

PRACA SZKOLNA

DODATEK MIESIĘCZNY DO: GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO · POŚWIĘCONY SPRAWOM
PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNYM · W · ZWIĄZKU · Z · PRAKTYKĄ · SZKOLNĄ



DR. JÓZEFA JOTEYKO.

Dr. Józefa Joteyko.

Dn. 27 kwietnia b. r. odprowadzona została na miejsce wiecznego spoczynku na Powązkach dr. Józefa Joteyko.

Olbrzymi tłum ludzi, którzy Jej towarzyszyli, składał się w przeważnej części z nauczycieli szkół powszechnych i profesorów, z młodzieży szkolnej i seminarystycznej. Wśród mnóstwa wieńców — piękny, dostojny wieńiec z purpurowych róż od Marszałka Józefa Piłsudskiego — i inny, bezimienny: „Wielkiemu Duchowi — hołd Wieczny”. Liczne mowy nad grobem uczyły Jej zastęgę.

Dopiero w tym ostatnim dniu łączności z żywymi, Dr. Józefa Joteyko otrzymała od Polski pierwsze podziękowanie, godne pracy Jej życia.

Praca ta zaczęła się dawno. Józefa Joteyko należała do pierwszych pokoleń kobiecych, które odbywały studia uniwersyteckie. Po ukończeniu wydziału przyrodniczego w Genewie, przeniosła się do Paryża, gdzie uzyskała stopień doktora medycyny. Tu rozpoczęła samodzielne prace nad fizjologią układu nerwowego i mięśni; „zmęczenie” i „zmysł bólu” były przedmiotem pierwszych jej badań, od których wiodła już prosta droga do psychologii doświadczalnej. Nauka ta, przed dwudziestu kilku laty młoda, miała przed sobą olbrzymie perspektywy, dzięki wprowadzeniu przyrodniczych metod laboratoryjnych do badań własności duchowych człowieka, jako obiektu biologicznego. Dr. Józefa Joteyko została w Uniwersytecie Wolnym (Université Libre) w Brukselli kierowniczką pracowni psychologii eksperymentalnej i prowadziła wykłady psychologii przez dziesięć lat. Równocześnie pracowała nieprzerwanie naukowo, ogłaszając monografie i obszernie studia z dziedziny psychofizjologii ogólnej i zagadnień specjalnych, związanych z fizjologią nerwów i mięśni. W ciągu dziesięciolecia 1896 — 1906 dorobek jej naukowy obejmuje sto większych i mniejszych dzieł *).

Imię jej już podówczas znane było w całej Europie Zachodniej i w Ameryce. Doskonała eksperymentatorka, sumienna i śmiała badaczka miała w wielu sprawach naukowych ostatnie słowo. Raz poraz nagradzana i wyróżniana za prace przez Akademię i towarzystwa naukowe francuskie i belgijskie, uczestniczyła czynnie i prezydowała niejednokrotnie na Kongresach naukowych w Leodjum, Brukselli, Paryżu, Genewie. Działalność jej wzbogacała wiedzę europejską. Z Brukselli, która w ciągu lat kilkunastu była miejscem stałego jej pobytu, wyjeżdżała na wykłady do seminarjów nauczycielskich w Mons i Charleroi.

Z zetknięcia się na drodze doświadczeń z psychiką człowieka dorosłego — przeszła Dr. J. Joteyko do badań eksperymentalnych nad własnościami umysłowymi dziecka. Te zainteresowały ją i zatrzymały odłą jej uwagę.

Psychologia doświadczalna zrodziła nową naukę, mającą za przedmiot dziecko: *pedologję*.

Dr. J. Joteyko jest jednym z twórców i promotorów tej wiedzy. Liczne doświadczenia, jakie przeprowadziła w szkołach w Brukselli, po-

*) Całkowity dorobek jej życia wynosi przeszło 200 prac.

zwoliły jej stworzyć system badań umysłowości dziecka i doprowadziły do szeregu wyników, niezmiernie dla pedagogiki doniosłych. (Książka: Aide - Memoire de psychologie expérimentale et de Pédologie, 300 str., wydana w Brukselli 1909 r.).

Nauczanie i wychowanie otrzymało odąd pomoc i sprawdzian naukowy; błąkanie się omackiem, nieliczenie się zupełne z psychofizycznymi uzdolnieniami, czy brakami dziecka, z jego indywidualnymi możliwościami i ich granicami — powinno było się skończyć; do szkolnictwa mogły wejść doświadczenie, obserwacja, dobór świadomy, a więc zarazem głębszy i bardziej ludzki stosunek przy nauczaniu i wychowaniu.

Od 1908 — 1914 r. redaguje dr. J. Joteyko w Brukselli kwartalnik „Revue psychologique”, zawierający liczne jej prace z dziedziny nauki o dziecku. W 1911 r. odbywa się w Brukselli I-szy Międzynarodowy Kongres Pedologiczny, którego organizatorką i sekretarką generalną jest J. Joteyko.

Gdy zasady nowej nauki zostały już ufundowane — trzeba było nieść ją między ludzi. W r. 1912 dr. J. Joteyko zakłada w Brukselli Międzynarodowy Instytut Pedologiczny, który staje się pierwszą w Europie placówką nauczania pedagogii. Zjeżdżają się słuchacze z całego świata; przybywają młodzi nauczyciele i nauczycielki z Polski. Dyrektorka urzęduje na rue de la Culture świetnie wyposażony w pomoce naukowe, przyrządy i piękną bibliotekę warsztat pracy. Wykłada sama i dobiera doskonale zespół profesorski. W atmosferze nauki, wysokiej kultury i najmielszej życzliwości odbywają tu swe studia pierwsi adepci pedagogii.

Przychodzi wojna. Belgja pada ofiarą najazdu niemieckiego. Dr. Joteyko likwiduje swą uczelnię i wyjeżdża do Paryża. W ciągu czterech lat pisze, wykłada w Collège de France, w Sorbonie, wyjeżdża do Lyonu na wykłady w uniwersytecie. Pracuje przez cały czas pogodnie, niezatrwożona, pomimo ryku „grubych Bert”, miotających pociski na Paryż.

Gdy wytwarza się możliwość przyjazdu do Polski — przybywa do Warszawy w 1919 roku.

Już dawniej niejednokrotnie bywała w kraju: w Warszawie, a zwłaszcza w Zakopanem, gdzie wykładała na letnich kursach uniwersyteckich.

Lecz przyjazdy tamte miały charakter dorywczych odwiedzin. Obecnie — 1919 r. — przyjeżdżała na stałe, do Polski wyzwolonej i mającej właśnie organizować swe nowe życie. Przyjeżdżała pełna zapału i wiary w to, że wiedzę swą, inicjatywę, doświadczenie i system w pracy naukowej oddać będzie mogła tworzącym się u nas warsztatom nauki.

Ufna, szczęśliwa i pogodna objęła katedrę psychologii ogólnej i pedagogicznej w państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie (od 1919 — 1925 r.); sprowadziła z Brukselli swe przyrządy; zorganizowała laboratorium. Podobnie jak w Brukselli, potrafiła stworzyć ognisko pracy intensywnej i urobić sobie dzielnych i poważnych współpracowników. W Instytucie pod kierunkiem dr. Joteyko wykonane zostały liczne prace, z których sprawozdanie pomieszczał redagowany przez nią „Biuletyn Koła Psychologicznego”.

Za ministerstwa St. Grabskiego Instytut zostaje zamknięty. Katedrę jego częściowo wchłania Uniwersytet Warszawski. Wszyscy, znający bezpośrednio, lub pośrednio działalność naukową dr. J. Joteyko oczeki-

wali natychmiastowej jej nominacji na profesora psychologii pedagogicznej. Napróżno. Tygodnie, miesiące mijały, wreszcie rok, pierwszy, drugi. Dr. Joteyko profesorem Uniwersytetu Warszawskiego nie została. Przyznano jej w 1926 docenturę psychologii na wydziale medycznym.

Sprawę tę, dla siebie tak gorzką, przeżywała pogodnie, nie czyniąc nic, by zamknięte drzwi otworzyć. Świadoma swego prawa do tej katedry w niepodległej Polsce, czekała na wezwanie. Nie przyszło. Autonomiczny senat uniwersytecki zwlekał i napróżno szukał godnego kandydata. Czyżby działał tu dziwny oportunizm względem uczonej dlatego, że była kobietą? Stała się tragiczna krzywda człowiekowi, krzywda nauce polskiej, krzywda tym, którzy przez kilka lat wykładów i cennego kierownictwa dr. Joteyko w pracy eksperymentalnej byli pozbawieni.

Sprawa ta, nad którą dr. Joteyko przechodziła do porządku dziennego z godnością człowieka szlachetnego, nie pozostała jednak zapewne bez wpływu na stan jej zdrowia. Ciężkie niedomagania przerywały jej pracę. Tem nie mniej prowadziła wykłady na Wolnej Wszechnicy i, szybko zorientowawszy się w potrzebach tworzącego się szkolnictwa naszego, dała zamierzonej reformie mocne uzasadnienie naukowe w monografiach: „Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych” i „Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych”^{*)}. Zwolenniczka jedności szkolnictwa, opartej na selekcji, w gruntownie przeprowadzonej reformie szkolnej widziała podstawę do podniesienia poziomu kultury w demokratycznej Polsce.

Szczera i prawdziwa demokratka, o szerokim przyrodniczym poglądzie naukowym, zdawałoby się pochłonięta wyłącznie laboratoryjną pracą badawczą, nie traciła nigdy kontaktu z życiem. Już pierwsze jej większe studia nad zmęczeniem i psychofizjologją bólu pozostają w bezpośrednim związku z człowiekiem, jako jednostką społeczną. Od wydanej w Brukselli w 1905 broszury na temat „Wyówiczenie i zmęczenie z punktu widzenia wojskowości”, a kończąc na „Wiedzy pracy”, (La science du Travail, 1917 r., Paryż) i „Zmęczeniu” (Paryż 1920 r.)—widać wciąż przeznaczone przez uczoną most od nauki do życia. Cała jej działalność badawcza miała zresztą na celu naukowe zorientowanie w sprawach i zawiłościach psychofizycznego życia. Była humanitarna w najczystszej i najpiękniejszej znaczeniu tego wyrazu.

Badaniami swemi zwrócona do człowieka, miała dla życia mądre zrozumienie, wyrozumiałość pogodną, ponad - stronniczą tolerancję, prawy, niezmacony stosunek do ludzi, wielką prostotę i szlachetność.

Jaknajofiarniej oddana Polsce, idealistka i entuzjastka, rozmiłowana w Jej cudownym i bohaterskim Odradzaniu się, kochała ludzkość i świat.

N. Samotyhowa.

^{*)} Obie prace drukowane w redagowanym przez nią kwartalniku: Polskie Archiwum Psychologii.

Konkurs Pracy Szkolnej.

Dn. 6 maja r. bież. odbyło się posiedzenie sądu konkursowego, który zebrał się w celu rozstrzygnięcia konkursu, ogłoszonego w Nr. 10 „Pracy Szkolnej” z r. 1927, na temat: „Lekcja w oddziałach połączonych”.

Wobec dość wysokiego naogół poziomu prac wysunięty został wniosek przyznania dwóch drugich nagród, z których jedną zaofiarowała Sekcja Pedagogiczna przy Zarządzie Głównym.

Podajemy poniżej protokół posiedzenia sądu konkursowego.

Z pośród 28-u prac nadesłanych, 3 prace nie odpowiadały wymaganiom konkursu: 1) praca z godłem „Eski”, gdyż autor nadesłał nazwisko swoje w liście otwartym; 2) z godłem „Cicha praca” — gdyż nie została nadesłana koperta z nazwiskiem; 3) z godłem „Trzeba z żywymi naprzód iść, po życie sięgać nowe” — gdyż autor podpisał swą pracę nazwiskiem.

Z pośród pozostałych 25-u prac, które odpowiadały warunkom konkursu, uchwalono przyznać *pierwszą nagrodę* pracy oznaczonej godłem „Ela”, do *drugiej nagrody* zakwalifikowano dwie prace: 1) oznaczoną godłem „S. S. T.” i 2) oznaczoną godłem „Ogniwo”.

Ponadto uchwalono wyróżnić 5 prac z następującymi godłami: 1) „Avanti”, 2) Nie, 3) Trzynaście, 4) Szkoła pracy, 5) A. B. C.

Po otwarciu kopert okazało się, że autorem pracy z godłem „Ela” jest p. Aleksander Litwin, kierownik Kursu Nauczycielskiego w Ostrogu nad Horyniem, (I-a nagroda); autorem pracy z godłem „S. S. T.” p. Stanisław Tarczyński, naucz. szk. powszechn. w Suchowoli, (II nagroda Sekcji Pedagog.), wreszcie autorem trzeciej pracy nagrodzonej — oznaczonej godłem „Ogniwo” — jest p. Stanisław Stańczyk, nauczyciel w Woli Rzędzińskiej (II nagroda).

Autorami pięciu prac wyróżnionych są następujący uczestnicy naszego konkursu: p. Michalina Januszowa (bez adresu) godło „Avanti”; p. Stanisław Pasek naucz. w Henrykowie pod Warszawą—godło „Nie”; p. Kazimierz Siemiątkowski, naucz. szk. powsz. w Szadymkszu, pow. Kaliski, godło: Trzynaście; p. Celina Mikołajczykowa, naucz. szk. ćwiczeń w Białymstoku, godło „A. B. C.”; p. Henryk Żarów, kierow. szk. w Stróży, wojew. Krakowskie, godło: „Szkoła pracy”.

W bieżącym Numerze „Pracy Szkolnej” rozpoczynamy druk prac nagrodzonych.

Redakcja prosi osoby zainteresowane o nadesłanie spisu książek, które nagrodzeni życzą sobie otrzymać, do Zarządu „Naszej Księgarni” — Warszawa, Widok 22. Przypominamy, że wartość zbioru książek dla I-ej nagrody równa się 100 złotym, wartość nagród drugich — 75-u złotym.

DR. M. ODRZYWOLSKI.

System pedagogiki oparty na zasadach bihewioryzmu¹⁾.

II.

Wychowanie jest zjawiskiem socjalnym t. zn. wpływającym ze współżycia ludzi, które spełnia następujące warunki: Jest to stosunek dwubiegunowy a więc mający dwa człony, dwa czynniki (dwa osobników ew. grup); działanie jednego z tych czynników powoduje zmiany w rozwoju drugiego; zmiany te mają określony kierunek. Jest to zatem proces jednokierunkowy i świadomy, celowy. Wobec tego każdy system pedagogiki stara się rozwiązać dwa zasadnicze zagadnienia: *celów i metod wychowania*.

