia dwóch punktów podrażnienia estezjometrem Spearmana na przedramieniu podnosił się o 15 — 40 mm. Wrażliwość bólowa też ulegała osłabieniu. (Typ ruchowy).

U panny Z., lat 30, nauczycielka (14. III. 1926), realizując się w hipotaksji sugestji wzrokowe; słuchowe, bólowe, cenestyczne itp. z dużą łatwością. W sferze dowolnego układu mięśniowego nie można jednak wywołać u niej jakichś ruchów nie-normalnych. Wola stać się do tego stopnia oporną, że różne błahе czynności, wykonywane na jawie swobodnie, z uśmiechem, teraz „nie licują” z jej „honorem” i jako takie, są odrzucane. (Typ czuciowy).

Pan F., pacjent. Dr. Sidisa. Z łatwością można go wprowadzić w stan somnambulizmu i wywołać różne zmiany osobowości, lub poddać szereg scen, które sobie wyobraża z nadzwyczajną żywością. Narządy jednak umysłowe funkcjonują zupełnie normalnie, nie ulegają żadnej sugestji: „w żaden sposób”, powiada ten badacz, „nie mogiem go zmusić, żeby zobaczył na białym papierze jakiś obraz, albo mając w ustach sól, uczuł słodycz cukru... gdy tymczasem zjawiska powyższe wywołuję u innego somnambulika bez żadnego trudu”. (Typ wyobrażeniowy).

Typ wolicjonalny przedstawia dużo odcieni. Są one natury pozytywnej i negatywnej. U jednych osób, należących do tej kategorii, różne sugestje, dotyczące czynności dowolnych, realizują się z pewną łatwością na jawie; w stanie jednak somnambulizmu, stawiają one pod każdym względem opór — wolę odzyskują dopiero wtedy. Są tacy, u których każda sugestja czynnościowa dojrzewa powoli, opanowują świadomość stopniowo, u drugich — realizuje się odrazu, niekiedy wprost gwałtownie. Bywa i tak, że podczas pierwszych seansów osobnik spełnia wszystkie sugestje, lecz później, automatyzm jego, zamiast wzrastać — jak się ogólnie mniema — słabnie coraz bardziej i w końcu przestaje zupełnie ulegać nakazom hipnotyzera.²⁾

C. Po rozpatrzeniu przyrody i rozmaitych postaci sugestji, przejdźmy teraz do analizy jej znaczenia w wychowaniu¹⁾.

Z uwag, zamieszczonych w części pierwszej pracy, wiemy⁴ że w zapatrywaniach na tę sprawę istnieją znaczne różnice, a mianowicie:

Przedstawiciele szkoły Nantejskiej — zarówno ongiś, jak i dzisiaj — utrzymują, że sugestja powinna odegrać w wychowaniu rolę pierwszorzędną. Spadkobiercy nauki Charcota, przeciwnie, twierdzą, że czynnik powyższy, jako rozluźniający spistość osobowości, jest naogół szkodliwy. Stosować go mogą tylko pedjatrzy w różnych poszczególnych wypadkach „obsesyjnyh polygonalnych”, jak się wyraża Grasset....

¹⁾ Sidis, dzieło cyt. Rozdz. VII.

²⁾ Zagadnicie sugestji, jako metody terapeutycznej, nie wchodzi w zakres tej pracy.

Ponieważ na samym początku ustaliliśmy, że podatność dzieci do sugestji jest dużą, staje się oczywiste, że wychowawca powinien zająć w tej sprawie jakieś wyraźne stanowisko.

Chcąc ułatwić mu zadanie powyższe, zanalizujemy najpierw zarzuty, jakie się zwykle stawia metodzie sugestji, a następnie przejdziemy do omówienia strony pozytywnej zagadnienia.

Zarzut główny przeciwników sugestji sprowadza się do następującego: sugestja, osłabiając kontrolę osobowości, jest kulturą automatyzmu¹⁾, innymi słowy, czyni z osobnika rodzaj maszyny, pozbawionej inicjatywy, woli samodzielności.

Żeby wyjaśnić sytuację, musimy przedewszystkiem porozumieć się w sprawie znaczenia terminu „automatyzm“²⁾. Używa go się w sensie podwójnym — węższym i szerszym.

W znaczeniu węższym automatyzmem nazywa się taki zespół mniej lub więcej skoordynowanych ruchów, który, po pierwsze, powstaje samorzutnie, t. zn. bez udziału woli i podniety zewnętrznej, po drugie — jest ściśle zdeterminowany i odznacza się regularnością „bez zmian i kaprysów“ (P. Janet³⁾).

Reakcje tego rodzaju są najczęściej reprodukcją kombinacji poprzednich, zmechanizowanych przez stałe ich powtarzanie. Zwolennicy takiego pojmowania automatyzmu rozumieją w sposób analogiczny i podświadomość — jest ona dla nich martwym zbiornikiem dyspozycji, przyzwyczajzeń, śladów (koncepcja statyczna podświadomości).

Automatyzm w sensie szerszym nie sprowadza się do skostniałej w swych przejawach regularności. Pod tym wyrazem rozumie się także wszystkie celowe i przystosowane do różnych okoliczności zewnętrznych reakcje, zachodzące jednak bez udziału kontroli osobowości. Osobowość może o nich wiedzieć, t. zn., że im towarzyszy świadomość — nie uczestniczy ona tylko w ich powstaniu (cecha autonomiczności). W tym drugim rozumieniu automatyzmu na plan pierwszy wysuwa się czynnik wolicjonalny, a nie umysłowy. Pod względem intelektualnym przejawy automatyczne somnambulików, medjów (np. mowa, pismo, rysunek lub inne czynności ruchowe, oceniane przedmiotowo, o ile zachodzą bezwiednie) odznaczają się niekiedy nadzwyczajną celowością, pomysłowością, są równie dobrze, a niekiedy lepiej przystosowane do zmiennych wydarzeń zewnętrznych, jak i zwykle czynności, pochodzące ze świadomych pobudek racjonalnych.

¹⁾ Dejerine, np. powiada, że „la méthode hypnotique... ne s'adresse qu'à l'automatisme psychologique, elle tend à le développer aux dépens des fondions de conscience et de jugement“. Patrz Les manifestations fonctionnelles es psychonévroses, leur traitement par la psychothérapie (przy współpracownictwie E. Gaucklera) Paris, Masson 1911 str. 403.

²⁾ Mowa jest tylko o automatyzmie psychologicznym.

³⁾ P. Janet, L'automatisme psychologique. Alcan wyd. 9-te 1921 r. Str. 2—3.

Fakt nieuczestniczenia osobowości w ich odbywaniu się oznacza, że wola nie przyczyniła się do ich powstania, a przynajmniej nie bierze udziału w ich faktycznym przebiegu. Co więcej, w różnych wypadkach poszczególnych ona nie jest w stanie ani przerwać, ani nawet zmienić powstających tą drogą objawów automatycznych. Wynurzają się one z podświadomości, siły żywej, twórczej, w której utajeniu, niedostępnym często dla introspekcji, „odbywają się ustawicznie ruchy przesuwania się, zmiany układu składników, przeobrażania się grup, zmiany napięć i tonów wzruszeniowych, jednym słowem ustawiczne wrzenie i życie, które możemy wykazać doświadczalnie, ująć w liczbę, określić w stopniach miary, podobnie jak zatajoną energię fizyczną“¹⁾ (koncepcja dynamiczna podświadomości).

Zarówno Janet, jak Bernheim — że wspomnę narazie tylko o nich — zaliczają objawy sugestji do automatyzmu, pojętego w znaczeniu pierwszym. Tymczasem bardziej wnikliwe obserwacje wykazują, że w wielu razach posiada ona charakter par excellence twórczy. Czyż praca podświadoma, dzięki której sugestja realizuje się, nie polega na odnalezieniu i należytem skoordynowaniu środków, przeznaczonych do spełnienia celu, postawionego przez hipnotyzera? Bourru i Burot zahipnotyzowali pewnego marynarza, poczem nakreślili na jego ramionach tępem narzędziem jego imię i nazwisko, mówiąc: o godzinie 4-tej na linjach, które kreślimy, pokaże się twoje imię i nazwisko, krwawymi napisane literami. W porze oznaczonej wystąpiły na miejscu wskazanem, wznosząc się nieco ponad poziom skóry, czerwone kontury liter, pokryte drobnymi perłami krwi. Jeszcze po upływie trzech miesięcy można było odczytać litery powyższe²⁾. Nie trudno jest zrozumieć jak bardzo skomplikowaną, twórczą pracę musiała wykonać podświadomość, żeby urzeczywistnić o godzinie określonej sugestję poddaną. Możemy też wziąć przykład z dziedziny czysto umysłowej. Kiedy Helena Smith³⁾ na skutek sugestji stworzyła podświadomie w stosunkowo krótkim czasie nowy język, którym mówią jakoby mieszkańcy Marsa, to sądzę, że fakt ten jest wystarczający, aby obalić przestarzały już pogląd Janeta, Bernheima, Dubois, Dejerine'a i wogóle tych wszystkich, którzy sugestję utożsamiają z ciasno pojętym automatyzmem resp. podświadomością.