1. Cele. Ze stanowiska bihewioryzmu duchowe życie człowieka zamyka się całkowicie w ramach bodźca i reakcji, przyczem bodźcem może być nawet bardzo skomplikowana sytuacja, reakcją zaś jest każde zachowanie się, t. zn. każde przeżycie (doznanie, doświadczenie). Żadna zmiana w zachowaniu się wychowanka, spowodowana naszym celem działaniem wychowawczym, nie może wyjść poza ramy tych dwu krańcowych momentów.

Wychowanie zatem może mieć na celu jedynie spowodowanie określonej formy czy kierunku reakcji na określony bodziec wzgl. sytuację. Dana sytuacja jest funkcją całkowitego otoczenia w uważanym momencie a jako taka jest w stosunku do rozwijającej się jednostki (dziecka): a) *trwalszą* i b) *silniejszą*, t. zn. wpływ otoczenia na jednostkę jest większy niż jednostki na otoczenie.

Wobec tego problem celów sprowadza się do zagadnienia *przystosowania jednostki do danego otoczenia*. Jest to zresztą konsekwencja kardynalnych pojęć bihewioryzmu, albowiem „zachowanie się zawiera w sobie przystosowanie czyli odpowiedź organizmu na dany bodziec”, powiada Bagley¹⁾ zaraz na wstępie swego dzieła o celach wychowania. Z kolei nasuwa się pytanie, jaka jest natura owego otoczenia, jakie posiada cechy. Człowiek żyje zbiorowo. W otoczeniu jego i to od samego zarania życia, odgrywa wybitną rolę *środowisko socjalne*, nietylko jako zespół jednostek fizycznych od niego różnych, ale przede wszystkim jako czynnik, z którym musi się porozumiewać, rozumieć go, mieć dostęp do świata tej rzeczywistości, w której dany zespół socjalny żyje, a która poza tym zespołem nie istnieje. Są to utrwalone formy reakcyj, zachowania się i ich znaczenie. Jest to wiekowe doświadczenie danej rasy. Dziecko, obracając się w tem środowisku, będąc na każdym kroku od niego zależnym, musi we własnym interesie poznać i przyswoić sobie ten dorobek życia społecznego z dwu względów: a) jako jedyną drogę do zrozumienia i porozumienia się z swem środowiskiem i b) jako wypróbowaną, najdoskonalszą, a zatem najpraktyczniejszą formę zachowania się. Jest to proces zupełnie naturalny i dlatego nie może być pominiętym lub zatamowanym. Przystosowanie się do społec-

¹⁾ Patrz Nr. 4 „Pracy Szkolnej” — Bihewioryzm jako teoretyczna podstawa pedagogiki naukowej.

²⁾ W. C. H. Bagley: „Educative Values” 1920, str. 1. Autor ten może uchodzić za typowego przedstawiciela bihewioryzmu w pedagogice.

czeństwa, przyswojenie sobie jego cech jest koniecznym warunkiem życia. Dziecko musi się stać członkiem swego społeczeństwa. Lecz ten proces dojrzewania społecznego odbywa się powoli. Stąd *uspołecznienie jest najwyższym celem wychowania*.

Nie da się zaprzeczyć, że w interpretacji bihow. problem pedagogiczny uspołecznienia nabiera szerszego i głębszego znaczenia a zarazem rzuca wiele nowego światła na tak ważne dziś zagadnienie, dotyczące stosunku jednostki do społeczeństwa, które w tej postaci schodzi na tory naturalnego procesu przystosowania. Na czym więc polega „uspołecznienie“? Judd³⁾), uważając nawet rozwój umysłowy, dojrzałość intelektualną za jedną z faz dojrzewania społecznego, wymienia cały szereg warunków uspołecznienia jak rutynę t. j. *wdrozenie* do danej formy zachowania, wyrobienie wprawy — niezbędny warunek wszelkiej działalności. Jest to po prostu konieczność uporządkowania działania i życia i jako taka, ściśle łączy się z przyswojeniem sobie *wartości czasu, jego pomiaru* tudzież *punktualności*. Dalej *odpowiedzialność*, która jest — niczem innym, jak nawykiem stosowania się do wymagań społeczeństwa; *pożycie z drugimi*, uprzejmość; dalej *posługiwanie się narzędziami*, jako ułatwiającymi opanowanie otoczenia, tudzież *pieniądzem*, wreszcie *przyswojenie sobie języka* we wszystkich formach: mowy, pisania, czytania, *rachowania i pojęć*, względnie całego systemu wiedzy. Zwłaszcza dwie ostatnie dziedziny zachowania się socjalnego mają doniosłe znaczenie dla pedagogiki, jako główna podstawa kształcenia intelektualnego i techniczno - zawodowego. Poza-tem język i liczenie otwiera wrota na szeroki świat idei ludzkiego ducha, uzbraja w najdoskonalsze formy myślenia ścisłego i abstrakcyjnego, jest kluczem do przybytku kultury i narzędziem dalszego rozwoju. Do powyższych środków uspołecznienia należy jeszcze zaliczyć całą dziedzinę *sztuk pięknych*, tudzież ustalone wiekami i tradycją formy *emocjonalnych reakcyj*. W ten sposób pojęte uspołecznienie, jako cel wychowania jest nie tylko postulatem psychologicznym ale w pierwszym rzędzie *zasadą etyczną*, najwyższem dobrem o charakterze już nie logicznym lecz normatywnym: jednostka dla społeczeństwa. Socjalny cel jest *zasadą kierującą* wychowaniem w wyborze danych doświadczenia społecznego, które mają być przekazane dziecku. Bagley⁴⁾) streszcza pojęcie uspołecznienia jako celu wychowania w następujących tezach: człowiek uspołeczniiony nie powinien być ciężarem dla społeczeństwa, nie powinien być przeszkodą w dążeniach innych ludzi, a natomiast powinien świadomie przyczyniać się do postępu społecznego, który polega na różniczkowaniu i całkowaniu sił społecznych. Cel ten mieści w sobie — zdaniem autora — wszystkie inne cele, jak „charakter moralny“, „wiedza“ i t. p. — jest bowiem od nich szerszy i ogólniejszy.

W związku z tym naczelnym postulatem wszystkie wysiłki i zabiegi wychowania nabierają wartości, jako środki etyczne o ile przyspieszają ew. ułatwiają zrealizowanie uspołecznienia młodzieży. To też w systemie wychowania rola szkoły nie wyczerpuje się w programie naukowym. Wiedza, jako taka, wykształcenie umysłowe jest tylko środkiem nie celem. Natomiast sama *organizacja życia szkolnego*, utrwalanie impulsów społecznych wysuwa się na pierwszy plan z pośród zadań szkoły. Bez względu na zdolności wrodzone, każde dziecko powinno być przez wycho-

³⁾ Ch. H. Judd: „Psychology of Secondary Education“, 1927.

⁴⁾ W. Ch. Bagley: „The Educative Process“, 1923.

wanie uposażone w te narzędzia życia społecznego, jakie dotychczasowy rozwój danego społeczeństwa przekazał pod postacią gotowych form reakcyj przytoczonych powyżej.

Zasada przystosowania wymaga dodatkowego założenia, mianowicie takiego, że sposób reagowania na dane bodźce, przyswojony w okresie wychowawczym będzie miał praktyczne zastosowanie i w okresie późniejszym, w wieku dojrzałym. A ponieważ przeżycia w wieku dojrzałości nie są tylko powtórzeniem przeżyć dzieciństwa, lecz zupełnie nowemi, różnemi, gdyż odmienna sytuacja wymaga odmiennego zachowania się, więc powstaje pytanie: czy i jak zdobyte przez wychowanie doświadczenie może być podstawą dla ewentualnego zachowania się wobec odmiennych bodźców. Pedagogika Herbartowska i tradycja, na której się opiera codzienna praktyka pedagogiczna, radziła sobie z tym problemem w ten sposób, że wyróżniano kształcenie *formalne i materialne*. Pierwsze miało na celu rozwijanie samego myślenia, pamięci i t. d. — wogóle zdolności, drugie zaś dostarczanie pewnej wiedzy, potrzebnej w życiu codziennem. W związku z tem przyjmowano, że niektóre przedmioty z natury swojej mają znaczenie formalne np. j. łaciński, zwł. gramatyka, matematyka a inne znowu tylko materialne jak np. przyrodoznawstwo, historia i t. p. Analiza psychologiczna oświeśliła jednak to zagadnienie nieco inaczej. Każda czynność w miarę powtarzania, ćwiczenia staje się doskonalszą t. zn. przebiega szybciej i dokładniej. Odnosi się to tak do czynności fizjologicznych, jak i psychicznych. Rezultatem tego ćwiczenia jest wprawa. Otóż zachodzi pytanie, czy wprawa nabyta ćwiczeniem w jednej czynności może się przenosić na czynności inne; czy np. wyrobienie pamięci przez uczenie się deklamacji ułatwi uczniowi przyswojenie sobie i pamiętanie formuł matematycznych lub faktów i dat historycznych. Jest to zagadnienie znane dziś w psychologii i pedagogice pod nazwą *przenoszenia wprawy*. Klasyczne badania eksperymentalne amerykańskiego psychologa *Thorndike'a* zupełnie zaprzeczyły możliwości przenoszenia wprawy. Naturalnie, że bihewioryzmowi, który taki wielki nacisk kładzie na zjawisko uczenia się, trudno było pogodzić się z takim stanowiskiem. Rezultaty *Thorndike'a* poddano bardzo szczegółowej analizie, wykazując ich niewystarczalność. Jednakowoż różni autorzy rozmaicie ten problem rozwiązują. *Bagley*⁵⁾ np. twierdzi, że przenoszenie wprawy możliwem jest pośrednio przez *proces sądzenia*. Np. człowiek przyzwyczajony do ścisłego rozumowania w matematyce będzie dążył do takiejże ścisłości myślowej w każdym innym przedmiocie. Koniecznym zatem warunkiem jest tu *czynnik świadomy*. *Judd*⁶⁾, który w konsekwencjach pedagogicznych wychodzi znacznie poza bihewioryzm, przyjmuje *doświadczenie uogólniające* (generalized experience). *Thomson*⁷⁾ natomiast utrzymuje, że zjawisko przenoszenia wprawy uwarunkowane jest taką metodą nauczania, która w uczniu wyrabia *świadomość celu*, wyniku czynności. To podkreślenie momentu świadomego, celowego stawia pedagogice praktycznej nowe wymagania. Wówczas bowiem nie natura danego przedmiotu, lecz *metoda* odgrywa decydującą rolę, a każdy przedmiot, zależnie od zdolności dydaktycznych nauczyciela, może spełniać zadanie rozwoju intelektualnego. Ani matematyka, ani żaden inny przedmiot nauki nie ma większej wartości kształcącej, niż inne.

⁵⁾ *Bagley W. Ch.*: „Educative Values”, str. 200.

⁶⁾ *Judd Ch.*: „Psychology of Secondary Education”.

⁷⁾ *Thomson G. H.*: „Instinct, Intelligence and Charakter: an Educational Psychology”. 1924.

2. *Metody.* Skuteczność wychowania ma swoją granicę w odziedziczonej naturze organizmu dziecka. Przebieg zatem zachowania się warunkowany jest dwojakiego rodzaju czynnikami: *wrodzonymi i nabytymi*. Wrodzone czynniki, kierujące zachowaniem t. zw. *instynkty*, sprowadzają się do odziedziczonych ruchów organizmu. Odgrywają one wielką rolę w życiu człowieka, jako nieświadome motory działania i wpływające na jego kierunek. Dzięki pierwiastkom emocjonalnym, stanowią ważną dziedzinę ludzkiego zachowania. Wychowawca ma z nimi do czynienia od pierwszej chwili i w każdej fazie rozwoju dziecka. Bagley⁹⁾ wymienia cztery główne kategorie instynktów: a) *przystosowania*, jak zabawa, ciekawość, naśladownictwo, powtarzanie; b) *osobnicze* np. emulacja; c) *seksualne* (rodzicielskie); wreszcie c) *socjalne*, jak koleżeństwo, współpraca, poświęcenie i t. p. Wartość tych instynktów dla pedagogiki jest rozmaita. Mogą one służyć jako środek dla celów wychowawczych (np. ciekawość), albo też same przez się mogą być celami pożądanymi (np. społeczne), ew. mogą być nawet szkodliwe (np. niektóre instynkty osobnicze). Zależnie od tego zadanie pedagogiki musi polegać albo na *sublimowaniu instynktów* t. zn. dawaniu im ujścia uczuciowego ale w innym kierunku, albo na *przekształcaniu* ich i sprowadzaniu do zaniku, albo też na *utrwalaniu* ich lub *wyzyskiwaniu* t. j. posługiwaniu się nimi dla innych celów.

Czynniki nabyte tworzą dwie naturalne klasy: pierwsza to czynniki *zautomatyzowane*, poprostu przyzwyczajenia, nawyki (*habits*), pozbawione momentu świadomego jak np. sprawność, zrećność w wykonywaniu czynności, pewne zwyczaje w zachowaniu się. Obok instynktów stanowią one drugą ogromnie szeroką i ważną grupę form zachowania się. Bagley⁹⁾ zalicza do nich nawet takie reakcje, jak znajomość pamięciowa, „tabliczki mnożenia”. Słowem są to te czynniki, które kierują specyficznymi reakcjami, a więc odpowiadają specjalnym określonym bodźcom (ew. sytuacjom). Do wytworzenia nawyków potrzebne są pewne warunki, ułatwiające zautomatyzowanie a mianowicie skupienie uwagi na danym procesie, na danej reakcji, uważne i dość częste jej powtarzanie i unikanie wszelkich wyjątków. Zasady bardzo ważne w praktyce. Dość wymienić naukę ortografji, techniki rachowania i t. p.

Drugą klasę stanowią *czynniki świadome*. Mają one ogromną doniosłość dla praktyki pedagogicznej, gdyż w wysokim stopniu zależą od wychowania i dają wielką swobodę nauczycielowi w doborze metod i środków działania. Czynniki te tworzą bogatą skalę całego dorobku kulturalnego społeczeństwa. Jest to niejako skondenzowana forma wszelkiego doświadczenia a zarazem w ogólnym rozwoju dziecka są już wyższą formą zachowania się. Ta wyższość ich i równocześnie praktyczność w stosunku do instynktów i nawyków na tem polega, że występują one nie tylko wobec takich samych, określonych, specjalnych bodźców, jak to ma miejsce przy poprzednich (*habits*), lecz wobec różnorodnych sytuacji. Mamy więc do czynienia tutaj z myślowym, teoretycznym stosunkiem do otoczenia. Można by je nazwać strukturą świata lub otoczenia ze względu na jego znaczenie dla organizmu. Otóż ten rozwój intelektualnego, teoretycznego zachowania się jest w wysokim stopniu dziełem wychowania. Do czynników świadomych należą takie formy reakcji, jak: a) *wyobrażenia, pojęcia, znaczenie, fakty* — które świadomie przedstawiają przedmioty i zmiany

⁹⁾ Bagley: „Educative Values”.

⁹⁾ Bagley: „Educative Values”.

w otoczeniu ze względu na znaczenie, jakie mają dla organizmu; wytwarzanie tych czynników jest znacznym rozszerzeniem zakresu reakcyj organizmu; b) *ideały i emocje* o stałej formie. Te czynniki kierują naszym działaniem w określeniu samych celów i motywów, a nie jak poprzednio ich realizacji. Dzięki tym czynnikom zwiększa się nie tylko sam zasób reakcyj, różnorodność form zachowania się, ale także *możliwości* a więc przewidywanie, zmiana otoczenia. c) *Uspodobienie* jako umysłowe tendencje i dyspozycje o słabym zabarwieniu uczuciowym. Wpływają one przedewszystkiem na sposób, w jaki sytuacja jest interpretowana. Bagley zresztą wymienia znacznie więcej tych czynników. Działanie ich wszystkich polega na tem, że dana, przeżywana sytuacja jest rozwiązywana na podstawie poprzednich doświadczeń, streszczających się w powyższych formach reakcyj (problemów) jest *istotną cechą sądu*, a więc myślenia. Bagley¹⁰⁾ wyróżnia dwie klasy sądów: *sąd praktyczny* (practical judgement) i *pojęciowy teoretyczny* (conceptual judgement). Pierwszy zawiera świadome zastosowanie *konkretnego*, a więc w formie istotnie przeżytej, doświadczenia, drugi zaś — skondenzowanego, ogólnego doświadczenia. Ponieważ w życiu niema dwu sytuacji identycznych, każde nowe przeżycie ma jakies cechy różne w stosunku do poprzedniego, więc i w tej formie sądu praktycznego, występują logiczne jego cechy jak analiza, synteza, porównanie i abstrahowanie odnośnie do poszczególnych elementów przeżycia. Sąd praktyczny jest mniej więcej dokładnem zastosowaniem dawnego przeżycia. Dla organizmu ma tę korzyść, że pozwala na szybsze zorientowanie się i przystosowanie do danej sytuacji, lecz z drugiej strony możliwym jest tylko w sytuacjach bardzo podobnych. Dziecko w młodych stadjach swego rozwoju posługuje się przedewszystkiem tego rodzaju sądem. Dlatego to u dzieci tak rzadko spotykamy objaw t. zw. zastanawiania się. Dzieci są skłonne do powierzchownego i prędkiego wydawania sądu, z czem każdy pedagog ma do czynienia w swej praktyce nauczycielskiej. Wiele błędów popełnianych przez dzieci w nauce, w ich rozumowaniu, rozwiązywaniu zadań i t. p. da się sprowadzić właśnie do tej cechy świadomego zachowania się. W *sądach teoretycznych*, pojęciowych mamy do czynienia nie z jednym przeżyciem lecz ze wspólnemi cechami wielu dawniejszych przeżyć. Dlatego taki sąd stosuje się nie tylko do jednej określonej sytuacji, lecz może być trafny dla wielu nawet różnych sytuacji nowych. Szereg przeżyć występuje tu niejako w postaci doświadczenia skondenzowanego. Szersze pole jego zastosowania daje większe korzyści człowiekowi, zapewnia lepsze, dokładniejsze opanowanie sytuacji, jest wyrazem wyższego stopnia przystosowania się. Jaka pod tym względem może spełnić rolę wychowanie, przyzwyczajając dziecko do reagowania sądami teoretycznymi — dość wskazać na to, że ostatecznie cała praca nauczycielska, całe kształcenie i nauczanie zdąża w tym kierunku.

Warunki wychowawcze w całej swej rozciągłości, a więc włączając w to i materiał, przedmiot kształcenia i poszczególne cele i środki pomocnicze, nabierają wartości pedagogicznej w zależności od funkcji, jaką wywołują w zachowaniu się dziecka odnośnie do owych czynników kierujących. Tego rodzaju funkcje¹¹⁾, jak *wdrażanie*, *ćwiczenie* w pewnych formach

¹⁰⁾ Bagley: „The Educative Process”, str. 130 i dalsze.

¹¹⁾ Wymieniamy niektóre tylko według zestawienia Bagley'ego (Educational Values).

zachowania się, któremi kierują nawyki t. j. czynniki nieświadomie (habit), *poczucie* wypływające z czynników świadomych, takich jak wyobrażenia pojęcia, fakt, znaczenie, — to co nazywamy wiedzą, *pobudzenie* do życia czynnego, do inicjatywy, gdzie decydującym czynnikiem są emocje, ideały, wreszcie *wypoczynek* racjonalny, jako konieczny warunek odnowy zużytej przez organizm energii — wymagają ze strony pedagogiki odpowiedniego systemu postępowania, który musi uwzględniać fazy rozwojowe dziecka. Nie na każdym bowiem stopniu rozwoju poszczególne funkcje przejawiają się w jednakowy sposób. Między innymi warunkami zależy to i od tego, jakie spełniają one cele względem samego dziecka. Jeśli chodzi np. o korzyści natury indywidualnej, związane bezpośrednio z dzieckiem, to dla funkcji ćwiczenia pierwszorzędą doniosłość ma nauka języka i wogóle dokładność nauki, ze względu zaś na cele socjalne — wdrażanie do postępowania moralnego. Gdzie chodzi o pouczanie, główną rolę odgrywać może np. arytmetyka, gramatyka i wogóle wskazówki jak zdobywać wiedzę, jak studjować, korzystać z książek, wskazówek i t. p. W ten sposób koncepcja programu szkolnego nauczania, jego koncentracja, metodyka, zyskują podstawę czysto psychologiczną o charakterze więcej empirycznym. niż to ma miejsce w pedagogice tradycyjnej. Te ogólne zasady pozwalają na rozwinięcie jednolitego ze stanowiska psychologii systemu wychowania, wnikającego w najdrobniejsze szczegóły. Widzieliśmy wyżej, że ideały, zasady — w najszerszym słowa znaczeniu — są również czynnikiem kierującym w zachowaniu się. Wytwarzanie ich zatem ma doniosłe znaczenie praktyczne. Ideały jednak wytwarzają się nietylko przez życie indywidualne, lecz jako gotowe formy zachowania się istnieją już w społeczeństwie i dziecko przyswaja je sobie choćby przez samo naśladownictwo. Tymczasem nie wszystkie mają jednakową wartość dla społeczeństwa. Ich segregacja, tłumienie jednych a wytwarzanie innych stanowi ważną dziedzinę zadań pedagogiki. Jeżeli chodzi o naukę, to tego rodzaju ideały, jak przystępowanie do pracy, do badania, analizy myślowej bez żadnych uprzedzeń, jak ścisłość rozumowania, odwaga w poszukiwaniu prawdy i t. d. są wprost koniecznym jej warunkiem, a jest to właśnie kardynalnym postulatem wszelkiej dydaktyki. Jeżeli chodzi o powszechną zasadę uwzględniania kolejności faz rozwojowych dziecka to i tu teoria bihewiorystyczna okazuje się praktyczną. Można to uważać za ogólne prawo, że formy zachowania się dziecka rozwijają się w kierunku od reakcyj prostych, wrodzonych (instynkty) do nabytych; tu znowu od nawyków (habit) do świadomych; tutaj zaś od wyobrażeń do znaczenia i pojęć ogólnych. Każda z tych form reakcyj jest nietylko więcej skomplikowaną koordynacją ruchów od poprzedniej, ale w stosunku do bodźca ogólniejszą, abstrakcyjniejszą. Instynkt polega na gotowych ruchach, bezpośrednio reagujących na bodziec bez względu na resztę otoczenia; nawyki odpowiadają konkretnym bardzo podobnym, takim samym sytuacjom; czynniki świadome odnoszą się do całych zbiorów sytuacji, są więc najogólniejsze a w stosunku do danego bodźca abstrakcyjne. Ta właśnie zasada: od konkretnego do abstraktu; od prostoty do złożoności następcza praktyce nieraz nieprzezwyciężone trudności. Doszukując się bowiem cech konkretności — abstrakcyjności i t. d. w treści przedmiotu nauczania ew. wyobrażeniu nie można znaleźć granicy w rozkładaniu danego zjawiska na elementy składowe. Bihewiorizm czyni tę zasadę znacznie racjonalniejszą, gdyż cechy powyższe odnosi nie do bodźców jako takich, — nie do treści obiektywnej lecz do natury samego przeżycia,

samej reakcji. Cechy te zatem występują w stosunku do danego indywiduum a nie same przez się.

Rozpatrzmy jeszcze stosunek teorii bihewioryzmu do naczelnej tezy współczesnej pedagogiki: *oparcia wychowania na aktywności dziecka*. Właściwie rzecz biorąc, wszelki objaw życia jest przejawem aktywności, ruchu. Nieuwzględnianie tego faktu prowadzi do zbyt ciasnego pojmowania aktywności, jako przejawu pracy ręcznej. Do dziś dnia spotykamy się w pedagogice z kierunkiem, który „szkołę pracy” zasadza przeważnie na pracę ręczną. Ze stanowiska bihewiorystycznego idea aktywności przedstawia się znacznie szerzej, gdyż wszelkie zachowanie się więc i myślowe, teoretyczne jest czynną postawą wobec otoczenia. W aktywności jako postulatcie wychowawczym chodzić więc może o stopień skomplikowania zachowania, o intensywność reakcji w stosunku do danego bodźca; chodzi tu o ilość czynników kierujących, wchodzących w skład danego aktu zachowania się, o stopień koordynacji ruchów. Taka tylko metoda spełnia warunek aktywności, która zmusza dziecko do pełnego, jak najbogatszego przeżywania danej sytuacji, do jak najbogatszych, najszerszych i najczęstszych reakcyj. Taka metoda równocześnie przyspiesza rozwój życia świadomego. Aktywność w pojmowaniu bihewiorystycznym jest więc a) naturalnym i wykonalnym postulatem nie tylko w pracy ręcznej lecz w każdym przedmiocie nauczania, nie wyłączając matematyki i na każdym poziomie rozwoju; b) może być uwzględniana przy różnych metodach podawania wiedzy a więc tak przy metodzie indukcyjnej jak i dedukcyjnej. (*Bagley*¹²⁾ np. rozwija bardzo szczegółowo dedukcyjną metodę lekcji); c) Wymaga jak najwszechstronniejszego stykania się z całkowitem otoczeniem, życia się ze środowiskiem; d) staje się nie jednym z postulatów, lecz istotnym warunkiem wychowania wogóle. Rzecz jasna, że zastosowanie powyższych zasad w całej rozciągłości musi pociągnąć za sobą przekształcenie podstaw dydaktyki, metod wychowania i przebudowę całego systemu szkolnego. W każdym razie na tej drodze łatwiejszym wydaje się do zrealizowania postulat zbliżenia szkoły do życia.

Czy bihewioryzm, jako teoretyczna podstawa systemu pedagogiki rozwiązuje wszystkie trudności narzucające się praktyce? — W odpowiedzi trudno się uwolnić od pewnych wątpliwości. Zwłaszcza sformułowanie celów wychowania nasuwa obawy a to w związku z nieokreślonym i niejasnym pojęciem przystosowania, co daje możliwość subiektywnym a tem samem rozbieżnym interpretacjom. Również brak w tym systemie miejsca na podstawowe w życiu zjawisko *wartościowania*, które ze swej strony wiąże się ściśle z zagadnieniem *indywidualności*. Sens wiążący poszczególne akty życia jednostki w jednolitą wartościową całość, w strukturalną syntezę (idea wszechstronnie rozwijana dziś przez „psychologję osobowości” w Niemczech) nie da się sprowadzić do funkcji otoczenia. Zasada: „bodźca—reakcji” wobec faktu wspólności otoczenia i ścisłej zależności socjalnej jednostek z jednej strony — a prawa „przystosowania” z drugiej—sprzyjałaby raczej ujednostajnianiu niż różniczkowaniu cech indywidualnych (zasada *Sterna*)¹³⁾. To też bihewioryzm niewiele posunął zagadnienie indywidualności. Tak np. *Watson*¹⁴⁾ próbuje określić różnice indywidualne

¹²⁾ *Bagley*: „The Educative Process”.

¹³⁾ *W. Stern*: „Die differenzielle Psychologie”, 1911.

¹⁴⁾ *John B. Watson*: „Psychology from the Standpoint of a Behaviorist”, 1924.

drogą empiryczną przez zestawienie poszczególnych form zachowania się danej jednostki, przyczem wymienia ich ogromną ilość, ujmując w 10 ważniejszych grup. Metoda jednak wyliczania, choćby wszystkich właściwości, nie może być wystarczającą podstawą do systematyki i określenia osobowości. Definicja musi się oprzeć na znamionach *charakterystycznych* i te właśnie należałoby w pierw ustalić. Jeżeli chodzi o samą genezę różnic indywidualnych, uzdolnień, to bihewioryści są zdania, że są one raczej natury wrodzonej.

Mimo podniesione wątpliwości trzeba przyznać, że sama zasada traktowania życia jako całości, jak również empiryczna metoda rozwiązywania problemów jest ważnym krokiem naprzód w rozwoju teoryj wychowania.

Na zakończenie — dla lepszego zrozumienia zasad bihewioryzmu podajemy parę danych odnośnie do bibliografji. Niestety prawie jedynym i głównym źródłem zaznajomienia się z tym kierunkiem psychologii jest odnośna literatura w j. angielskim. Prócz podanych w tekście autorów należy jeszcze wymienić *A. Roback*: „Behaviorism and Psychology” 1923. W polskiej literaturze jest jeszcze bardzo mało publikacyj w tym kierunku. Oprócz podręcznika psychologii *Bagley W. Ch. and Colvin S.*: „Postępowanie człowieka” (tł. Izy Moszczeńskiej) jest parę tu i owdzie porzucanych cennych artykułów między innymi *Szumana S.* „O psychicznych czynnikach zachowania się w rozwoju dziecka” (Przegląd filozoficzny, 1927). Niebawem ukaże się przekład pracy *Dr. J. B. Saxby*: „Kształcenie postępowania” w tłum. *Dr. I. Pannenkowej*. Bibl. przekładów dzieł pedagog. pod redak. *Dr. Z. Ziemińskiego*.

DR. ST. RUDNIAŃSKI.

Jak pogłębić wykształcenie pedagogiczne.