O automatyzmie w sensie powyższym może być mowa tylko w sugestjach bardzo szczegółowych i dotyczących czynności zmechanizowanych już od wczesnego dzieciństwa. Skoro jednak poddamy osobnikowi podatnemu nawet stosun-

¹⁾ Abramowski, Prace z psychologii doświadczalnej. Warszawa 1914, t. II. str. 142. (Metody badania podświadomości).

²⁾ Patrz o wezycakcji przez sugestję, Janeta Médications I, w. 160—161.

³⁾ Z Heleną Smith eksperymentował prof. Th. Flournoy i opisał wyniki swych badań w słynnej pracy p. t. Des Indes à la planète Mars, wyd. IV, Genève, Atar.

kowo najprostszą sugestję ogólną, tego np. typu, jak: ręce pana się podnoszą, a następnie, gdy się ona zacznie realizować, zachowamy się biernie, będziemy mieli możność przekonać się o samorodnej twórczości podświadomego¹⁾.

Fakt, że w realizowaniu się sugestji biorą często udział siły twórcze podświadomości, podkreślają z dużym naciskiem przedstawiciele nowej szkoły Nantejskiej, a przede wszystkim Coué i Baudouin. Ten ostatni powiada, że podświadomość nie jest robotnikiem, wykonującym swe czynności mechanicznie. Jest to raczej murarz inteligentny, który trzyma się nad urzeczywistnieniem planu, postawionego mu przez architekta — świadomość.

Biorąc pod uwagę charakter twórczy podświadomości²⁾ w stosunku do podsuwanych jej sugestji, badacze wspomniani uważają za dostateczne, a nawet wskazane³⁾ używać sugestji (autosugestji) skondensowanych, innymi słowy ogólnych.

Przechodząc do strony wolicjonalnej automatyzmu, muszę stwierdzić, że w sprawie zarzutu — sugestja osłabia wolę, istnieją także różne zdania. Cały szereg poważnych znawców tego problemu (Delboeuf, Berillon, Valentin, Myers, Baudouin itd. itd.) jest zdania wprost przeciwnego. Lévy np. powiada, że „wola osobnika, który się leczy za pomocą sugestji nie tylko się nie osłabia, ale przeciwnie — wzmacnia... Z jego punktu widzenia kształcenie woli „nie jest niczem innym, jak kształceniem w sobie zdolności posługiwania się autosugestją i sugestją z zewnątrz, ze strony otoczenia“⁴⁾.

Nie mogę w tem miejscu analizować szczegółowo argumentów „za“ i „przeciw“. Ograniczę się w tej sprawie tylko do kilku uwag.

U niektórych osób pod wpływem sugestji w hipnozie (niekiedy i na jawie) występuje na pewien czas kompletne zawieszenie woli. Przykład. Dr. L., lekarz wojskowy, lat 54, histero-neurastenja. Człowiek bardzo ambitny, „za nic na świecie nie przerwałby służby“, gdyż miał uzasadnioną nadzieję, że wkrótce zostanie inspektorem sanitarnym armji. W stan hipnozy popada łatwo, lecz nie wierzy, żeby mu można było wtedy pod-

¹⁾ Wykonałem bardzo dużą ilość eksperymentów tego rodzaju i częściowo zdałem z nich sprawę w referacie, wygłoszonym na Sekcji psychologicznej XII Zjazdu lekarzy i przyrodników w Warszawie. Patrz krótkie streszczenie w Księdze pamiątkowej Zjazdu, 1925 t. I, str. 185—186.

²⁾ Baudouin nazywa to prawem celowości podświadomej (*La loi de la finalité subconsciente*) i powiada, że „dans toute suggestion, la fin étant pensée, le subconscient se charge de trouver les moyens pour la réaliser, et dans ce choix des moyens, il fait, preuve d'une grande ingéniosité“. Patrz E. Coué, *Ce que j'ai fait*, str. 22, a w pracy Baudouina — *Psychologie de la suggestion*, str. 71—75, 368 i passim.

³⁾ Jeśli sugestja jest bardzo szczegółową, pochłania zanadto uwagę dowolną, skutek czego stwarza wysiłek, utrudniający zrealizowanie się sugestji. Przynajmniej z początku, dopóki osobnik nie nabierze wprawy w biernem koncentrowaniu się, sugestji szczegółowych należy bezwzględnie unikać.

⁴⁾ Lévy, dzieło cyt., w. 71 i 98.

dać jakąś sugestję wbrew jego woli. Dr. Renterghem, którego był pacjentem, poddaje mu w głębokiej hipnozie sugestję, że stan jego zdrowia jest nieuleczalny, wobec czego powinien złożyć podanie o dymisję. Sugestia została wykonaną. Pierwsze słowa L. po obudzeniu były: A więc kolego, znowu posiedzenie bez sugestji... Kiedy dr. Renterghem pokazał mu podanie z podpisem, L. zbladł i z wielkim trudem udało się powstrzymać silny atak histeryczny. Trzeba było go znowu uspić i usunąć zupełnie wspomnienie sceny poprzedniej. Dopiero wtedy się uspokoił.

Takie zawieszenie woli ma jednak miejsce tylko w bardzo nielicznych wypadkach u osób specjalnie w tym kierunku dysponowanych. Większość jednostek, uznanych nawet za chore (np. na histerję) umie się oprzeć sugestjom, niezgodnym z ich moralnością, przekonaniem religijnym, politycznym itd. Odnosi się to z większą jeszcze słusznością do osób zdrowych. Częste eksperymentowanie, specjalnie ułożone tak, żeby osłabić wolę, nie zawsze też wywołuje skutek pożądany, pomimo że osobnik jest bardzo podatny. Opór, który z początku istnieje podświadomie, osiąga w miarę przyzwyczajania się do stanu hipnotycznego coraz to większą siłę. W końcu odbiorca może się przeciwstawić skutecznie wszystkim nakazom hipnotyzera, staje się jakby zupełnie niepodatnym.

Niektórzy zarzucają, że zależność powyższa jest widoczną niekiedy i na jawie, są mianowicie osoby, które wskutek częstych hipnotyzacji, nie mogą się obejść bez pomocy hipnotyzera. Fakty tego rodzaju czasami zachodzą.

Uzględniając różne dane zaznaczam co następuje:

Działanie sugestji w stanie hipnotycznym posiada ze względu na czynnik woli charakter podwójny: hamujący i dynamizujący¹⁾. W jednym i drugim przypadku można wykorzystać sytuację dla pożytku lub szkody osoby zahipnotyzowanej.

Niebezpieczeństwo hipnozy, pomimo pewnych „okoliczności łagodzących” jest zawsze duże, jeżeli ją stosuje osoba niekompetentna, a prócz tego nieuczciwa.

Co się tyczy korzyści, jakie się osiąga na tej drodze, to są one wielostronne. Na pierwszym miejscu należy wymienić różne zaburzenia funkcjonalne, wady charakteru, szkodliwe nawyknięcia, niedomogi woli i t. p. Są to więc objawy tego rodzaju, jak np.: kleptomania, onanizm, włóczęgostwo, klaustro- lub agorafobia, skłonności do kłamstwa, nadmierna impulsywność, abulia, skłonność do gniewu i strachu, zaburzenia w sferze czuciowej — anestezje, ruchowej — bezwładny, tiki, wzruszeniowej — nieuzasadnione danymi aktualnymi strach, bojaźń, smutek, melancholia, sympatia lub antypatia itd. itd.