1. Samokształcenie filozoficzne (szkic programu).

Miałem już sposobność zaznaczyć na łamach „Pracy Szkolnej”, że teorie pedagogiczne i dydaktyczne, jakkolwiek oparte na gruncie spostrzeżeń i doświadczeń, są przecież jak najściślej związane z pewnymi poglądami na świat i na człowieka (ob. recenzję w Nr. 1 „Pracy Szkolnej” z r. b.). Aby związek ten sobie uświadomić, sięgnąć należy do *dział filozoficznych*, wymagających, jak wiadomo, specjalnego przygotowania i nastawienia. Ani jednego, ani drugiego nie zdobywa się odrazu: studja nad filozofją muszą pochłonać pewną ilość czasu. Większą czy mniejszą — to zależy od pojmowania samego zadania wykształcenia filozoficznego. Poświęćmy więc parę słów temu zadaniu.

Skoro dzieła filozoficzne studjować mamy gwoli, jak powiada Norwid, „sumienności w obliczu źródeł”, t. zn. w celu zdania sobie sprawy z rodowodu idei pedagogicznych, tedy *główną uwagę zwrócić musimy na te właśnie systematy filozoficzne, które stały się punktem wyjścia dla pomysłowych, zmierzających do urobienia psychiki jednostek na wzór każdorazowych ideałów zbiorowości*. Wybór lektury pod tym kątem widzenia pozwoli nauczycielowi, jak sadzimy, uniknąć zbytecznego marnowania czasu,

prowadzącego w dodatku — zamiast gruntownej kultury filozoficznej — do dyletantyzmu. Uważamy bowiem, że lepiej ograniczyć lekturę filozoficzną do dzieł *nielicznych, ale podstawowych i wiążących się ściśle z zasobem wiadomości czytelników*, i że raczej należy dzieła te zgłębić gruntownie, niż przeczytać więcej, ale powierzchownie. Chodzi tu oczywiście tylko o *program minimalny*, ze skromnych jednak początków utworzyć się może z czasem — w miarę zainteresowania i przygotowania do dalszych a trudniejszych studjów — wcale okazały dorobek wykształcenia naukowego.

I.

Zacznijmy przedewszystkiem od *klasyków filozofji*¹⁾. Wiadomości ogólne o nich, a również i o filozofach współczesnych, znajdzie czytelnik w jasnym i przystępnym „Wstępie do filozofji” *W. Jerusalema*, (Lwów 1926, wyd. Połonieckiego), wyimki zaś charakterystyczne z samych dzieł omawianych myślicieli zebrane są w obszernych wypisach *Ajdukiewicza* („Główne kierunki filozofji w wyjątkach z dzieł ich klasycznych przedstawicieli” — Lwów 1923 r.) oraz w znacznie mniejszych „Wypisach filozoficznych” *Frycza i Toma* (Warszawa 1919 r.).

W dziedzinie *filozofji starożytnej* powinien nauczyciel zwrócić uwagę przedewszystkiem na rzeczników oświecenia w dziejach Grecji — *sofistów*. Krytycyzm i indywidualizm tych typowych przedstawicieli imperjalistycznego wielkomieszczanstwa ateńskiego, podawanie w wątpliwość wszystkich tradycyjnych powag, zakazów i nakazów prowadzi nieuchronnie do zmiany w dotychczasowym sposobie wychowania i wykształcenia: zamiast wpajania z góry gotowych reguł, praw i przepisów uczą sofisci biegłości w sterowaniu umysłem i zdolności opanowania przezeń okoliczności zewnętrznych, a nowe idee i nowe siły wysnuwają drogą rozwoju i ćwiczenia z głębi jestestwa wychowanków, sposobiąc ich do działania, do czynu (po grecku *pragma*, stąd zaś *pragmatyzm* — nazwa nowoczesnego kierunku filozoficznego, zbliżonego do poglądu sofisty *Protagorasa*).

Sofistom przeciwstawiają się rzecznicy dawnej równowagi społecznej, *Sokrates* i uczeń jego *Platon* (427 — 347 przed Chr.). Pierwszy pragnie położyć kres niespokojnemu wątpieniu, odkrywając w głębi świadomości ludzkiej tkwiące tam rzekomo wieczne i niezmienne pojęcia ogólne o dobrem i złem. Przez sposób (metodę) wykrywania tych pojęć w rozmowie skierowanej planowo ku oznaczonemu z góry celowi zapoczątkowuje Sokrates nową metodę nauczania, t. zw. *heurezę*. Już to samo nakazuje nauczycielowi bliższą znajomość z poglądami filozoficznym *Sokratesa*.

Również i *Platona* — twórcy *pedagogiki społecznej* — niepodobna dokładnie zrozumieć, nie znając jego systemu filozoficznego, nie wiedząc np., że państwo, ów *idealny zakład wychowawczy*, jest zarazem, w myśl *Platona*, urzeczywistnieniem idei człowieczeństwa, niezbędnym warunkiem ziszczenia wszelkiej cnoty, a przedewszystkiem sprawiedliwości.

O sofistach i ich przeciwnikach można się poinformować, oprócz wymienionego już „Wstępu do filozofji”, którego w dalszym ciągu przytaczać nie będę, w tomie I-szym „Historji filozofji materialistycznej”

¹⁾ Dzieła wyczerpane oznaczać będę gwiazdką *.

Langego (dzieło wielkiej wartości dla samouków, niestety jednak w przekładzie polskim oddawna wyczerpane), oraz w broszurze St. Schneidera „Sofiści a oświata helleńska“ Lwów 1908 (*). Dla bliższej jeszcze, bo bezpośredniej znajomości z filozofją starożytną przydadzą się w całości *djalogi Platona*, jak „*Protagoras*“ (*najważniejszy dla nauczycieli!*), „*Gorgiasz*“ „*Obrona Sokratesa*“ — wszystkie w przekładzie Witwickiego, poza tem zaś fragmenty i wyminki zawarte w osobno wydanych zeszytach „*Tekstów źródłowych do nauki historii w szkole średniej*“ (NN. 5, 6, 7, 8, 11), w „*Głównych kierunkach filozofji*“ Ajdukiewicza (wyjątki z *Gorgiasza, Platona i Arystotelesa*), tudzież w „*Wypisach Filozoficznych*“ Frycza i Toma (teksty 13, 15, 18, 19). Dodać należy, że należyte zrozumienie wymienionych tutaj autorów, zwłaszcza zaś *Arystotelesa*, wymaga koniecznie znajomości *logiki* w zakresie przynajmniej podręcznika *Jevonsa* (wyd. Arcta) wraz z przerobieniem zawartych tam ćwiczeń.

Opracowanie źródeł filozoficznych kultury *średniowiecznej* znajdują czytelnicy w wykładach „*O filozofji średniowiecznej*“ *Twardowskiego* (Lwów, 1910). Obok tej podstawowej pracy popularnej, korzystać należy z autobiografji czołowej postaci średniowiecza, mianowicie z „*Wyznań*“ *S-tego Augustyna* (354 — 430) — Wilno 1923 — oraz ze wspomnianych poprzednio „*Tekstów Źródłowych*“ (Nr. 19 i 25) i z „*Wypisów*“ Frycza i Toma (tekst 29).

W czasach, gdy — jak powiada *Twardowski* — „teologia obejmowała niemal wszelką naukę, wchłonałszy w siebie filozofję, ów całokształt wiedzy przyrodzonej, czyniąc sobie z niej powolne narzędzie dla swych własnych celów, swoją służebnicę“, wznoszono gmach katolickiego poglądu na świat, biorąc za fundament przekłady łacińskie *Arystotelesa* (tłumaczone znów z przekładów arabskich) i jego komentarzów arabskich oraz słowa Biblii, znanej również tylko w przekładzie łacińskim. Wyjątkowe stanowisko w tej epoce niesamodzielnosci i uległości wobec autorytetu zajmuje samotny a śmiały nowator, którego z tej racji polecić należy szczególnej uwadze nauczycieli, że propagował on *krytycyzm wobec autorytetu i „sumiennosc w obliczu źródeł“*.

Wszędzie — jak twierdził *Roger Bacon* (1214 — 1294) — dotrzeć trzeba do źródeł; kto z drugiej tylko bierze ręki, wiedzy naprzód nie posunie, kto uczy się samej tylko gramatyki, nie przyswoi sobie jeszcze języka; kto wiadomości o świecie czerpie z ksiąg *Arystotelesa*, nie pozna naprawdę przyrody. Obok gruntownych studjów starożytnosci, obok badań filozoficznych, obok wypraw naukowych w celu wyszukiwania starożytnych rękopisów greckich i łacińskich, czerpać należy z pierwszej ręki w *innym* kierunku: na polu *poznania przyrody drogą bezpośrednich spostrzeżeń i doświadczeń*, albowiem „wiedza doświadczalna jest królową nauk i kresem wszelkich rozumowań“, natomiast „autorytet nie ma żadnej wartości, skoro nie zdaje się zeń sprawy, inaczej imponuje on tylko umysłowi i wpaja weń ślepa wiarę, nie oświecając go bynajmniej“.

Kilka stron o *R. Baconie* znaleźć można w wymienionem już dziele *Twardowskiego*, szczegółowsze zaś informacje — w szkicu p. t. „*Roger Bacon, apostoł wiedzy doświadczalnej w średniowieczu*“ („*Przewodnicy Ludzkości*“ *S. Rudniańskiego*, Wilno 1913*). Poświęciliśmy tutaj dłuższą wzmiankę *R. Baconowi*, ponieważ u tego pierwszego wybitnego myśliciela angielskiego spotykamy w zawiązku wszystkie niemal znamienne cechy późniejszych jego ziomeków angielskich i ich pobratymców z Nowego Świa-

ta — Fr. Bacona, Hobbesa, Locke'a, Hume'a, J. St. Milla, Spencera, wreszcie pragmatystów amerykańskich, a więc: *doświadczenie* jako punkt wyjścia, podnoszenie wartości *matematyki i przyrodoznawstwa* oraz dążność do wykorzystania wyników badań naukowych na rzecz *życia praktycznego*.

Podniesione przez R. Bacona hasło bezpośredniego zapoznawania się ze źródłami wiedzy o świecie i człowieku wcielone zostaje w czyn dopiero w epoce Odrodzenia. Żadne abstrakcyjne wywody teoretyczne nie mogły przekonać szerszego ogółu o potrzebie badań doświadczalnych, ani o potędze wiedzy przyrodniczej, zanim potrzebę tę i potęgę unaocznily takie namacalne fakty, jak odkrycie nowych lądów, jak wytknięcie nowych szlaków handlowych, jak napływ nowych bogactw naturalnych i żywienia całego życia gospodarczego. Wówczas dopiero zwraca się uwaga ogółu na leżące odłogiem zasoby przyrody starego świata, których dotychczas nie potrafiono należycie wyzyskać, między innymi dla tej również przyczyny, że zainteresowania teoretyczne kół oświeconych zwrócone były w innym zupełnie kierunku. I oto w Paryżu filozof *Piotr de la Ramée* (Petrus Ramus) żąda z katedry uniwersyteckiej, w obliczu tysięcy zgromadzonych studentów, reformy całego systemu wychowawczego, polegającego na badaniu „martwych ksiąg starożytnych miast żywej, otwartej przed nami i dla każdego dostępnej wielkiej *księgi natury*”. Ziomek i współczesnik jego *Michał Montaigne* czyni w swoich „Próbach” przegląd wszystkich wiar, praw i obyczajów kuli ziemskiej, aby następnie wykazać ich względność, przestrzega przed nadużywaniem władz umysłowych w oderwanych od życia studjach książkowych i jałowych dysputach szkolnych, szydzi wreszcie z bezzasadnej pychy rozumu ludzkiego, stawiającej człowieka poza nawias warunków naturalnych, jakkolwiek przecież zwierzęta posiadają tak samo, jak ludzie, władzę wyobraźni i zdolność tworzenia pojęć. Trzebaż jeszcze zaznaczyć, jak ściśle wiążą się te poglądy z krytyką dotychczasowego kształcenia i programem jego reformy, zmierzającej do wychowywania dla potrzeb życia, nie zaś do urabiania uczonych („non scholae, sed vitae discimus”).

Do działania, do czynu sposobić ma ludzkość, wzorem starożytnych sofistów, nowa filozofja *Franciszka Bacona* („Instauratio magna” t. j. Wielkie odnowienie nauk 1620 — 1623). Zadanie jej sprowadza się do czynności nowego instrumentu, sztucznego narządu (Novum organum), zbudowanego w celu usunięcia z umysłu ludzkiego zastarzałych przesądów i złudzeń oraz wynalezienia nowych dróg i środków, prowadzących do planowego odkrywania niezmanyh zasobów i sił natury (logika jako *ars inveniendi*, t. j. sztuka wynalazcza, *metoda indukcyjna* jako sposób dochodzenia „do zasad i sądów najogólniejszych”, „powoli, po kolejnych stopniach”, wychodząc „ze spostrzeżeń i faktów szczegółowych”, wreszcie *opanowanie natury* jako cel i owoce badania naukowego — *odkrycia, wynalazki i ulepszenia w warunkach życia ludzkiego* — jako znanie prawdziwej wiedzy, równoznacznej z prawdziwą potęgą).

Z myśli Fr. Bacona wywodzi się tedy kierunek pedagogiczny, głoszący, że cel ostateczny wychowania sprowadza się do poznania otoczenia i wyrobienia umiejętności przystosowania go do potrzeb ludzkich. Natomiast reforma *sposobu nauczania* nawiązuje — obok jędrnych, ale luźnych i ogólnikowych wskazań autora „Novum Organum” — przede wszystkim do „Rozprawy o metodzie” *René Descartesa* (1637), zawierającej dzieje

wyzwolenia duchowego samego autora (od ślepego zaufania, autorytetowi do powątpiewania o wszystkim, co przekazała tradycja, do „dubito de omnibus”) i wykład metody myślenia samodzielnego i swobodnego, krytycznego i analitycznego.

Czytelnik „Rozprawy o metodzie”, o ile nawet jako nauczyciel pragnie poprzestać na minimalnym programie samokształcenia filozoficznego, nie może w programie tym pominąć dzieł myśliciela, który dostarczył wątku teoretycznego Encyklopedystom w. 18-go (Diderotowi, Helwecjuszowi i Holbachowi), zerwał z pojmowaniem człowieka w naturze „jakby państwa w państwie” i dał wzór obiektywnego rozpatrywania „czynów i popędów ludzkich”, wynikających „z tej samej konieczności i zdolności natury, jak i wszystko inne poszczególne” (słowa *Spinozy* — 1672 — 1677). Na tej podstawie teoretycznej mogła się dopiero rozwinąć „pedagogika naturalna” w. 18-go.

Z filozofami w. XVI — XVII zapoznać się należy, o ile tylko można, nie z opracowań, lecz z ich dzieł własnych, a więc z *Montaignem* przez czytanie „Prób” (5 tomów w przekładzie Boy'a - Żeleńskiego, wyd. Gebethnera i Sp.), z *Fr. Baconem* za pośrednictwem skróconego przekładu *Michała Wiszniewskiego* („Bacona tłumaczenie natury” 1876) oraz obszernego wykładu — z luźnymi wyimkami — bardzo pożytecznej dla samouka „Teorii logiki” *Wł. Biegańskiego* * odznaczającej się szczególnie jasnym i przystępnym wykładem (Warszawa 1912), z *Descartesem* — przez czytanie „Rozprawy o metodzie” (wyd. „Bibl. Uniw. Lud. Geb. i Wolffa, w opracowaniu dr. F. Kierskiego), ze *Spinozą* na podstawie „Etyki” (przekł. *Ign. Myślickiego*, Warszawa 1927) i skrótu „Traktatu teologiczno-politycznego” (Warsz. 1928, wyd. „Bez dogmatu”). We wspomnianych już „Wypisach” znajdują czytelnicy wyjątki z *Fr. Bacona* (Frycz i Tom, Nr. 17), *Descartesa* (Ajdukiewicz — 3 wyjątki, Frycz i Tom, Nr. 11), *Arnaulda* (Ajdukiewicz) i *Spinozy* (Frycz i Tom, Nr. 19). Z „Tekstów Źródłowych” zaleca się lekturę zeszytów 35 (*Galileusz i Kartezjusz*) i 37 (*Fr. Bacon*).

Nową epokę w dziejach filozofii nowożytnej zapoczątkowuje jeszcze u schyłku w. XVII-go przodownik duchowy epoki Oświecenia, twórca krytycznej teorii poznania jako odrębnej dziedziny badań filozoficznych, *John Locke*. Rozbiór źródeł i rozwoju poznania ludzkiego prowadzi filozofa do uświadomienia sobie nieprzebytych granic naszego umysłu i usunięcia całego szeregu nierozwiązalnych zagadnień poza okrąg badania naukowego („niezbędnem jest wypróbować nasze własne zdolności i rozjeżdżać się, do jakich przedmiotów uzdolnione są nasze rozумы, do jakich zaś nie”). Postanawia więc napisać pracę „O rozumie ludzkim” (1690) i jako „podrzedny robotnik — oczyścić nieco grunt i usunąć gruz leżący na drodze wiedzy”, to znaczy uprzętać zwały „terminów barbarzyńskich, sztucznych lub niezrozumiałych”, uchodzące dotąd za „głęboką naukę i wysoką spekulację”, a nagromadzone przez *metafizyków*, wychodzących z nieprzemyślanych i niezbadanych krytycznie założeń. Krytyka tych założeń prowadzi Locke'a do stanowczego odrzucenia „pojęć wrodzonych”, „prawd wieczystych”, tem samem zaś otwiera szerokie pole *działalności wychowawczej*, wypełniającej „czystą tabliczkę” umysłu dziecka treścią, czerpaną z doświadczenia życiowego.

Dzieło krytyki, zapoczątkowane przez Locke'a podejmują na własną rękę myśliciele francuscy, przedewszystkiem *Voltaire*, popularyzujący go w „Listach Angielskich” (1734), następnie *Condillac*, *de la Mettrie*, *Dide-*

rot, *Helwecjusz* i *Holbach* — trzej ostatni wraz z *Voltairem* należący do t. zw. „Encyklopedystów” czyli współpracowników „Encyklopedji nauk, sztuk i rzemiosł” (1751 — 1772), stanowiącej przegląd wszystkich dziedzin kultury umysłowej ze stanowiska zapatrywań ówczesnej oświeconej burżuazji na przyrodę i człowieka, na społeczeństwo i państwo, na religię i moralność. Zapatrywania owe — to posiew myśli holenderskiej (de Spinoza) i angielskiej (Locke, Shaftesbury, Toland, Hume) na wdzięcznej glebie francuskiej, na gruncie wulkanicznym, wstrząsanym przez pęd podziemny, zmierzający do obalenia „starego porządku”.

Poglądy filozoficzne Encyklopedystów, zastosowane do analizy otoczenia społecznego, prowadzą do podstawowych założeń *pedagogiki społecznej*, wysnutych z elementarnych faktów, że „człowiek jest tylko czuciem” („l'homme est tout sensation” *Helwecjusza*), że wszystkie swoje wiadomości czerpie z zetknięcia się ze światem zewnętrznym w drodze doświadczenia, że charakter jego kształtują okoliczności, że więc „człowiek jest tylko tem, co czyni zeń wychowanie” („l'homme est tout éducation”¹⁾).

Literatura, dotycząca filozofji Oświecenia, przedstawia się u nas — poza „beletrystyką filozoficzną”, o której poniżej mowa — dość niepokaznie. Z istniejących przekładów klasyków tej filozofji wymienię tutaj przede wszystkim tom I dzieła *Locke'a* „O rozumie ludzkim” (Warszawa 1921), następnie „Traktat o wrażeniach zmysłowych” *Condillaca* (Warszawa 1887*), „Człowieka-Maszynę” *J. O. de la Mettrie'go* (Warsz. 1925), „Badania dotyczące rozumu ludzkiego” *D. Hume'a* (Lwów 1919*). Fragmenty z filozofji Oświecenia znaleźć można w Wypisach (*Ajdukiewicz*: wyjątki z *Locke'a* i *Hume'a*; *Frycz i Tom*: *Locke* — Nr. 4, *Condillac* — Nr. 1, 2, *Helwecjusz* — Nr. 18) oraz w „Tekstach Źródłowych” (zesz. 37: *Locke*, *Toland*, *Collins*; zesz. 41: *Voltaire*, *Condorcet*). Z typowych dla w. 18-go popularyzacji filozoficznych w szacie beletrystycznej przydać się mogą „Powiastki Filozoficzne” *Voltaire'a* (Kraków 1922, 2 tomy) oraz *Diderota*: „Kuzynek mistrza Rameau” (wyd. „Sympozjon” — Lwów), „Kubuś - Fatalista” (Warsz. 1920), „To nie bajka” (Kraków, J. Czernecki). Z opracowań wymienić należy głównie wspomnianą już „Historję filozofji materialistycznej” *Langego** (tom I-szy), zawierającą obszerne streszczenia i wyciągi z dzieł myślicieli w. 18-go, dalej pracę *Lansona* o *Voltaire* (Warsz. 1908), *Krauz* o filozofji społecznej *Rousseau* (p. t. „Wiek złoty, stan natury i rozwój w sprzecznościach” — w studjach i szkicach p. t. „Materializm ekonomiczny” — Kraków 1908) oraz dwie popularne broszury o całości kształcie poglądów *Rousseau*: *Hettnera* (Warszawa 1914) i *Höfdinga* (Warszawa 1900).

¹⁾ Związek między pedagogiką Encyklopedystów a ich zapatrywaniami filozoficznymi, zaznaczony tutaj tylko pobieżnie, wykazałem obszernie w pracy p. t. „Niewyzyskane źródła do dziejów myśli społeczno - pedagogicznej we Francji” („Przegląd Humanistyczny”, zesz. 1, r. 1922).

ALEKSANDER LITWIN.
kierown. kursu nauczycielsk.

Lekcja w oddziałach połączonych

Praca odznaczona I nagrodą na Konkursie „Pracy Szkolnej”

I. Plan lekcji.

Przedmiot	Oddział	T E M A T	Jednostka I		Przerwa śródlekcyjna	Jednostka II	
			Zaję- cie	Przebieg		zaję- cie	Przebieg
R a c h u n k i	I	Mnożenie liczby 2 w zakresie drugiej dziesiątki	głosne	2) Przypomnienie uwielokrotniania 3) Uwielokrotnianie liczby 2 na konkretach (6×2) 4) Oderwanie od konkratów i przejście do mnożenia. 5) Rozwiązywanie dalszych przykładów	Przerwa śródlekcyjna	ciche	6) Rozwiązywanie przykładów 5×2 , 6×2 , 7×2
	II	Układanie tabliczki mnożenia w pierwszej ćwiartce	ciche	1) Kreślenie w zeszytach dm^2 z podziałem na cm^2 ,		głosne	7) Sprawdzenie zajęcia cichego (pole kwadratu) 8) Odnajdywanie na tablicy iloczynów. 2^2 , 3^2 , 3^2 , 4^2 9) Zastosowanie otrzymanej tabliczki

II. SZCZEGÓŁOWY PRZEBIEG LEKCJI.

Jednostka I.

1. Wyznaczenie zajęcia cichego w oddz. II. Nauczyciel wyznacza oddz. II-mu zajęcie ciche, którego tematem jest kreślenie w zeszytach $decym.^2$ podzielonego na $cm.^2$. Jeżeli dzieci mają zeszyty z lineamentem, który niemal powszechnie jest używany do rachunków (2 kratki = 1 cm), to wykonanie zadania nie będzie przedstawiało większych trudności.

2. Przypomnienie uwielokrotniania. Przystępując do lekcji głosnej w oddz. I, której tematem jest mnożenie w zakresie drugiej dziesiątki, zgodnie z programem szkoły powszechnej przyjmując, że dzieci znają już z zakresu pierwszej dziesiątki proces uwielokrotniania, znaczenie terminu „razy” i znak mnożenia. Wobec tego powtórzenie tych wiadomo-

ści będzie stanowiło punkt wyjścia lekcji nowej, która nastąpi bezpośrednio po liczeniu kompleksami w zakresie 10 — 20.

3. *Uwielokrotnianie liczby 2 na konkretach.* Na żądanie nauczyciela dzieci układają 6 par zapałek i na podstawie dodawania (liczenia kompleksami) znajdują sumę tych zapałek, notując wynik na tablicy:

$$2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 12$$

Drogą odpowiednich pytań nauczyciel otrzymuje od dzieci: „6 razy po 2 zapałki jest 12 zapałek”. (Zgodnie z mową potoczną i ze względu na łatwiejsze wymawianie — stawiamy mnożnik na pierwszym miejscu).

Stosując konkrety w kolejności, jaką zaleca p. Jeleńska, przerabiamy ten sam przykład na liczydłach Lay'a, przyczem formułujemy zagadnienie w ten sposób: „odłożyć 6 razy po 2 gałki”. Następnie dajemy powyższy przykład w zadaniu z treścią (konkret w wyobraźni).

4. *Oderwanie od konkretów i przejście do mnożenia.* Gdy wyczerpiemy wskazane stopniowanie konkretów, przystępujemy do kulminacyjnego punktu lekcji. Wskazując na wzór, który mamy na tablicy ($2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 12$), stawiamy pytanie w formie oderwanej: „ile to jest 6 razy po 2?” Po otrzymaniu żądanej odpowiedzi, dzieci piszą ją na tablicy pod dodawaniem, zgodnie z wymową:

$$6 \times 2 = 12.$$

5. *Rozwiązywanie dalszych przykładów.* W sposób podobny, o ile czas na to pozwoli, przerabiamy dalsze przykłady na mnożenie liczby 2, przyczem stopniowo skracamy przejście od konkrety do abstrakcji. Uważam, że zachowanie wszystkich stopni konkretów w opracowaniu dalszych przykładów tego typu jest zbyt ciężkie.

Jednostka II.

6. *Wyznaczenie zajęcia cichego w oddz. I.* Zajęcie ciche w oddz. I ma na celu utrwalenie i zastosowanie lekcji głośnej. Nauczyciel zawiesza przygotowane na kartonie ćwiczenia:

O	O	O	O	O		2 + 2 + 2 + 2 + 2 =
O	O	O	O	O		5 × 2 =
×	×	×	×	×	×	2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 =
×	×	×	×	×	×	6 × 2

$$2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 7 + 2$$

Ułożenie szeregów w sposób podany motywuję tem, że chodzi mi o przygotowanie dzieci do tabliczki Pitagorasa, gdzie mnożniki będą szły w kierunku poziomym.

7. *Sprawdzenie zajęcia cichego w oddz. II.* Lekcja głośna w oddz. II rozpoczyna się od sprawdzenia zajęcia cichego; w związku z tem można przypomnieć dzieciom obliczanie pól kwadratów (ile cm^2 otrzymały w dm^2).

8. *Odnajdywanie na tablicy iloczynów: 2^2 , 3^2 , 4^2 i 5^2 .* Nauczyciel wieża na tablicy dm^2 (z kartonu) z podziałem na cm^2 , jako okaz dla całej klasy. Do tego celu bardziej nadawałby się m^2 podzielony na dm^2 , ale pro-

gram wprowadza tę jednostkę dopiero w oddz. III-cim. Zgodnie z propozycją Zarzeckiego i Jeleńskiej, układanie tabliczki rozpoczynam od pierwszej ćwiartki, która stanowi rekapitulację mnożenia z programu poprzedniego oddziału (z wyjątkiem iloczynu 5^2).

Lekcja rozpoczyna się od tego, że polecamy dzieciom oznaczyć kwadrat, którego bok = 2 cm. Na kartonie umieszczonym na tablicy dzieci robią to przy pomocy szpileczek z kółeczkami barwnymi (aby lepiej było widzieć), a u siebie w zeszytach — przy pomocy dwóch pasek papieru (listeweczek). Następnie dzieci znajdują pole tego kwadratu w cm^2 , a nauczyciel wskazuje, w których kratkach mają zanotować czynniki oraz iloczyn. Podobnie dzieci znajdują pola kwadratów, wyrażone iloczynami: 3^2 , 4^2 , 5^2 .

W ten sposób pierwsza ćwiartka tabliczki Pitagorasa w końcu lekcji wyglądać będzie, jak niżej:

	2	3	4	5					
2	4								
3		9							
4			16						
5				25					

Dalsze wypełnianie pierwszej ćwiartki, oparte na obliczaniu pól prostokątów będzie się odbywało na lekcjach następnych. Sprawę oznaczenia pierwszego kwadracika liczbą 1 przeniósłbym na lekcje późniejsze, o ile dzieci samorzutnie nie wpadną na myśl, że tu musi być taka, a nie inna liczba.

9. *Zastosowanie otrzymanej tabliczki.* W celu wykazania praktycznej wartości zapoczątkowanej tabliczki, należy pod koniec lekcji zastosować odszukiwanie iloczynów bez użycia listeweczek.

10. *Sprawdzenie zajęcia cichego w oddz. I* stanowi ostatni punkt lekcji.

III. UZASADNIENIE WYBORU TEMATU.

Przedstawioną lekcję obrałem jako temat pracy konkursowej z dwóch względów:

1-o) że lekcję taką prowadziłem jako pokazową dla słuchaczy Kursu nauczycielskiego w Zamościu, a zatem nie jest ona fikcją;

2-o) że lekcja ta doskonale nadaje się do zobrazowania techniki prowadzenia nauki w oddziałach połączonych.