W tych i analogicznych wypadkach przyczyna zaburzenia może być świadomą, albo bezwiedną, w obu jednak razach siłę swą czerpie ona z głębin podświadomości. Chcąc ją zniszczyć, a przynajmniej osłabić przez wciągnięcie do walki świadomości, woli, musimy pracować bardzo długo i w końcu nie osiągamy.

często rezultatu pożądanego. Tymczasem sugestja hipnotyczna, działając bezpośrednio na podświadomość, usuwa w zarodzie przejawy powyższe.

Przypadek następujący niech zilustruje wyniki świadomego wysiłku z jednej, a sugestji w hipnozie — z drugiej strony.

Chłopak²⁾, lat 12, w czwartym roku życia przechodził płonice, onycofagja (obgryzanie paznokci). sen niespokojny, przerywany straszonymi snami. Pozaatem żadnych poważniejszych zaburzeń nerwowych. Przechodząc przez plac, zląkł się nagłe przelatującego nad jego głową aeroplanu. Od tej pory cierpi na agorafobję. Perswazje i wyśmiewanie tego lęku nic nie pomagają. Chłopak zgadza się, że jego bojaźń jest śmieszną i po pewnym czasie postanawia za wszelką cenę przejść przez duży plac. Gdy się jednak zbliżył do niego i zaczął przechodzić, ogarnął go jakiś lęk nieopisany, nogi stawały się coraz cięższe, na czoło wystąpił zimny pot, oddech stał się szybki, w oczach mu pociemniało i zataczając się, półświadomie chwycił się latarni, stojącej na końcu placu. Od tej pory żadna siła nie była w stanie skłonić go do powtórzenia próby powyższej. Po zastosowaniu sugestji w głębokiej hipnozie, chłopak został uleczony w bardzo krótkim czasie.

Szczególnie trudnym jest usuwanie różnych „symptomów“ wtedy, gdy przyczyna ich została zapomniana. Hipnotyzm (a niekiedy poprostu sugestja na jawie) może w danym razie oddać usługi wprost nieocenione.

Wśród chorych prof. Janeta, była jedna pacjentka, którą uczony ten wyleczył drogą sugestji z różnych dolegliwości. Pozostały tylko dwa objawy — anestezja lewej połowy twarzy i ślepotą oka tej samej strony. Geneza ich pozostała tajemniczą, gdyż chora utrzymywała, że była ślepą od urodzenia.

Chcąc wykryć przyczynę zachorzenia, Janet skorzystał z okoliczności, że jednostce zahipnotyzowanej można poddawać różne osobowości nowe, lub wcześniejsze (pochodzące np. z bardzo wczesnego dzieciństwa), które odtwarza ona niekiedy z nadzwyczajną dokładnością. Tym sposobem cofnął on pacjentkę do piątego roku życia i zauważył, że zaczęła widzieć lewem okiem zupełnie dokładnie. Dalsze eksperymenty wykazały, że ślepotą nastąpiła w szóstym roku, pod wpływem okoliczności następujących: mając lat pięć zmuszona była, pomimo strachu i wstrętu, sypiać w jednym łóżku z drugim dzieckiem, które miało silną wysypkę na lewej stronie twarzy. Wkrótce na jej twarzy, w tem samym miejscu, utworzyła się wysypka podobna. W następstwie powstała oprócz tego anestezja i ślepotą.

Zagadka choroby, dzięki hipnozie została rozwiązana. Janet zahipnotyzował ją powtórnie, poddał sugestję, że ma 5 lat, kazał jej przedstawić sobie scenę spania, z tą jednak różnicą, że dziecko

¹⁾ Patrz o tem część pierwsza, krytyka podłądów Grasseta.

²⁾ Pacjent dr. B. Szulczewskiego.

(halucynacja) było teraz grzeczne i nie miało wysypki. Następnie poprosił ją pogłaskać ten omam, co ona uczyniła bez obrzydzenia. Skutek był nadzwyczajny: czuciowość na lewej stronie twarzy i władza widzenia wróciły po dwudziestu latach pozornej śmierci.

Inne, prostsze objawy np. onanizm, kleptomanię, strach nocny, chorobliwą nieśmiałość itd. niszczy się metodą hipnotyczną z nadzwyczajną łatwością.

Pomimo jednak tej łatwości, z jaką się osiąga w wielu razach wyniki pomyślne, uważam za konieczne ze względu na sztucznie wywoływaną dysocjację o dużym nasileniu, pozostawić tę metodę osobom ze specjalnym wykształceniem medyczno-psychologicznym. Takie postawienie sprawy daje nam pewną gwarancję, że osobnik nie dozna uszczerbku na zdrowiu wskutek nieprawidłowego stosowania zabiegu powyższego.

(Dok. nast.)

Wychowanie, szkoła i pokój.

(Dokończenie).

Zapoczątkował taką korespondencję w r. 1894 pedagog francuski Pierre Mieille, który posługiwał się nią w swej szkole, jako środkiem pomocniczym dla ożywienia nauki języka angielskiego; wychodził bowiem ze słusznej zasady, że wprowadzenie tekstu żywego, listu otrzymanego od żywego człowieka, więcej przemówi do uczniów, niż tekst książkowy i więcej da pobudki do samodzielnej pracy nad językiem. Idea ta przyjęła się, zyskała zwolenników i urosła. Istnieją dziś biura korespondencji między-szkolnej we wszystkich prawie krajach kulturalnych¹⁾. Najbardziej dziś znane, to „La Correspondance scolaire internationale” w Paryżu (V., Rue Gay-Lussac, 41), posiadające specjalną sekcję dla korespondencji francusko-niemieckiej w Nantes i sekcje w poszczególnych krajach, oraz: Korespondencja międzyszkolna „Kół Młodzieży Czerwonego Krzyża”, złączonych ściśle z biurami Czerwonego Krzyża w każdym kraju (w Polsce: Warszawa, ul. Smolna 6). Centrala tej drugiej organizacji znajduje się w Paryżu przy „Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge” (Paris VIII, Avenue Velazquez). Obie organizacje służą dwom celom: rozszerzaniu kulturalnych horyzontów młodzieży i bliższemu poznaniu się narodów i ludzi. Biuro francuskie podaje cyfrę 31.600 połączeń korespondencyjnych za r. 1925, biuro amerykańskie przeszło 100.000. Biuro Czerwonego Krzyża skuteczniło w r. 1926 połączenie między 56 krajami, przeciętnie korespondował jeden kraj z 9 innymi. Z innych

¹⁾ Por. biuletyn „B. J. E.” (Bureau Internationale d'Education), poświęcony temu zagadnieniu, pióra prof. Pierre Bovet, Genewa.

organizacji należy wymienić żywą działalność prowadzoną przez niemiecką „Weltjugendliga“ (Frankfurt n. M., Beethovenstr. 23/II i British Federation of Youth“ w Londynie (421 Sentinel House, Southampton Rd., S. W. 1). Ważną jest również korespondencja z związków esperanckich.

Wychowaniu pokojowemu służyć musi z natury rzeczy i nauczanie języków obcych: Polski plan nauczania tych języków w szkołach średnich z r. 1920 stawia jako cel nauczania w p. 3. „poznanie w zarysie kultury danego narodu“. „Zakres kultury obcej ma być tak dobrany, żeby zaznajomił uczniów z historycznym rozwojem kultury narodu pod względem politycznym, społecznym i ekonomicznym, literackim, naukowym i artystycznym“... „Tak pojęta nauka“ — pisze prof. J. Ippoldt¹⁾ zmniejsza niebezpieczeństwo szowinizmu narodowego, którego nie można identyfikować z patriotyzmem, który w pewnych okresach historii można sobie wytłumaczyć, jako objaw samoochrony, który jednak jest sprzeczny z pojęciem szlachetnej kultury. O tem nie wolno zapominać i ograniczyć się tylko do celu utylitarneho, t. j. do osiągnięcia wprawy językowej. W szkołach naszych za mało na to zwracamy uwagi. Żądać też przy tem należy, by sam nauczyciel był obznajomiony z kulturą dawną i współczesną narodu, którego języka w szkole naucza, by odpowiedział ten kraj i tych ludzi, by nie był im niechętny gdyż niechęć jego udzieli się uczniom, by umiał dobrać lekturę w obcym języku i t. d.