Lekcja jako całość rozłożona jest na dwie jednostki, w których po odliczeniu 10-u minut na zadanie i sprawdzenie zajęć cichych pozostanie najwyżej po 20 minut na zajęcie głośne.

Gdy chodzi o stosunek obranej lekcji do programu szkoły powszechnej, to obie jednostki pozostają w zupełnej zgodzie z programem, przyczem traktują obrane tematy po raz pierwszy.

Stosunek obranych tematów do lekcji poprzednich i następnych:

a) w oddz. I-ym lekcję poprzedziło liczenie kompleksami w zakresie drugiej dziesiątki, a przedewszystkiem dwójkami; natomiast lekcje następne będą kontynuowały mnożenie w danym zakresie.

Gdybyśmy stanęli na stanowisku p. Jeleńskiej, że „nie należy zaczynać mnożenia do czasu przejścia pierwszej i drugiej dziesiątki” — wówczas stosunek danej lekcji do poprzedniej musiałby ulec zmianie.

b) w oddz. II-im z poprzednich lekcji dzieci muszą umieć liczenie kompleksami oraz obliczanie pól kwadratów i prostokątów; dalsze zaś lekcje będą miały na celu wypełnianie pierwszej, a następnie drugiej ćwiartki tabliczki na podstawie obliczania pól prostokątów.

IV. ŁĄCZENIE ODDZIAŁÓW I PRZEDMIOTÓW.

Gdy chodzi o pierwsze z tych zagadnień, program szkoły powszechnej kategorycznie żąda, aby łączyć oddziały bezpośrednio po sobie następujące, a więc I z II, III z IV. Za tego rodzaju łączeniem przemawiają względy natury dydaktycznej i wychowawczej, których program nie przytacza, uważając je widocznie za rzeczy znane i zrozumiałe. Ogólną zasadą w łączeniu oddziałów jest dążność, aby różnice w rozwoju dzieci były jak najmniejsze.

Natomiast w sprawie łączenia przedmiotów program wstrzymuje się od rozwiązania problemów: czy oddziały mają równocześnie pracować w jednym, czy też w różnych przedmiotach; inaczej mówiąc — czy słuszniejsza jest zasada jedno, czy dwuprzedmiotowości. Jeżeli weźmiemy pod uwagę język polski i rachunki, to powyższe zagadnienie sprowadza się do krytycznej oceny kombinacji, jakie w łączeniu tych przedmiotów są możliwe, a mianowicie:

	oddz. I	oddz. II
zajęcie ciche	$\frac{5}{2}$	$\frac{6}{2}$
zajęcia głośne	$\frac{6}{2}$	$\frac{5}{2}$

Z tego należałoby wnioskować, że myślą przewodnią programu jest łączenie oddziałów na tle jednego przedmiotu. Jednak zasada ta nie wszędzie jest utrzymana, bo w tym samym typie szkoły widzimy odstępstwa od niej w wymiarze godzin na język polski w oddziałach III-im i IV-ym.

Wobec tego nasuwa się pytanie zasadnicze: jakie łączenie przedmiotów należy uznać za najlepsze, aby oddziały nie przeszkadzały sobie wzajemnie i mogły pracować z pożytkiem. Czynnikiem decydującym tutaj, jak zresztą wogóle w organizacji nauczania, jest wytworzenie warunków,

sprzyjających skupieniu uwagi, bez której nie może odbywać się żadna praca umysłowa. Pod tym względem oddziały, pracujące w połączeniu, znajdują się w niejednakowych warunkach. Jeżeli oddział, który ma zajęcia ciche, istotnie „cicho” pracuje, to lekcja głośna w innym oddziale względnie swobodnie może się odbywać. W gorszym natomiast położeniu znajduje się oddział, który zajęty jest pracą samodzielną w chwili, gdy na uwagę jego działają bodźce rozpraszające ze strony lekcji głośnej.

Na tej podstawie należy sformułować omawiane zagadnienie w ten sposób: jak należy łączyć przedmioty, aby działanie rozpraszające lekcji głośnej zupełnie zneutralizować, bądź też sprowadzić do minimum?

Chcąc rozwiązać to zagadnienie, musimy odwołać się do psychologii, ewentualnie pedagogiki eksperymentalnej. Otóż badania, jakie w tym kierunku były przeprowadzone, wykazały przedewszystkiem, że ujemne skutki bodźców rozpraszających, zależne są od ich jakości: bodźce tej samej jakości, co wykonywana praca umysłowa, bardziej rozpraszają uwagę, aniżeli bodźce innego rodzaju. Przykład: czytanie w pokoju, gdzie ktoś inny głośno czyta, jest bardziej utrudnione, aniżeli przy grze na fortepianie. Z tego stanowiska, chcąc osłabić powody rozrągnięcia, należałoby łączyć różne przedmioty w oddziałach, które razem pobierają naukę.

Ale to jeszcze nie wszystko, co powinno decydować o łączeniu przedmiotów. Te same badania potwierdziły również fakty, które obserwujemy na każdym kroku, że uwaga nasza obok podatności na rozrągnięcie posiada równocześnie zdolność osvajania się z powodami rozrągnięcia. Niekiedy odporność uwagi na bodziec rozpraszający, idzie tak daleko, że otrzymujemy paradoksalne wyniki: polepszenie wydajności pracy przy działaniu bodźców rozpraszających!

Zestawiając opisane wyniki badań, należałoby na ich podstawie dojść do wniosku, że, gdy chodzi o działanie uwagi, kwestja łączenia przedmiotów jest obojętna, albo prawie obojętna. Takiego stanowiska nie można jednak zająć w omawianej sprawie wobec istnienia faktów, które wyraźnie przemawiają na korzyść zasady jednopredmiotowej. Oto najważniejsze z nich: a) *ekonomja nauczania*: wzajemna korzyść z lekcji jest większa, gdy dzieci w danym momencie pracują w jednym przedmiocie; b) *zasada jednopredmiotowości*, jak stwierdziłem, zwiększa *zainteresowanie dzieci* w nauczaniu; c) łączenie tego rodzaju zmniejsza *wysiłek nauczyciela*, który mniej wyczerpuje się, mając do czynienia z jednym przedmiotem.

To wszystko — według mnie — przemawia w sposób niedwuznaczny na korzyść nie tylko zasady jednopredmiotowej, ale zarazem takiego dobierania tematów, aby w miarę możliwości różnice między nimi były jak najmniejsze. Widzimy tutaj pewną analogję do tego, co wyżej było powiedziane o łączeniu oddziałów w jednej izbie. Wyrazem takiego poglądu na omawianą sprawę jest opracowana przeze mnie lekcja, w której oba oddziały mają jednocześnie ten sam przedmiot, a zarazem tematy jednostek lekcyjnych są bardzo zbliżone do siebie.

Gdyby chodziło o pogodzenie tego stanowiska z wynikami badań psychologicznych, o których była wyżej mowa, możnaby w początkach nauczania, nim dzieci oswoją się z bodźcami rozpraszającymi, łączyć różne przedmioty na jednostkach lekcyjnych.

Ostatecznie dochodzimy do wniosku, że tylko dwie pierwsze możliwości, przedstawione w załączonym poniżej zestawieniu (A i B) wytrzymują krytykę w dotychczasowych rozważaniach.

Zajęcie	A		B		C		D	
	O d d z i a ł		O d d z i a ł		O d d z i a ł		O d d z i a ł	
	I	II	I	II	I	II	I	II
głośne	rachunki (j. polski)	rachunki (j. polski)	rachunki	j. polski	rachunki	j. polski	rachunki	rachunki
ciche	rachunki (j. polski)	rachunki (j. polski)	j. polski	rachunki	rachunki	j. polski	j. polski	j. polski

Chodzi więc o rozstrzygnięcie, które, względnie które z powyższych kombinacji są najlepsze.

Przyglądając się rozkładowi godzin dla szkół, w których stosuje się łączenie oddziałów, widzimy w każdym przedmiocie dążność do wyznaczenia w jednym z oddziałów tyle godzin na naukę głośną, ile w drugim na zajęcia ciche. Przykładem są rachunki w szkole jednoklasowej z nauką podzieloną.

V. PODZIAŁ JEDNOSTEK LEKCYJNYCH NA ZAJĘCIA GŁOSNE I CICHE.

Rozważania na powyższy temat mają na celu rozwiązanie dwóch zagadnień:

- w jakim stosunku zajęcia ciche winny pozostawać do głośnych;
- czy w jednostce lekcyjnej oba rodzaje zajęć mają występować na tle jednego, czy też różnych przedmiotów.

Gdy chodzi o pierwsze zagadnienie, rozwiązanie jego znajdziemy w programie, który wyraźnie poleca, żeby zajęcia ciche pozostawały w ścisłym związku z treścią lekcji głośnych danego przedmiotu. Na tej podstawie program odróżnia dwa rodzaje ćwiczeń samodzielnych (cichych): jedne są *przygotowaniem* do zajęć głośnych i wogóle do dalszej nauki; drugie zaś mają na celu *zastosowanie* nabytych wiadomości. Oba rodzaje zajęć cichych występują wyraźnie w mojej lekcji: zajęcia ciche w oddz. II-gim przygotowuje do następującej po nim lekcji głośnej, a w oddz. I-ym — stanowi utrwalenie i zastosowanie zajęcia głośnego.

Pozostaje do rozwiązania drugie zagadnienie, które jest znacznie trudniejsze i co do którego program nie zajmuje określonego stanowiska.

Mamy zatem do wyboru dwie możliwości, zależnie od tego, czy oba rodzaje zajęć dotyczą jednego, czy też różnych przedmiotów. Opierając się na własnem doświadczeniu, wypowiadam się stanowczo za pierwszą formą nauczania, przyczem na poparcie swego stanowiska przytaczam dwa poważne argumenty:

a) utrzymanie jednostki metodycznej staje się rzeczą niemożliwą, gdy na jednej godzinie będą traktowane tematy z różnych przedmiotów gdyż poszczególne momenty dydaktyczne rozpadłyby się na przeciąg kilku dni;

b) przestrzeganie krzywej pracy umysłowej natrafiałoby na poważne trudności, gdyby lekcja w najlepszym razie, trwała 20 minut, co byłoby niewystarczające na wyzyskanie t. zw. wprawy, czyli rozpędu.

Jeżeli z tego stanowiska spojrzymy na cztery możliwe kombinacje w łączeniu dwóch przedmiotów, to widzimy, że tylko A i C odpowiadają warunkom, które w tym punkcie zostały omówione, ponieważ zajęcia gło-

śne i ciche w każdym oddziale wiążą z nauczaniem jednego przedmiotu. W ten sposób z innej wprawdzie strony, ale znów dochodzimy do zasady jednopredmiotowości.

Tego rodzaju ustosunkowanie zajęć głośnych i cichych może budzić wątpliwości tylko w oddz. I-ym, szczególnie w odniesieniu do rachunków, ponieważ przy takiej kombinacji tworzą się godzinne niejako lekcje tego przedmiotu, czego na tym poziomie należy w zasadzie unikać. Muszę jednak zaznaczyć, że, łącząc oddziały I i II z konieczności od tej zasady odstępujemy. Przyczyna tego leży w wymiarze godzin, jaki przypada na rachunki w oddz. I omawianego typu szkoły, mianowicie: z. gł. 5/2 godz. + z. c. 6/2 godz., czyli razem 11/2 tygodniowo; z tego przypada na 5 dni po 2/2 i tylko w jednym dniu 1/2 godz. na zajęcia ciche.

Reasumując to wszystko, co powiedziałem, zarówno o łączeniu przedmiotów, jak i zajęć głośnych z cichymi, dochodzę do następujących wniosków ostatecznych:

a) tylko jedna kombinacja, oznaczona literą A, całkowicie zgodna jest z poglądami, jakie wyraziłem na zasady łączenia; dlatego też z mojego punktu widzenia uważam tę kombinację za najlepszą i właśnie dlatego przedstawiłem ją w opracowanej lekcji;

b) kombinacje B i C co do ich wartości należy umieścić na drugim planie, ponieważ każda z nich ma na względzie tylko jedną zasadę (łączenie przedmiotów, bądź łączenie zajęć);

c) wzór łączenia pod literą D nie odpowiada żadnej zasadzie i z tego względu winien być uznany jako najgorszy; według mnie, należałoby tej kombinacji unikać, o ile tylko można.

Dyskusja na poruszone przeze mnie tematy byłaby niezmiernie ciekawa i pożyteczna.

Sprawozdania i oceny.

GEORGE H. GREEN. PSYCHANALIZA W SZKOLE. Z przedmową W. Mc. Dougalla, prof. psych. w Uniw. Harvardz., str. 218. Tłum. dokonano na podstawie wydania z r. 1924. Z oryginału angielskiego przełożył Zygm. Ziemiński. Wydawn. M. Arcta w Warszawie, 1928.

W literaturze naszej nie mieliśmy dotychczas nic z tej dziedziny, która tak bogato rozwinęła się w literaturze obcej, przedewszystkiem niemieckiej, skąd rodem się wywodzi, a następnie angielskiej. Nie tylko brak nam było książek reprezentujących ten niezwykle płodny dla pedagogiki kierunek współczesnej psychologii; nawet w czasopismach pedagogicznych brak jest zupełny artykułów informujących o Freudyzmie i psychoanalizie, o jej licznych rozgałęzieniach i kierunkach, o jej przedstawicielach i ich pracach.

„Praca Szkolna” poświęci tej sprawie specjalny artykuł — tymczasem ograniczam się do sprawozdania z pierwszej, tłumaczonej na język polski książki, reprezentującej stanowisko psychoanalityków.

Autor zaznacza w przedmowie, że „pschoanaliza należy dzisiaj do spraw najżywiej może omawianych przez szeroki ogół”, a z drugiej strony budzi żywe sprzeciwy, głosy surowej krytyki. Ta surowa krytyka, a nawet oburzenie wynikają z powierzchownej znajomości Freudyzmu; (dla wyjaśnienia dodamy narazie, że dr. Freud uważa popęd seksualny za pier-

wotne źródło podświadomych dążeń, przejawiających się już we wczesnem dzieciństwie).

H. Green nie daje w swej książce obrazu metody i teorii Freuda — tak, że czytelnik nie znający freudyzmu z innego źródła, nie będzie mógł zdać sobie sprawy z teoretycznych podstaw psychoanalizy, czy psychanalizy, jak ją niektórzy nazywają. Autor zaznacza, że wybrał poprostu pewne fakty, że „umyślnie zacieśnił granice ze względu na cel, który miał na oku”; — ten cel to przedstawienie pewnej tylko części teorii psychanalizy, mogącej mieć znaczenie dla rodziców i wychowawców.