Za niezmiernie ważny uważam język międzynarodowy Esperanto, który dziś już wywalczył sobie prawo obywatelstwa w całym świecie kulturalnym, posiada wcale obfitą literaturę oryginalną i przekładową, a łatwym będąc do opanowania, zbliża ku sobie drogę korespondencji obywateli różnych państw z najodleglejszych części ziemi, pozwala brać udział w zjazdach międzynarodowych i t. d. XXV. Kongres Pokoju w Genewie uchwalił niedawno, aby od r. 1931 wszystkie mowy narodowe tłumaczyć na esperanto, a Konferencja pedagogiczna zwołana do Pragi na 18—20 kwietnia br. omawiała znaczenie esperanta dla wychowania pokojowego i uznała ten język za oficjalny przy obradach konferencji²⁾.

Odważyłbym się proponować zniesienie nauki języka obcego w szkołach powszechnych w tych częściach państwa, gdzie nie jest on potrzebny do obcowania z obcojęzyczną grupą ludności (a więc utrzymanie np. jęz. niemieckiego na kresa li zachodnich), ze względu na marne wyniki 2—3 letniego nauczania języka tego przy przepełnionych zwykle klasach szkoły powszechnej, a zastąpienie go 2 rocznym kursem

¹⁾ Juljusz Ippoldt Dydaktyka języka niemieckiego, Warszawa, 1925. Wyd. Min. W. R. i O. P.

²⁾ „Pola Esperantisto“ („Esperantysta Polski“) Kraków, ul. Smoleńska Nr. 9. mies., roczn. 8 zł.

(kl. VI i VII) esperanta, które dziecko opanuje naprawdę w 2 latach i będzie się mogło nim posługiwać.

Nauka języka ojczystego i literatury oraz kultury ojczystej powinna być również przepojona duchem pokojowym. Stanowczo za mało wie dziś nasza młodzież o wielkich mężach nauki i ofiarnych pracownikach społecznych w dziejach kultury polskiej. Dobór lektury bardzo poważnym jest czynnikiem wychowawczym i słusznie zwracają się u nas niektórzy pisarze przeciw czytaniu z młodzieżą utworów, choćby najbardziej artystycznych, „wpajających w dziecko zachwyty opisami walk bratobójczych, pochwałą szabli i karabinu...¹⁾ Obok ideałów narodowych lektura młodzieży uwzględnić musi szczerne ideały zgodnej współpracy ludzi, ideały ogólnoludzkie i wieczne.

Także i inne przedmioty nauczania służyć mogą wychowaniu pokojowemu (religia, śpiew, filozofia, nawet matematyka i fizyka). Jeden z pedagogów francuskich daje np. na godzinach matematyki zadania na temat minionej wojny. Podając np. koszty pocisku artyleryjskiego i koszty żywienia i utrzymania rocznego dziecka w wieku szkolnym, dochodzi z uczniami do rezultatu, że za 26 milionów franków, które wydano ogółem w wojnie światowej na pociski artylerji, można by utrzymać — licząc dzienny koszt 6 fr. — 3 miliony dzieci przez 4 lata... Uświadamia dzieciom, że 1,500.000 trupów poległych Francuzów, ułożonych na ziemi, zajęłoby ulicę od Paryża do Marsylii, a przemarsz ich trwałby 6 dni i 6 nocy. Takie cyfry mówią do dzieci same przez się. Metody wychowawcze nowej pedagogiki idą w kierunku wychowania pokojowego. Wprowadzanie samorządu młodzieży, sądy koleżeńskie, pielęgnowanie ducha pojedynowości, zbiorowości, wspólnej odpowiedzialności i wzajemnej pomocy — w znacznym stopniu przyczyniają się do umacniania ducha zgody i pokoju u młodzieży. Niezwykle ważnym jest wychowanie dziewcząt w duchu pokoju, miłości i humanitarności. — Na kształcenie pierwiastka altruistycznego zwracają dziś uwagę najpoważniejsi pedagogowie współcześni, obcy i nasi²⁾. Zgodnie z temi pojęciami musi też nastąpić zmiana w stosunku nauczyciela do ucznia. Wszelki gwałt, wywoływany przez nacisk autorytetu wychowawcy na duszę wychowanka, odbija się bezwzględnie ujemnie na tegoż wychowaniu i stoi w jaskrawej sprzeczności z duchem wychowania pokojowego.

¹⁾ „Gazeta Literacka” Nr. 18/1626. „Historja Polski” przedstawia coś więcej, niżli jedno pasmo wojen i rzezi, a misja kulturalna, przez nią spełniona, zasługuje na szersze, niż dotąd, uwzględnienie... Stąd dzisiejsza obojętność szerszego społeczeństwa dla spraw nauki i badań naukowych, skąpa ofiarność na cele naukowe (np. dla Kasy im. Mianowskiego, Bibliotek publicznych i t. d.), na co się ogólnie skarżymy.

²⁾ Por. np. Wład. Marjan Borowski „Wychowanie Narodowe” „Wyd. II. M. Arct Warszawa 192.: „Rozbudzenie silnych uczuć altruistycznych — jest głównym zadaniem wychowania... Wszystko, co może spotęgować i rozwinąć uczucia sympatji i miłości, winno znaleźć jak najszerze uwzględnienie... Por. też Rozdział V, w książce Miecz. Ziemiowicza „Problemy Wychowania współczesnego”, Warszawa 1927 r.

Czynnikiem rozstrzygającym o duchu wychowania jest ostatecznie nauczyciel. Warunkiem więc zasadniczym wszelkiej zmiany ducha szkoły jest zmiana umysłowości nauczycielstwa. Dokonać się ona może przez wychowanie, nowego pokolenia nauczycielskiego, przez silny wpływ istniejących organizacji zawodowych na swoich członków (sekcje dokształcające, czasopisma pedagogiczne, kursy wakacyjne, wymiana myśli, zjazdy) i intensywne wymianę myśli między nauczycielstwem różnych krajów. Zajmowanie się zagraniczną literaturą pedagogiczną, podróże zagranicę, kontakt z instytucjami międzynarodowymi (np. „Bureau International d'Education“ w Genewie), zjazdy i kongresy, czynna praca naukowa i społeczna — wszystkie te środki mogą zmienić umysłowość nauczycielstwa. Istnieją nawet projekty Międzynarodowego Urzędu Szkolnego (na wzór istniejącego przy Lidze Narodów Międzynarodowego Biura Pracy) celem skoncentrowania wysiłków, zdążających do reformy ducha szkoły. Miałby on za zadanie podawać ogólne wytyczne dla programów nauczania i wychowania różnych narodów (nie ograniczając potrzeb i odrębności narodowych i państwowych), podreżników, obrazów, filmów, szkół zawodowych i dokształcających oraz oświaty pozaszkolnej. Autorytet takiego urzędu skłoniłby z czasem rządy do respektowania jego prac i wniosków i wprowadzenia jego projektów oficjalnie lub nieoficjalnie ¹⁾.

Projekty te doczekały się w r. ub. częściowego urzędywstnienia przez założenie Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie ²⁾, ześrodkowującego coraz wyraźniej wysiłki pedagogiczne różnych krajów.

Szkoła sama, nauczyciel sam — nie rozstrzygnie o pokoju. Działają tu bowiem wiele czynników innych: prasa, dom, społeczeństwo, często przeciwdziałające wychowaniu szkolnemu ³⁾. Szkoła jednak może się stać pionierką pokoju, pionierką nowego, szerokiego światopoglądu, nowej umysłowości, zdolnej do przetrwania epoki i przyspieszenia współczesnego procesu historycznego.

Dr Michał Friedländer.

¹⁾ Projekt Dra Art. Kürschnera nagrodzony pierwszą nagrodą przez wie-deńską „Concordia“ w r. 1925. Za projektem tym oświadczył się wtedy także poseł polski we Wiedniu J. Wierusz Kowalski, podnosząc ze swej strony potrzebę utworzenia Międzynarodowego Instytutu dla kształcenia (wzgl. dokształcenia) nauczycieli pod opieką Ligi Narodów w kierunku pokojowym.

²⁾ O działalności por. „Ruch Pedagog.“ Nr. 1/27, 2/27; rocznik 1926, str. 126, 286.

³⁾ Nie zapominajmy zwłaszcza łączności zagadnienia pokoju z zagadnieniami społecznymi współczesnej doby. Wierzę jednak, że szkoła przyczynić się może również do złagodzenia tarć społecznych i ułatwienia wielkich przemian ustroju społecznego, które się w przyszłości zapowiadają.

System daltoński.

(Ciąg dalszy).

VII.

Zalety i braki systemu daltońskiego.

Podane w poprzednim rozdziale tematy (*assignments*) z zakresu różnych przedmiotów, w szczególności ich ujęcie, układ i ton dają nam wyobrażenie ducha i życia, jakie panują w szkołach daltońskich, pozwalają zrozumieć istotę metody laboratoryjnej. Na podstawie dotychczas ogłoszonych sprawozdań osób, które zwiedziły szkoły daltońskie w Anglii, *M. Sokalowa*, *M. Garde*¹⁾, *M. Steinhaus*²⁾, *J. Młodowska*³⁾ i inni) możemy sobie też wyrobić pewien sąd o zaletach i brakach systemu daltońskiego.

Organizacja pracy w szkołach daltońskich, polegająca na wprowadzeniu metody laboratoryjnej w miejsce systemu klasowego zmusza ucznia do polegania przedewszystkiem na własnych siłach, do uczenia się samodzielnego, do samokształcenia. Nauczyciel tylko wtedy używa mu rad i pomocy, gdy uczeń pomimo wysiłku i prób wielokrotnych nie może rozwiązać danego zadania. Widzieliśmy jednak, że tematy i zadania są tak ułożone, iż pozwalają uczniowi średnio uzdolnionemu osiągnąć cel własnymi siłami. Znajduje on bowiem w temacie szczegółowe wskazówki, odpowiednią literaturę, źródła, pomoce naukowe, a nadto zachętę do pracy. Sposób ujęcia i ton, który cechuje te zadania, nietylko zachęcają, ale budzą zaciekawienie i zainteresowanie dla danego problemu. W każdym z tych tematów, opracowanych przez grono nauczycieli, można wyczuć życzliwą opiekę i troskę wychowawcy-nauczyciela, który każdej chwili gotów jest stanąć przy swym wychowanku i wesprzeć go radą i doświadczeniem. Świadczą o tem szczególnie „wstępy“ do zagadnień. „Skoro wybierzesz sobie książkę do czytania na ten miesiąc — brzmi wstęp do jednego z zadań — wypisz twoje nazwisko, oddział i tytuł książki w swym zeszytcie. Przeczytaj całą książkę, zanim napiszesz odpowiedzi. Jeśli przy czytaniu natrafisz na coś, czego nie rozumiesz, zapytaj się jednego ze starszych kolegów, albo zaglądaj do słownika. Jeśli to nie wystarczy, przyjdź do mnie“. (*Parkhurst*). Widzimy więc, że nauczyciel, apelując do własnych sił dziecka, zapewnia mu zarazem swą ciągłą pomoc. Ale metoda żąda przedewszystkiem pracy indywidualnej, co stanowi jedną z istotnych cech systemu daltońskiego. Praca indywidualna mieści w sobie trwale wartości, budzi bowiem zamiłowanie i zapal do nauki, przygotowuje znakomicie grunt do samokształcenia w życiu późniejszym.

System klasowy w szkole tradycyjnej skazywał ucznia na bierno przyjmowanie i reprodukcję materiału naukowego.

¹⁾ *M. Garde*. Le plan Dalton (*Revue Pédagogique* Nr. 11 r. 1923).

²⁾ *M. Steinhaus*. O. c.

³⁾ *J. Młodowska*. cyt. poprz.

W szkole daltońskiej, podobnie jak i w innych szkołach nowego typu (w szkole twórczej) dominuje aktywność ucznia. Pracę jego cechuje wysiłek fizyczny i duchowy, któremu towarzyszą silne stany wzruszeniowe i zainteresowanie. Stany te psychiczne są właśnie motorem, pobudzającym ucznia do działania i do pracy produktywnej.

W opracowaniu zadań, wyznaczonego materiału naukowego, zachować może każdy uczeń właściwe sobie tempo pracy w zakresie poszczególnych przedmiotów i zajęć, co znowu stanowi rzeczywistą wartość systemu daltońskiego. Obserwując dzieci pracujące w klasie, uczące się, stwierdzić możemy, że istnieje wśród nich różnica pod względem ilości i jakości pracy, pod względem wydajności, zależnie od zasobów posiadanej energii, od stopnia inteligencji, uzdolnień specjalnych i innych czynników wewnętrznych oraz zewnętrznych, jak pora dnia, tygodnia i roku, jak warunki klimatyczne, higieniczne i t. p.

„Czynniki określające zdolność do pracy — mówi *David* — mogą być rozmaicie skombinowane i ustosunkowane; niektóre częściej idą ze sobą w parze, inne wyłączają się, każdy pracujący ma swoją indywidualną krzywą pracy. Niektóre krzywe są bardziej do siebie podobne, aniżeli do innych i przedstawiają pewne typy pracy. Charakter każdego typu wyraża się w ogólnej wydajności pracy, jej jakości i przebiegu, t. j. zmianach, jakim ilość i jakość pracy ulega w czasie“. *David* różni dwa zasadnicze typy pracowników, podobnie jak dwa typy umysłowe: produktywny-plytki i mało produktywny-głęboki, oraz pewną ilość form pośrednich¹⁾.

Różnorodne czynniki wewnętrzne i warunki zewnętrzne przyczyniają się do wytworzenia różnych typów pracowników wśród uczniów, podobnie jak wśród dorosłych. Istnieją dzieci, pracujące szybko, a zarazem inteligentnie i dokładnie, odznaczające się umysłem lotnym i bystrością obserwacji. Wydajność ich pracy pod względem jakości i ilości jest widoczna. Przy systemie klasowym w szkole tradycyjnej uczniowie tacy byli hamowani w swym rozwoju, podczas gdy system daltoński umożliwia im wyzyskanie maksimum rozwoju i wydajności. Mogą oni w czasie krótszym wykończyć zadane na okres miesięczny prace, a resztę czasu poświęcić ulubionemu przedmiotowi.

Bywają typy pracujące powoli a gruntownie i poważnie, wyniki ich pracy — może ilościowo nieduże, będą natomiast miały pod względem jakościowym wartość prawdziwą. Uczniowie tacy przy metodzie dawnej, nieuwzględniającej różnicę tempa pracy, gubią się, nie mogąc nadażyć swym kolegom, tracą zaufanie we własne siły — słowem brak im koniecznych warunków rozwoju normalnego. Metoda daltońska usuwa to niebezpieczeństwo. Uczniowie pracujący szybko, ale powierzychow-

¹⁾ *J. Wł. David*. Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Str. 565 i II. Warszawa 1911, wyd. II. 1926).

nie i płytko, podobnie jak i pracujący powoli i powierzchownie (typy małowartościowe i trudne w wychowaniu), wymagają specjalnej opieki, stałej interwencji ze strony nauczyciela, tem bardziej, że są wśród nich jednostki nieobowiązkowe i leniwe. Dla dzieci tego typu właśnie stworzył Lynch w swej szkole specjalną salę — jakgdyby „pracownię pomocniczą”, rodzaj „kliniki pedagogicznej” (*adjustment room*). Uczniowie, wymagający większej uwagi i pomocy ze strony nauczyciela, gromadzą się w tej sali i tu znajdują specjalną opiekę i ułatwienie w pracy, tak że pomimo słabszych zdolności, słabej woli, mogą do pewnego stopnia sprostać wymaganiom i opanować wyznaczony na dany okres materiał, (program minimalny).

Przy systemie daltońskim może uczeń regulować swą pracę zależnie od swego ogólnego usposobienia w danej porze dnia, tygodnia lub porze roku. Dzięki temu może wyzyskać należycie godziny, czy dni tygodnia, w których u niego przypada okres wzmoczonej pracy i wówczas nie odczuwa pomimo maksimum wydajności zmęczenia i znużenia. Praca taka możliwa jest tylko wtedy, gdy nie ma przymusu zewnętrznego, gdy uczeń ma zapewnioną swobodę wyboru pracy w możliwie najszerszej mierze. Jak wiemy, metoda daltońska daje uczniom tę swobodę i to również stanowi jedną z jej zalet.