To znaczenie staje się odrazu zrozumiałem, gdy czytamy dwa pierwsze rozdziały książki, objęte wspólnym tytułem: „*Marzenia na jawie*”. Rozliczne fakty tu zebrane i zanalizowane przedstawiają się nam w nowem, zupełnie innem niż dotychczas, oświetleniu; to, co zawsze oceniane było, jako gra wyobraźni, jako cecha intelektualna, jako wytwór „fantazji” dziecka, o której tyle sprzecznych wygłoszono opinii, staje się w ujęciu psychoanalizyka Greena wyrazem *dążeń*; dążenia, których dziecko nie może zrealizować w rzeczywistości, przeniesione zostają w dziedzinę marzeń — „marzenia na jawie trzeba zatem uznać za idealne urzeczywistnienie dążeń instynktownych, które są stłumione w rzeczywistości” (str. 45).

Przykłady dobrane są istotnie bardzo wymowne: dziecko samotne wynajduje sobie urojonego towarzysza zabaw, dziecko nieśmiałe w marzeniach swych dokonywa czynów bohaterkich; marzenia na jawie stanowią idealne urzeczywistnienie dążeń niezaspokojonych lub stłumionych w rzeczywistości; są one zawsze egoistyczne, związane z chęcią wywyższenia się ponad innych, (objawy instynktu „postawienia się” wedle terminologii Mac Dougalla) poczuciem siły własnej. Są to, powiedzieć można: „sny o potędze”, które u dziecka stanowią protest przeciwko ograniczeniom, jakim ono podlega z powodu stosunku dorosłych do dziecka. Ciekawe są bardzo analogje przeprowadzone między zainteresowaniami dzieci i ludzi dorosłych. Tłum ludzki zebrany na zawodach piłkarskich, na widowiskach, w kinach — zespolony jest przez wspólność dążeń: wszystkie te widowiska dostarczają bowiem okazji do przeżywania zastępczo pragnień niezrealizowanych. Nie inny sens posiadają również bajki, jak np. „Kopciuszek”, w których niedoceniana bohaterka wyrasta w końcu ponad swych prześladowców, staje się podziwianą i trjumfującą; te same motywy znajdują się w mitach i legendach ludowych, one są tajemnicą powodzenia popularnych powieści; zawsze i wszędzie, u dorosłych i u dzieci dążności instynktowne, nie zaspokojone w życiu realnem, znajdują swój wyraz w marzeniach na jawie, lub w marzeniach sennych. (Na tem właśnie założeniu oparta jest teoria widzeń sennych Freuda). Kultura i obyczajowość społeczeństw nawet prymitywnych nie pozwala oczywiście na urzeczywistnienie wszystkich dążeń instynktownych, przeważnie egotycznych, wolność całkowita nie istnieje w życiu zbiorowem, nie daje się pogodzić z życiem społecznem, dlatego dążenia te muszą w znacznej części ulec stłumieniu. Tutaj dotykamy w sprawozdaniu istotnego zagadnienia teorii Freuda, zagadnienia, które dla wychowania ma niezwykle ważne znaczenie; jest to kwestja kierowania dążeń w łożyska pożądane, społecznie pożyteczne, czyli t. zw. sublimowanie lub uwznioślanie dążeń.¹⁾

¹⁾ Porówn. „Instynkt walki”. Bovet. Tłom. M. Górskiej. Wydawn. Naszej Księgarni.

Dalsze rozdziały książki — są już tylko powtarzaniem tego samego zasadniczego refrenu psychoanalizy w zastosowaniu do różnych dziedzin życia dziecka i jego działalności. Rozdział IV-y—poświęcony jest zabawie. Znane są rozliczne teorie wyjaśniające pochodzenie zabaw²⁾. Autor jednak nie nawiązuje swych poglądów do żadnej z tych teoryj, jakkolwiek stanowisko jego uwzględniające dążenia instynktowne posiada to samo podłoże biologiczne, które jest podstawą teorii Grossa. Różnica zasadnicza polega na odmiennym ujęciu celu tej czynności: dla Grossa zabawa ma na celu ćwiczenie tych wszystkich czynności, które w życiu późniejszym osobnika dorosłego będą miały zastosowanie i znaczenie, dla Greena jako przedstawiciela freudyizmu, celem zabawy jest zaspokojenie instynktów, np. instynktu postawienia się i instynktu posiadania. Zabawa zatem pierwotnie ma charakter wybitnie egoistyczny, jeżeli ma mieć wartość jako środek przygotowania dziecka do życia — musi się uspołecznic.

Książka, która w tytule zawiera termin: „psychanaliza”, nie może się obejść bez rozdziału poświęconego snom, teoria widzeń sennych jest bowiem ważną tezą freudyizmu; równie charakterystyczny dla freudyizmu jest rozdz. zatytułowany „Skojarzenie wyrazów”, gdyż pobudzenie skojarzeń stanowi metodę dajną psychologiczną psychoanalizy. Rozdział o snach nie ma właściwego zastosowania praktycznego dla wychowawcy i w książce zatytułowanej: „Psychanaliza w szkole” jest z tego powodu zbędny, ponieważ żaden wychowawca na podstawie tego rozdziału nie może stosować metody psychoanalitycznej do swych wychowanków, co zresztą autor sam zaznacza. Czytelnik więc prosto zapoznać się może, powierzchownie zresztą, z teorią snów Freuda, ze sposobami interpretowania widzeń sennych jako stłumionych życzeń, z posługiwaniem się symbolistyką, do której się psychanalizy odwołują. To samo powtórzyć można o rozdz. następnym: „Skojarzenia wyrazów” — jest to tylko zapoznanie czytelnika z metodą dajną psychologiczną psychoanalizy. Natomiast rozdz. „Zainteresowanie” jest ważny z tego względu, że oświetla tę kwestję z innego—niż się to zazwyczaj robi—stanowiska; rola i znaczenie podświadomości w zainteresowaniu została tutaj—jako teza droga freudyzmu—szeroko uwzględniona. Wychowawca znajdzie w rozdz. tym uwagi cenne, bezpośrednio dotyczące stosunku dziecka do nauczyciela, stosunku dziecka do nauki szkolnej, („praca w szkole jest z początku o tyle interesująca, o ile daje ujście instynktownym dążnościom dziecka”, str. 126), analizę pewnych specyficznych zamiłowań u dzieci, związanych z instynktownymi dążeniami do posiadania, do wywyższenia się; niezmiernie ciekawe oświetlenie rzuca autor na stosunek dziecka od ocen szkolnych, na sprzeczności dążeń i wynikające stąd konflikty. Rozdział ten nasunie każdemu wychowawcy dużo materiału do rozważań i wpłynąć może na właściwą ocenę różnych objawów, zazwyczaj surowo traktowanych przez ogół wychowawców.

Rozdz. VIII i IX p. tyt. *Introwersja i Ekstrowersja* dotyczą dwu typowych postaw osobnika wobec otoczenia i wynikającego stąd rozróżnienia typów, które tak ciekawie charakteryzuje inny psychoanalityk dr. Jung w pięknej swej pracy p. tyt.: „Psychologische Typen”³⁾. Postawa nazwana introwersją polega na odwróceniu się od otoczenia, które dziecko uważa albo za groźne dla siebie, albo siły własne ocenia jako zbyt wątłe,

²⁾ Porów. Claparède. Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna. rozdz. Zabawy. Tłum. M. Górskiej. Wyd. Naszej Księgarni.

³⁾ C. G. Jung. Psychologische Typen. Rascher et Cie Verlag. Zürich, str. 704.

aby się z otoczeniem skutecznie zmierzyć; ekstrowersja — odwrotnie — polega na zwróceniu się ku otoczeniu, jest to postawa osobników ruchliwych, działających. Dziecko należące do pierwszego typu ma uwagę zwróconą na świat, który istnieje w jego wyobraźni, dziecko drugiego typu — na świat rzeczywistych przedmiotów i sytuacji (str. 154). Wytwarzanie się obu tych typów rozpoczyna się bardzo wcześnie, w pierwszych latach dzieciństwa, które psychoanalizyści zgodnie uznają za decydujące dla kształtowania się psychiki. Na uwagę zasługują ciekawe rozważania, dotyczące zadań wychowawcy w stosunku do obu typów; w streszczeniu wyrazić je można w sposób następujący: chcąc poznać introwertyka — zbadajmy treść jego marzeń, ekstrowertyka i dziedzinę jego zainteresowań poznamy w jego działaniu.

Utożsamianie się dziecka z różnymi osobistościami, dające zaobserwować się często w zabawie (Rozdz. X — Utożsamianie), w marzeniach a wreszcie w przeżywaniu widowisk, filmów i t. p. jest jeszcze jednym dowodem więcej, że dziecko w ten sposób urzeczywistnia i przeżywa realizację instynktownego dążenia do wywyższenia się, do okazania swej siły i znaczenia. Spotykamy tu interesującą analizę tajemniczy powodzenia filmów Chaplina, których treścią bywa właśnie tryumf moralny człowieka słabego i śmiesznego nad ludźmi, którzy go lekceważyli i niedoceniali.

W ostatnich rozdziałach książki autor omawia takie fakty jak pomylki, zapomnienia, jakanie się, brudne, poplamione zeszyty; porusza sprawę dowcipów uczniowskich i stosunku do nich dzieci oraz wychowawców, wreszcie poświęca jeden rozdział zagadnieniu płci. Wszystkie te kwestje ujęte ze stanowiska psychanalizy przedstawia się czytelnikowi w nowym zupełnie oświetleniu, nauczą go — że wychowawca nie może pomijać żadnego objawu zachowania się dziecka, żadnej jego reakcji, że każdy szczegół jest ważny i powinien być dokładnie przez wychowawcę zrozumiany. Książkę tę gorąco polecamy nauczycielom i wychowawcom, nie można już dzisiaj bowiem lekceważyć znaczenia freudyzmu dla pedagogiki i należy się z nim zapoznać. Przekład — pod względem naukowym zupełnie poprawny, stylowo jednakże niezawsze staranny; nieprzyjemnie uderzają takie np. zwroty „jakbyśmy to nie zracjonalizowali” (str. 198) albo „Ale powinno mieć (dziecko) następczone wiele przedmiotów zainteresowania” (str. 198).

M. Librachowa.

Przegląd czasopism obcych.

L'EDUCATION (Wychowanie), zes. 3, grudzień 1927 r.

Artykuły pod hasłem współpracy szkoły i rodziny nie przynoszą nowych myśli, nie wskazują form pracy, któreby były nieznanne w polskim ruchu szkolnym. G. Bertier w artykule wstępnym — *Współpraca szkoły i rodziny* — podkreśla potrzebę tego współdziałania we wszystkich dziedzinach wychowania. Ujęcie jednego z najtrudniejszych obowiązków domu, opieki nad pracą domową ucznia, odstępuje od szablonu. Nauczyć się „odrabiać lekcje”, zrozumieć różnicę metody zależnie od przedmiotu i rodzaju zadania, osiąść jednym słowem technikę pracy umysłowej — uczniowie muszą w szkole. Szkoła, zaprawiając do umiejętnej i samodzielnej pracy, przeprowadza konsekwentny do swych założeń dobór ćwiczeń domowych. Rola domu sprowadzi się do pomocy moralnej w sensie dobrego spożytkowania czasu, nawyku pracowitości i sumienności. Rodzice winni wspólnie z nauczycielstwem omawiać programy szkolne, aby móc korzystać z prawa krytyki jako najbardziej powołani znawcy warunków, w których

młodzieży wypadnie pracować i walczyć. Ze swej strony natomiast muszą informować szkołę o brakach i wadach natury moralnej i, zarzucając fałszywy wstyd, udzielać wyczerpujących odpowiedzi na ankiety i kwestionariusze. — *Wartość wychowawcza „licznej rodziny”* (la famille nombreuse), *Paul Haury*, zachwalając typ licznej rodziny, wysuwa moment społeczny w przeciwieństwie do zbyt wybujałego indywidualizmu, w jakim wzrasta, pomimo pozornie lepszych warunków bytu i rozwoju — jedynak. Dziecko, wychowujące się w otoczeniu rodzeństwa, staje się wnet istotą socjalną, poznaje zawczasu, co znaczy wyrzeczenie, odpowiedzialność za młodszych, podporządkowanie starszym. Solidarność rodzinna ogranicza wybujałe zachcianki. W małym tym światku jedni więcej dają, inni więcej biorą, powstają różnice w wychowaniu i wykształceniu — a zatem w sposób naturalny znajdują urzeczywistnienie najnowsze metody wychowawcze — odbicie życia w społeczności dziecięcej. — *Stowarzyszenia rodzicielskie. Przeszłość — teraźniejszość — przyszłość*. *Dr. P. Gallois*, przewodniczący Zrzeszenia stowarzyszeń rodzicielskich szkół średnich, zaznajał z formami pracy w szeregu organizacji. Do Zrzeszenia należeć mogą wszystkie stowarzyszenia rodziców, bez różnicy programu, regulaminu i sposobu pracy, pod warunkiem nieuprawiania polityki ani dyskusji na temat szkół świeckich i wyznaniowych. Stowarzyszenia organizują opiekę szkolną, (dowożenia dzieci, kupno ławek, wymiana książek) zwołują zebrania dyskusyjne (jedność szkolna, przeciążenie programu), interwenjują u władz państwowych i komunalnych. Działalność stowarzyszeń rodzicielskich musi być bardzo żywotna i owocna — twierdzi jedna z działaczek. Kobiety w okresie wychowywania dzieci osiągają największy rozkwit, najlepszą sprawność i wydajność pracy — a z tego wszak elementu rekrutują się z natury rzeczy czynni członkowie stowarzyszeń. — *Marcourant B.*, *Poglądy matek rodzin na wychowanie córek*. Szkoły i kursy, uzupełniające wykształcenie elementarne nauką gospodarstwa domowego i innych umiejętności przyszłej żony i matki, znajdują coraz szersze rozpowszechnienie. Wykształcenie średnie, które otrzymują dziewczęta, niekoniecznie predestynowane na gospodynie domowe, winno być uzupełniane nauką o dziecku. Profilaktyka — higiena zapobiegawcza, chroniąca zdrowie fizyczne i moralne, musi być szeroko propagowana wśród dziewcząt, ale przez matki, które zazdrosne o swe prawa względem córek boją się wykładów naukowych w tej materji.

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC (Nauczanie Publiczne), Paryż, zesz. 12, grudz. 1927.

Dugas L., *Pedagogja Michelet'a* — *Gazin F.*, *Spencera teoria wychowania*. — *Chamoux*, *Próba użytkowania radja w pedagogice*. Po rocznem stosowaniu audycji radiowych, jako pomocy naukowych w szkole średniej jednego z miast prowincjonalnych, profesor szkoły dzieli się doświadczeniami. Radjo nie przysłużyło się sprawie nauczania języków obcych i tylko w znikomym stopniu pomogło przy muzyce. Natomiast duże znaczenie osiągnęły audycje literackie. Autor nie wątpi, że po udoskonaleniu metody „tajemnicze pudełko” stanie się doskonałym narzędziem pracy w ręku pedagoga. Na razie wniosło życie i radość do internatu.