System daltoński pozwala na zastosowanie w całej rozciągłości zasady ekonomji. Zbyteczne jest tu zbiorowe powtarzanie materiału, na co w szkole tradycyjnej tyle traci się czasu. Uczniowie mniej uzdolnieni w pewnym przedmiocie przerabiają program minimalny lub średni i nie tamują postępu kolegów zdolniejszych. Wiemy, ile czasu tracą zdolniejsi uczniowie z powodu powtórek i jak ich to nudzi. Zazwyczaj sprytniejsi zajmują się wtedy czem innym — czytają książki lub odrabiają zadania z innego przedmiotu — i to jeszcze jest najlepsze. Najgorzej zaś jest, gdy oddają się wtedy bezmyślności, błogiemu próżnowaniu, lub też zużywają czas na różne wybryki, a wszystko to jest zazwyczaj szkodliwe dla ich zdrowia fizycznego i duchowego. Podobnie ma się sprawa, gdy któryś z uczniów z powodu np. choroby był dłuższy czas nieobecny w szkole. Może rozpocząć pracę od początku; może w krótszym czasie przerobić materiał, o ile jest wybitnie uzdolniony lub też w przeciwnym razie zadowolony się programem minimalnym, albo nawet będzie musiał pewne zagadnienia pominąć, o ile nie stanowią one koniecznego szczebla w dążeniu do zdobycia rzeczy zasadniczych.

Metoda daltońska rozwiązuje też w sposób naturalny sprawę przeciążenia. Praca domowa właściwie odpada, ponieważ uczeń uczy się wyłącznie w szkole, zadania swoje miesięczne rozwiązuje w pracowniach. O ile zaś pracuje w domu, zajmuje się tylko tym przedmiotem, do którego ma wrodzone zamiłowanie i z własnej woli, a wtedy nie ma mowy o przeciążeniu, ponieważ zainteresowanie usuwa to zjawisko.

System klasowy ze swym podziałem godzin zmusza uczniów do ustawicznego rozproszkowania swych myśli i zajęć, kilkakrotne przechodzenie w ciągu dnia z przedmiotu na przedmiot uniemożliwia skupienie się, wyklucza wprost możliwość głębszego zajęcia się jednym przedmiotem, dla którego uczeń ma specjalne zamiłowanie. W szkole daltońskiej otrzymuje uczeń program pracy na cały miesiąc i może sobie rozłożyć zajęcia według własnej woli, zgodnie z zainteresowaniami, może jednemu przedmiotowi poświęcić więcej czasu. Metoda laboratoryjna umożliwia ciągłość pracy i skupienie się w pewnym, najbardziej umiłowanym przedmiocie co podnosi również jej wartość dydaktyczną i wychowawczą.

Stosując metodę daltońską, uwzględniamy też zasadę naturalnej koncentracji. Opracowując temat z literatury, musi się uczeń zająć także historją; z historją łączy się nieraz rysunek, jak to widzieliśmy na jednym z podanych przykładów, gdzie uczeń miał wyznaczone rysowanie budowli greckich. Geografja gospodarcza nasuwa wiele sposobności do obliczeń, do sporządzania statystyki i wykresów i t. d.

Metoda daltońska rozwiązuje w sposób znakomity zagadnienie karności. Brak przymusu zewnętrznego usuwa czynnik tak destruktywnie działający na charakter, jak obawa i strach przed nauczycielem, który w szkole nowej powinien być doświadczonym i rozumnym doradcą i przyjacielem ucznia. Dzieci zajęte pracą i nauką zachowują się karnie i nie ma mowy o tem, by myślały o wybrykach lub psotach. Wskutek zainteresowań technicznych, artystycznych, czy naukowych, jakie w nich budzi umiłowany przedmiot, pogłębia się ich wartość wewnętrzna, stają się coraz bardziej uduchowione, uspołecznione. Jak już wspominałem przedtem, dzieci nawet małe 6—7-letnie potrafią się tak zająć pracą, że nie zwracają nawet uwagi na gości zwiedzających klasę. To też jeden z inspektorów czy wizytatorów londyńskich po hospitacji w szkole Lynch'a wyraził się żartobliwie, że „dzieci nic sobie nie robią z jego wizytacji, jakkolwiek jest tak ważną osobistością”.

Tajemnica tego objawu leży właśnie w tem, że w szkole daltońskiej panuje karność wewnętrzna. Uprytomnijmy sobie nastroj, jaki stwarzają nieraz inspektorowie, swem charakterystycznym zachowaniem, pedagogowie starego typu w czasie wizytacji. Może najbardziej dominującym objawem władzy jest obawa i strach, zarówno u nauczycieli jak i u dzieci; niektórym inspektorom to nawet pochlebia, że pojawieniem się swem, swą osobistością szerzą wśród biedaków trwogę i grozę. Wiadomo zaś, że tego rodzaju stany wzruszeniowe łamią spokojny, swobodny i jasny prąd świadomości, działają wprost ubezwładniająco na procesy myślowe i woli — i nic dziwnego, że wyniki takiej wizytacji mogą być fatalne.

Tego rodzaju stosunki są niemożliwe w szkole daltońskiej, wogóle w nowem wychowaniu, gdzie autorytet i kontrola

przybierają zupełnie inny charakter, aniżeli w szkolnictwie tradycyjnym. Autorytet inspektora, podobnie jak nauczyciela wypływa z wartości głębszych, aniżeli z t. zw. władzy formalnej, urzędowej. Musi on być doskonałym znawcą szkolnictwa i nowych metod, musi się orjentować we współczesnych prądach wychowawczych, mieć intuicję pedagogiczną, odznaczać się uczuciami przyjaźni dla nauczycieli i młodzieży. Inspektor, który buduje swój autorytet, li tylko na podstawach formalnych, nieraz zupełnie przypadkowych, staje się figurą pustą, a nawet śmieszną. Kontrola zaś w szkole nowej polegać musi na współpracy z nauczycielstwem i dziećmi w czasie wizytacji, na głębszem wniknięciu w istotne wartości metody, na umiejętności szybkiego orjentowania się w osiągniętych wynikach pracy uczniów i nauczycieli, na nawiązaniu serdecznej życzliwości i przyjaźni ze szkołą, z dziećmi i gronem nauczycielskiem. Takie stosunki muszą zapanaować w szkole nowej — i to również będzie jedną z wielkich zdobyczy współczesnej pedagogiki.

Podobnie jak każda nowa idea, nowa metoda, tak i system daltoński obok zastępu oddanych zwolenników ma licznych przeciwników i krytyków, którzy podnoszą braki tej metody, wykazują trudności w jej zastosowaniu praktycznym. Szczególnie znamienne jest krytyka systemu daltońskiego pedagoga francuskiego p. *M. Garde'a*, który przed kilku laty zwiedził jedną z wyższych szkół elementarnych (*Central School*) w Cambridge, prowadzonej według systemu daltońskiego. Twierdzi on, że system ten jest wytworem umysłowości anglo-saksońskiej; która jest przeciwieństwem geniuszu łacińskiego.

My Francuzi — mówi p. Garde — również żądamy, aby dziecko myślało samodzielnie, ale sądzimy, że myśl jego znaleźć powinna soki odżywcze w umyśle dojrzałszym, my zwracamy jego uwagę na pojęcia, zwracamy jego wzrok ku prawdzie, słowem pobudzamy jego inteligencję, jego zdolność rozumowania. System daltoński apeluje do głębszych instynktów, do skłonności, do temperamentu, do charakteru. W istocie, zaprzecza on naszym przyzwyczajeniom i zasadom, pociąga jednak, bo jest nowością, czemś niezwykle i zmusza do zastanowienia się nad samą istotą naszych metod.

Pozwolimy sobie tutaj podnieść przede wszystkim to, co się nam wydaje trudne do przyjęcia, a może nawet niebezpieczne, przynajmniej gdy idzie o wychowanie dziecka francuskiego.

Pani *Parkhurst* utrzymuje, że już dziecko 8-letnie oddać się może poszukiwaniom przy pomocy kwestjonariusza, na co zresztą daje przykłady z życia w Ameryce. Nam się jednak zdaje, że oświata praca dziecka w wieku od lat 8 do 12 powinna polegać głównie na możliwości zastosowania reguł, podanych mu przez nauczyciela i dokładnie objaśnionych. Jest to rzecz zbyt poważna pozostawienie dziecka od początku jego własnemu doświadczeniu. Jak może ono uniknąć nudy powolnego nader rozwoju, niesły-

chanych błędów i niedorzeczności, mylnych a stanowczych kroków, które mogą łamiąco działać na jego rozwój indywidualny?

Zresztą naśladowanie, reprodukcowanie, postępowanie pod kierunkiem jest również terminowaniem istoty ludzkiej. Świat nie nasuwa nam podczas życia wyłącznie zadań, na które musielibyśmy odpowiedzieć osobistymi postanowieniami, przemyślaniami i odważniami — on daje nam na szczęście żywe przykłady rozsądku i cnoty. Skoro p. *Parkhurst* umieszcza w pracowni jako rzecz najważniejszą wśród pomocy naukowych książki, napisane przez przodowników ludzkości, każe tedy milczeć jednemu nauczycielowi, aby mogli mówić inni. Jednakże ci ostatni przemawiają do człowieka dojrzałego; rola zaś nauczyciela-Francuza polega na tem, by być ich tłumaczem uważnym i wiernym względem dzieci, które wychowuje.

Czyż należy sobie odmówić tego współżycia z największymi i najmniejszymi? Czyż mamy wyrzec się naszego powołania, które nam nakazuje prowadzić dziecko w świat ducha? Osobowość nauczyciela wywiera głęboki wpływ na ucznia; nasze poszukiwanie prawdy, wspólne skupienie się, jakoby w modlitwie — oto momenty wychowawcze, działające daleko silniej, niż formalne rezultaty, które się okazują niewystarczające. Najlepsze nauczanie jest to, które daje uczniowi wrażenie wielkiego wysiłku ze strony nauczyciela i które budzi w nim sympatię dłań i chęć naśladowania jego przekonania i skromności. Rozpoznaje wtedy naturę wysiłku intelektualnego, pojmuje skrupuły, zauważa konstrukcje logiczne, przychodzi do zrozumienia funkcji myśli, jest w kontakcie z myślą czynną i żywą. (Dok. nast.) *H. Rowid.*

Recenzje.

Dr Feliks Kłerski: *Jan Henryk Pestalozzi*. 3 tomy: 8^o, t. I. str. 163, t. II.—168, t. III.—142. Biblioteka Dziel Pedagogicznych. Nakładem „Naszej Księgarni“, Związku P. N. S. P. Warszawa, 1927 r.

Napisać monografię o Pestalozzim na poziomie wymagań naukowych było przedsięwzięciem poważnym i wyjątkowo trudnym. Trudność ta płynie z wyjątkowej konstrukcji duchowej samego Pestalozziego. Natura wysoce szlachetna i ofiarna, o silnej i twórczej intuicji pedagogicznej, indywidualista niemal w każdym czynnie i myśli, „demokrata i idealista bez zastrzeżeń i granic, — nie posiadał Pestalozzi koniecznych dla działacza społecznego zdolności organizacyjnych i zmysłu praktycznego. Istotna jednak trudność, o której mowa, wynika z innej cechy jego charakteru. Ten fanatyk wielkiej idei odrodzenia umysłowego, moralnego i materialnego zaniedbanych i upośledzonych warstw ludowych, posiadając duże zdolności twórcze, całe życie szukał i nie znajdował zadowolającej formy słownej dla wyrażenia swych myśli. Nie mając gruntowniejszego wykształcenia filozoficznego, nie znał też w takim stopniu

języka naukowego, któryby umożliwił innym należyte zrozumienie go i możliwie jednoznaczne. Ten brak ścisłości wyrażania, brak niejednokrotny systematyczności i nawet pewien beład w konstrukcji jego licznych pism — to wszystko było już dla Pestalozziego przyczyną wielu nieporozumień i przykrości. Stąd też właśnie płynnie wspomniana trudność jasnego, krytycznego i sprawiedliwego przedstawienia tej pięknej postaci, jaką był H. Pestalozzi. Kto go chce poznać, ten nie może chwycić za słowa, nie powinien jego pism traktować formalnie, — musi natomiast wmyśleć się w to, co i jak on myślał, wczuć się w jego kierownicze uczucia, poznać jego idee, — słowem zrozumieć jego ducha i drogi, po których kroczył. Duże usługi w tym względzie może oddać powstała na ten temat olbrzymia już literatura, przede wszystkim liczne sprawozdania zwiedzających zakłady Pestalozziego, pisma polemiczne, opisy i wspomnienia jego współpracowników, bogate studja analityczne i t. d. — Aby się tylko w tym labiryncie często sprzecznych opinii nie zgubić, trzeba do tego zaiste dużej pracy i erudycji, odpowiedniego przygotowania i niemałej wytrwałości.

Taką pracę właśnie podjął i należycie wykonał Dr Feliks Kierski.

Omawiane dzieło składa się z trzech tomików, których ilość i podział był — zdaje się — spowodowany raczej wydawniczymi niż konstrukcyjnymi względami. Podział rzeczowy — to 16 rozdziałów, przejrzyste i logicznie tworzących całość. W dwóch pierwszych rozdziałach znajdujemy ważniejsze fakty biograficzne z dzieciństwa i lat młodości Pestalozziego, dalej mamy opis jego pierwszej śmiałej próby stworzenia zakładu przemysłowo-wychowawczego w Neuhoř, wreszcie zapoznajemy się z ówczesnymi stosunkami społeczno-politycznymi Szwajcarii oraz atmosferą umysłową, wśród której wzrastał przyszły reformator szkolnictwa początkowego. Należy tu zaznaczyć, że autor do końca swego dzieła uwzględnił w należytej mierze szersze tło społeczne i polityczne z okresu rewolucji francuskiej i wojen napoleońskich.

Rozdziały III — VIII poświęcone są 18-letniej działalności pisarskiej Pestalozziego. Mamy tu wnikliwą a nienudzającą analizę licznych pism, a przede wszystkim głównego dzieła tego okresu „Leonarda i Gertrudy“, charakterystykę ewolucji społeczno-politycznych poglądów Pestalozziego, kształtowanie się zasadnicze jego nowej metody, trafne zestawienia i ustalenia stopnia oryginalności i zależności od Rousseau'a, Kanta i Shaftesbury'ego. Dalej (rozdz. IX—XII) widzimy Pestalozziego u celu swych marzeń, tj. przy warsztacie praktycznej pracy pedagogicznej w Stanz i Burgdorf, i podziwiamy jego zapał, opanowanie i wytrwałość w zwalczaniu trudności i przeszkód twardej rzeczywistości. Interpretacja i rozbiór rzeczowy najważniejszego z całej spuścizny pisarskiej Pestalozziego dzieła pt. „Jak Gertruda uczy dzieci swoje“ należy do bardzo trafnych i dobrych. Mimochodem (w przypisach) poznajemy całą galerję sylwetek współpracowników, gości zwie-

dzających zakłady, przyjaciół i przeciwników Pestalozziego. Rozdział XIII, to krótki okres pobytu Pestalozziego w Müncchenbuchsee, doskonalenie się metody i dalsza ewolucja w poglądach na wykształcenie ogólne i zawodowe oraz na rolę domu i szkoły w wychowaniu. Lata 1805—1810 (rozdział XIV) to Pestalozzi „u szczytu powodzenia i sławy“ na nowej placówce w Yverdon. Praca wre dalej nad doskonaleniem metod poszczególnych przedmiotów, zwłaszcza wychowanie fizyczne dochodzi teraz do należącego głosu, a indywidualizacja w nauczaniu jest silniej podkreślana i silniej przestrzegana; tu też autor omówił stosunek Pestalozziego do Prus ówczesnych i powodzenie jego metody w różnych krajach Europy. Rozdział XV (lata 1810—1815) to okres dekadencji zakładu w Burgdorf; ofiarne usiłowania Pestalozziego, aby podtrzymać zgodę i harmonię wśród współpracowników okazują się bezskuteczne. Ostatnie lata życia Pestalozziego i jego pracy pedagogicznej w Burgdorf omówione są w rozdz. XVI. Krótki rozbiór ostatniej pracy Pestalozziego pt. „Koleje życia“ oraz opis ostatnich zatrutych przez złych ludzi dni jego życia kończy rozdział i dzieło.

Taka jest mniej więcej treść monografii. Jest to owoc dwuletniej pracy, dokonanej w Zurychu i Fryburgu, gdzie się znajdują odnośne materiały źródłowe. Gdy inne narody, zwłaszcza Niemcy, posiadają bardzo dużą literaturę o Pestalozzim, literatura polska dopiero teraz wypełnia poważny swój brak i czi w godny sposób stułeczną rocznicę śmierci wielkiego Szwajcara.