PEDAGOGISCHE WARTE (Strażnica Pedagogiczna) z dodatkiem *Die Arbeitsgemeinschaft* (Spółnota Pracy). Czasopismo, poświęcone wychowaniu i nauczaniu, dokształcaniu nauczycielstwa i polityce szkolnej, wychodzi w Harcu. Zesz. 24, grudzień 1927 r.

Część ogólna zawiera szereg artykułów z dziedziny ludoznawstwa i regionalizmu. — *Przyczynki metodyczne - praktyczne* obracają się koło tego zagadnienia w zastosowaniu do zajęć szkolnych *A. Meyer* opowiada o wycieczkach pod hasłem obserwacji i przenoszenia na papier napotkanych osobliwości. Zainteresowanie skupiło się np. koło stylowych, ozdobnie budowanych domów wieśniaczych. Szkice rysunkowe z wycieczki posłużyły jako materiał do wyjaśnień i zrozumienia właściwości kraju w duchu czysto regionalnym. Autor przytacza tematy ze wszystkich przedmiotów nauczania, koncentrujące się koło życia i zabytków kultury w zwiedzanej okolicy. — *Steber F.*, *Zużytkowanie niemieckich podań ludowych w nauczaniu*. — *Wieczorek C.*, *Ludoznawstwo przy pomocy*

dzieci, Nauczycielowi, przybyłemu z innej okolicy Niemiec i z odmiennego środowiska społecznego wypadło poprowadzić naukę o kraju ojczystym, zgodnie z ogólnie przyjętą linią, pod znakiem regionalizmu. Ze źródeł naukowych, archiwów i dzieł uczonych, trudno było wyłuskać odpowiednią treść i formę. Nauczyciel zaczął tedy szukać na miejscu, a pośrednikami pomiędzy nim a wieścią gminną stały się dzieci. Zaczęto sobie opowiadać miejscowe podania, które służyły jako temat do wypracowań, przyczem każde dziecko musiało przysporzyć nowej zdobyczy — powziąć wiadomość ze swego otoczenia. Niektóre pieśni miejscowe, będące niewątpliwie resztkami średniowiecznych misterjów, doprowadziły do wniosków co do przeszłości wsi; zwłaszcza w zestawieniu z pozostałościami językowymi i brzmieniem wielu nazwisk. Nb. starodawna gwara, zdradzająca pochodzenie słowiańskie, ujawniała się wyłącznie w ustach dzieci w pierwszym roku nauczania. Starsze dzieci mówiły prawidłowo, a dorośli świadomie unikali uchylecia rąbka dawnego obyczaju. Dzieci, zbierając wiadomości i materiały, uczyły się pracować — badać, obserwować, wybierać. „Zajęcia tego rodzaju sprawiają radość, pobudzają samodzielność i stwarzają wewnętrzną spójnię z miejscem rodzinnem”. Rodzice również pomagali znosić wykopaliska, których pochodzenie udało się ustalić w sposób naukowy i dzięki temu uznać za nieocemioną pomoc przy nauczaniu historii. Coraz to nowe zdobycze wypełniały luki, powstałe przy odczytywaniu przeszłości kraju, aż wreszcie pozwoliły odtworzyć w sposób ciągły rozwój kultury. Epoka kamienna, bronzowa, średniowiecze przesunęły się przed dziećmi w postaci wykopalisk z odnośnych okresów. — Wszystkie te tematy charakteryzują dążenie do zastosowania regionalizmu przy nauczaniu i zużytkowaniu przeprowadzonych spostrzeżeń dla badań naukowych. *Spółnota pracy*. *Winkel W.*, *Nowy sposób nauczania w opinii dzieci*. Wzorowa lekcja przebrzmiała metodą pytającą została skrytykowana przez dzieci, z których jedno uznało, że „te wieczne pytania są nie do zniesienia”. Nauczycielstwo dało w tej sprawie ankietę; dzieci miały odpowiedzieć na następujące pytania: „Jak pragnąłbym być uczniem”? „Czy pytać powinien nauczyciel, czy też sami powinniśmy zadawać pytania i znajdować odpowiedzi”? Na 41 dzieci 40 wypowiedziało się za metodą pracy i szkoły przeżyć. Warto przytoczyć niektóre odpowiedzi. „Nauczyciel stawiając pytania ułatwia pracę ale przeszkadza myśleniu”. „Jeżeli zapytujemy sami, to pamiętamy potem wszystko co robimy”. „Nie chcemy być zmuszani do pracy, chcemy pracować dobrowolnie”. „Kiedy nauczyciel pyta, łatwo odpowiedzieć, ale przytem nudzimy się!” „Liczne pytania przeszkadzają mi w nauce. Chciałbym móc coś przyswoić i czegoś nauczyć”. Denerwuję się, kiedy nauczyciel pyta i pyta!” „W życiu musimy sami pytać i odpowiadać. Niema tam nauczyciela do pomocy”. — *Stara metoda pracy została przez dzieci obalona. Wszystkie one dążą do pracy samodzielnej*. — Układem i doborem materiału a zwłaszcza ujęciem zagadnień praktyki szkolnej Strażnica Pedagogiczna przypomina znany z Przeglądu Czasopism, wiedeński miesięcznik Die Quelle (źródło). A. Ł.

PEDAGOGICKE ROZHLEDY (Przegląd Pedagogiczny), miesięcznik towarzystwa wydawniczego „Dzieciństwo Komenskigo” w Pradze. Rocznik 38-y, zeszyty 1, 2, 3, stycznia, luty, marzec 1928 r.

Dr. E. Miczek z Texasu obszernie omawia wychowawcze znaczenie robót ręcznych w szkołach amerykańskich. Jest to przedmiot, ceniony przez nauczycieli i uczniów. Najlepiej postawione są roboty w średnich szkołach technicznych, gdzie obejmują stolarstwo, kowalstwo, nawet drukarstwo, połączone z wydawaniem własnego pisma. Dzień szkolny składa się tam z 8-u lekcyj 45-minutowych, co nie jest jednak przeciążeniem dla ucznia, gdyż praca ręczna wpływa dobroczynnie na jego zdrowie. Praca fizyczna nie uważana jest w Ameryce za pośledniejszą od pracy umysłowej, a wielu tamtejszych uczonych po wykładzie zabiera się do pracy w warsztatach.

E Havelka. — *Teatr dla młodych widzów w Leningradzie*. W 1922 roku założono ten teatr i postawiono przed nim dwa zadania. 1) przygotowanie dzieci do czynności bileterów, kontrolerów techników i do załatwiania spraw ze szko-

łami; 2) badania, jak reagują młodzi słuchacze na przedstawienia teatralne. Bez wielkiego wysiłku dzieci nauczyły się zachowania spokoju w teatrze i przez swych delegatów z pożytkiem brały udział w posiedzeniach, na których dyskutowano tematy teatralne. Badania, prowadzone przez pedagogów, mało jeszcze dały wyników.

Moralne i obywatelskie wychowanie w państwach Ameryki łacińskiej. Sprawozdanie muzeum pedagogicznego w Madrycie wykazuje, jak republiki amerykańskie niejednakowo traktują sprawę nauczania religii w szkołach. W Kolumbji, Chile, Paragwaju, Peru i Nikaragui dzieci uczą się religii obowiązkowo. Trzy pierwsze państwa nie przestrzegają, aby wszystkie dzieci chodziły do szkoły, w ostatniem koedukacja jest zabroniona. W pozostałych republikach religja jest dopuszczalna do szkół, jeżeli zażądają tego rodzice, lub też zupełnie usunięta i wszędzie zastąpiona nauką moralności i zasad obywatelskich. Zaznacza się wielki rozwój szkolnictwa w Argentynie i Urugwaju.

Muzyczno - pedagogiczny kongres w Dreźnie zorganizowany był przez saskie ministerstwo oświecenia i centralny instytut nauczania i wychowania. Już szósty raz zebraли się przedstawiciele szkolnictwa niemieckiego, aby omówić kierunki i sposoby wykształcenia muzycznego. W ciągu sześciu dni wygłoszono szereg referatów, a na wystawie pokazano wiele pomocy do nauki śpiewu i muzyki, a więc śpiewniki, djagramy, modele, obrazy i szkolne gramofony. Gramofony te odtwarzały melodie klasyczne i uznane były przez Kongres za lepszy środek wychowawczy, niż dominujące obecnie radio.

O przygotowaniu do lekcji moralności i nauki obywatelskiej. „Cały nasz żywot, nas, pracowników szkolnych, jest i powinien być nieprzerwanem przygotowaniem do pracy wychowawczej wśród dzieci w szkole i poza szkołą; musimy stałe wokoło siebie jako wychowawcy patrzeć i obserwować z moralnej strony bieg życia powszedniego. Gdy do tej czynnej wychowawczej świadomości przyłączy się krytyczna ocena psychologiczna, filozoficzna i etyczna, wówczas wychowawca opanuje każdą moralno - wychowawczą sytuację i nawet, bez przygotowania ustali cel swój i drogi do niego wiodące”. Z każdego zdarzenia, widzianego własnymi oczyma, z każdego opisu, przeczytanego w pismach, może nauczyciel w swej pracy skorzystać, ale musi wszystko jakby nanowo przeżyć, przemyśleć, odczuć i dopiero z dziećmi omówić. Przygotowanie do takich lekcji powinno być dla nauczyciela najmiłą chwilą jego dnia pracy, powinno go odświeżyć pedagogicznie, pobudzić do czynu, wywołać nowe problemy, wyruszyć z utartych dotychczas dróg.

Karol Seibt, nasz pierwszy uniwersytecki nauczyciel pedagogiki i jego filozofja wychowania. Konstrukcyjna metoda nauczania języków obcych. O szkołach w Egipcie. (patrz „Głos Nauczycielski” Nr. 12).

W przeglądzie literatury omawiane są liczne dzieła pedagogiczne, które ukazały się we Francji, Anglii, Włoszech, Niemczech, zwłaszcza traktujące o nauczaniu moralności. W sprawozdaniach rzadko spotyka się wzmianki o Polsce. Są projekty, aby uprościć pisownię czeską i oprzeć ją możliwie najwięcej na zasadach fonetycznych. Tę reformę projektodawcy chcą przeprowadzić w porozumieniu z polakami i słowakami, aby ujednostajnienie zasad pisowni umożliwiło zbliżenie językowe.

„SKOLSKE REFORMY” (Reformy Szkolne), miesięczny dodatek do różnych pism, wydawanych przez organizacje nauczycielskie w Czechach i na Morawach, Zeszyty 6, 7, 8, styczeń, luty, marzec 1928 r.

Zagadnienie szkół jednoklasowych. Cztery artykuły zajmują się tym tematem, stwierdzając, że jednoklasówka oprócz braków ma dużo zalet, daje dzieciom mniejszy zasób wiadomości, ale wiadomości te są gruntowne i osiągnięte dzięki większej samodzielności ucznia. Nauczycielem w takiej szkole powinien być człowiek doświadczony, niezbyt stary i o silnych nerwach. Młody, bez praktyki może przynieść szkodę. Po ośmiu latach pracy w jednoklasówce każdy powinien przejść do szkoły wieloklasowej. Dobrze

będzie, jeżeli kandydat na inspektora popracuje przez pewien czas w jednoklasówce, aby tą drogą poznać jej wady i zalety.

Wychowanie w duchu abstynencji. Pod wpływem inspektora szkolnego nauczycielstwo okręgu ostrowskiego gorliwie zajęło się nauczaniem o szkodliwości alkoholu, korzystając ze wszystkich przedmiotów szkolnych. Dzieci rysują wykresy, obrazy, modele z gliny i dostarczają na wystawy, organizowane przez miejscowe towarzystwa abstynenckie. Przez dzieci przedostaje się uświadomienie do rodziców. Palenie papierosów wśród dzieci prawie całkowicie wyszło z mody, zwolennków alkoholu jest również bardzo mało.

Zbliżenie rodziców do szkoły. W 1924 r. powstał w Czechach „Związek przyjaciół szkoły czechosłowackiej”, ukazało się też parę broszurek o pogadankach nauczycielstwa z rodzicami. Potrzeba takiej organizacji i częstych wspólnych zebrań jest powszechnie uznana, ale dotychczas kół tego związku jest zaledwie kilka. Niedawno zaczęto wychodzić pismo „Ceskosłowenska Skola”, pouczające dorosłych o sprawach szkolnych i wychowawczych oraz udzielające odpowiedzi na wszelkie zapytania.

Technika czytania na podstawie psychologii. Początki czytania według systemu daltonskiego. Podstawy językowego nauczania w szkole powszechnej. Nauka przyrody.
B. Gl.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Zarz. Ogniska w Działoszynie. Najodpowiedniejsze dla samouków są podręczniki Berlitz'a.

Kol. J. Hanemanowa — Warszawa. Adres Pols. Komit. Pomocy Dzieciom: ul. Jasna 11. Tam również bliższe wskazówki co do poradni.

Kol. R. Romański — Sędziszów. „Nasza Księgarnia” do której skierowaliśmy zamówienie Szanownego Kolegi, informuje nas że Blake jest wyczerpany, innych skrótów podobno niema.

Kol. R. Koziół — Wieliczka. Potwierdzamy odbiór listu. Po porozumieniu się w tej sprawie damy odpowiedź listowną.

Kol. St. Łukaszewicz w Mielęgianach. Bibliografję tego zagadnienia podaje p. Wuttke w art. „Wycieczki Młodzieży szkolnej” — Praca Szkolna Nr. 5 r. 1927.

Zarz. Ogniska w Hoduciszkach, pow. Święcański. (Nazw. nieczytelne).

TREŚĆ Nr. 5. 1. Dr. Józefa Joteyko - *N. Samotyhowa*, 2. Dr. M. Odrzywołski: System pedagogiki oparty na bihieroryzmie. 3. Dr. St. Rudniański: Jak pogłębić wykształcenie pedagogiczne. 4. Al. Litwin: Lekcja w oddziałach połączonych (Praca odznaczona I-ą nagrodą na Konkursie Pracy Szkolnej). 5. *Sprawozdania i oceny*: I. H. Green. Psychanaliza w szkole, M. Librachowa. 6. Przegląd czasopism obcych, A. Ł. i B. G.

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

Wydawca: w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny **ZOFJA ROGUSKA.**

Odbito w drukarni R. Olesiński, W. Merkel i S-ka, Chłodna 37. Tel. 69-46.