Żaden przekład jednego z wielu w obcych językach dzieł nie zastąpiłby monografii Kierskiego. Dzieło bowiem jego uwzględnia wyniki najnowszych badań z tej dziedziny, a opracowane jest samodzielnie, o czem np. świadczą liczne rozważania czy to w sprawie nowszej właściwszej interpretacji, czy przekonywująca polemika z dotychczasowemi poglądami na Pestalozziego (np. contra Natortpowi, Herissonowi i in.), czy ustalenie autorstwa „O kształceniu ciała“. Po drugie — autor sam pedagog i filozof wykazuje liczne analogie pestalozzianizmu do współczesnych nam prądów w wychowaniu, podkreśla np. liczne jego punkty styczności ze szkołą pracy. Po trzecie — znajdujemy tu wiele odwołań się do bliżej nam znanych przykładów z dziejów literatury i szkolnictwa w Polsce, jak wreszcie omówiony jest pokrótce związek Pestalozziego z ówczesnem szkolnictwem na ziemiach polskich oraz zainteresowanie się Kościuszki nową szkołą. Jeżeli do tego dodamy, że wszystkie fakty, o których autor wspomina, „legitymują się odnośnemi źródłami“, a wnioski i uogólnienia „nie grzeszą brakiem uzasadnienia“, wreszcie że język dzieła ścisły a styl rzeczowy, jasny i prosty, — to będą to walory wyróżniające omawianą pracę. Kto chce bliżej poznać Pestalozziego, ten bez tego dzieła, w którym znajdzie pierwszorzędną pomoc i ułatwienie, obejść się nie może.

Pomijając nieliczne usterki drukarskie i kilka może z tego powodu niezrozumiałych zdań, muszę jednak wyrazić pod adre-

sem tej wzorowej monografii pewnego rodzaju zarzut. Jest nim, mojem zdaniem, brak jeszcze jednego rozdziału końcowego, w którymby czytelnik znalazł ogólny pogląd na życie i charakter Pestalozziego, syntetyczne ujęcie tego co zastał, co on zostawił w pedagogice, wreszcie znaczenie pestalozzianizmu i jego stosunek do współczesnych nam prądów w wychowaniu.

Wszystko to, trzeba przyznać, spotykaliśmy już przygodnie przy omawianiu czy to dzieł, czy całych okresów pracy Pestalozziego, a więc możnaby było tem łatwiej zebrać te wnioski w całość odrębną. Taki syntetyczny rozdział byłby bardzo ciekawy, ważny i pożądany, zwłaszcza dla mniej przygotowanego czytelnika. Brak takiego rozdziału wywołał we mnie zapewne żal, gdyż pozwolił mi przypuszczać, że autorowi nie stało już zapewne, sił fizycznych i czasu, aby jeszcze raz przebiec myślą całość pracy i napisać takie zakończenie.¹⁾ „Naszej Księgarni“ należy się szczególne uznanie za doskonały wybór w „Bibliotece Dzieł pedagogicznych“. Takie dzieła jak monografia Kierskiego, dzieła Dawida i Claparede'a i in. przyczynią się waleń do ożywienia ruchu i podniesienia myśli pedagogicznej w Polsce.

Stanisław Skalski.

Kronika pedagogiczna.

Projekt reformy szkolnictwa w Anglii. Władze szkolne w Anglii przygotowały nową ustawę edukacyjną, rozszerzającą naukę obowiązkową w szkole do skończonego 15 roku życia. Na szkole elementarnej, w której uczy się dzieci do 11 roku życia, opiera się czteroletnia szkoła średnia „*Secondary school*“, podzielona na 4 typy: Typ I-szy zwany „*grammar school*“ o kierunku językowym i teoretyczno-naukowym; Typ II-gi „*modern schools*“, w którym obok języków nowoczesnych silnie uwzględnione będzie w 2 ostatnich latach wykształcenie techniczno-praktyczne. Typ III-ci „*central schools*“ odpowiada na ogół szkole wydziałowej w dawnym zaborze austriackim i pruskim. Duży nacisk położony tu na prace ręczne. Typ IV-ty zwany „*senior classes*“ istnieje przy szkole elementarnej tam, gdzie niema „*modern school*“. Ustawa podkreśla, że wszystkie te typy szkół są równoważne.

Nowy program stawia jako cel: wyższe niż elementarne wykształcenie dla wszystkich, to też żaden z wymienionych typów nie ma czysto zawodowych i utylitarnych zadań, jakkolwiek praca szkolna pozostaje w związku ze środo-

¹⁾ Ś. p. Feliks Kierski był to poważny filozof i pedagog, cichy, skromny i rzetelny pracownik na polu naukowym. Tłumaczył on „Krytykę praktycznego rozumu“ Kanta, zajmował się Kartezjuszem, w r. 1923—5 wyszły w jego opracowaniu 2 tomy „Podręcznej encyklopedji pedagogicznej“, przez kilka lat był profesorem pedagogii na Wyższym Kursie Naucz. w Warszawie, a w ostatnim roku jego życia Wolna Wszechnica Polska zaprosiła go na katedrę pedagogji. Przedmowę do omówionej monografji podpisał w czerwcu ub. roku, nie doczekal jednak ukazania się jej z druku, umarł bowiem 3 listopada 1926 r.

wiskiem. Istnieje też możność przejścia z jednego typu do drugiego bez straty czasu dla ucznia. We wszystkich tych typach uczą nauczyciele, mający jednako-
we studia.

Przedłużając o jeden rok obowiązkową naukę t. j. do 15 roku życia, mają Anglicy obok celów kulturalnych jeszcze cel czysto praktyczny na względzie, a to w związku z obecnym stanem bezrobocia. Przez zatrzymanie młodzieży przez rok więcej w szkole, zmniejszy się liczba bezrobotnych, do których należy też młodzież po opuszczeniu szkoły. W związku z projektem reformy wydatki Min. ośw. zwiększą się o 5 milj. f. szt. (125 milj. zł).

Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Hamburgu. W kwietniu 1927 r. uruchomione zostało studjum pedagogiczne nauczycieli w myśl nowej ustawy, według której nauczyciele hamburscy otrzymują swe wykształcenie zawodowe po uzyskaniu matury w szkole średniej. Studja trwają ogółem 6 semestrów, z których dwa poświęcone są studjom na uniwersytecie, a cztery w Instytucie.

Studja obejmują wykształcenie teoretyczne i praktyczne. Na część teoretyczną składają się: filozofja, psychologia, teoria wychowania i dobrowolnie obrany przedmiot z zakresu humanistyki, przyrody, albo z grupy techniczno-estetycznej. Ćwiczenia praktyczne odbywają się w szkołach hamburskich pod kierunkiem wybitnych nauczycieli. Uzupełnienie i pogłębienie praktyczne zdobywa student w zakładach wychowawczych, na kolonjach wakacyjnych, gdzie pełni obowiązki siły pomocniczej. W czasie studjów musi też słuchacz zdobyć pewną wprawę w obranych zajęciach ręcznych i w muzyce, tudzież uprawiać ćwiczenia cieleśne.

Studenci przygotowujący się na nauczycieli szkół powszechnych, są zapisani, jako zwyczajni słuchacze uniwersytetu w Hamburgu.

W obecnym semestrze kształci się tu 72 słuchaczy (48 mężczyzn i 24 kobiet) z różnych sfer społecznych.

Szkoła nauk społecznych dla kobiet w Genewie. (*École d'études sociales pour femmes*). Od 10 lat istnieje w Genewie zakład naukowy, przygotowujący kobiety do życia społecznego, do sprawowania różnych funkcji społecznych. Studja trwają tu 4 semestry. Program pierwszego roku studjów stanowią nauki z zakresu ekonomji, prawa i socjologii, ze szczególnem uwzględnieniem rodziny. Drugi rok ma charakter praktyczny. Ukończenie tej szkoły daje kwalifikacje do różnych zawodów społecznych, n. p. w dziedzinie opieki nad dzieckiem. Uczennice tej szkoły zostają kierowniczkami ognisk wychowawczych, kolonji, sanatorjów dla dzieci, bibliotekarkami, sekretarkami w różnych instytucjach i biurach, n. p. w Lidze Narodów, M. Biurze Pracy, w Lidze opieki nad dzieckiem i t. d.

Prenumerata roczna 8 zł
" półroczna 4 zł
Cena oddzielnego zeszytu 1 zł 50 gr

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek główny 29, II piętro.

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

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