

STEFANIA ŁOTOCKA*

NOWE KIERUNKI PSYCHOLOGII
PEDAGOGIKI, DYDAKTYKI

PRZEWODNIK
SAMOKSZTAŁCENIOWY

DLA

NAUCZYCIELI I KIEROWNIKÓW
SZKÓŁ Powszechnych
Publicznych i Prywatnych.

(Spis najnowszych podręczników metodycznych
z poszczególnych przedmiotów nauczania)

— EX LIBRIS —

Biblioteki Kuratorium O. J. B.
w Białymstoku

1144-1063

1938.

WARSZAWA — LWÓW

SKŁAD GŁÓWNY — KSIĘGARNIA R. SCHWEITZERA
WE LWOWIE.

371.13.041 "406":016:372.8

W S T Ę P.

Jest dążeniem każdego wybitniejszego nauczyciela szkoły powszechnej by poznać nowe kierunki psychologii, pedagogiki, dydaktyki, metodyki nauczania, — co zresztą jest rzeczą ze wszech miar uznania godną. W związku jednak z potężnym rozwojem nauk psychologicznych i pedagogicznych w ostatnich latach, — a nadto faktem, że zakłady kształcenia nauczycieli (Seminaria nauczycielskie, Państwowe Kursy Nauczycielskie) nie zawsze w ostatnich kilkunastu latach zdołały zapoznać, z różnych względów, słuchaczy i słuchaczki z nowymi zdobyczami na tych polach wiedzy i wprowadzić ich w poważniejsze studium nowych kierunków psychologii i pedagogiki trudno jest samoukom przede wszystkim zorientować się bez niczyjej pomocy należycie w tych dziedzinach. Ileż to pracy i wysiłków tych kolegów i koleżanek, chcących sobie dać samą radę, — bez odpowiedniego przewodnika — idzie na marne. A energie te możnaby z pożytkiem zużyć dla lepszego i trafniejszego doboru oraz dokładniejszego opanowania podstawowego materiału nauczania.

Zresztą, jeśli chodzi o psychologię i przedmioty pedagogiczne istnieje jeszcze i ta trudność, że dawniej zakłady kształcenia nauczycieli — uczyły niestety zasadniczo psychologii *asocjacyjnej*¹⁾ i dawały jedynie znajomość elementów życia duchowego, mówiąc szeroko o tym, co to są wrażenia, wyobrażenia, pojęcia — a mało albo zupełnie nic o tym, co to *osobowość* czy *indywidualność* np., — że wprowadzały w studium pedagogiki Herbartą, na tej psychologii opartej a dziś już niestety zupełnie przebrzmiałej.

Stąd też nauczyciel szkoły powszechnej, który ukończył Zakłady kształcenia Nauczycieli przed kilku czy kilkunastu laty musi poważnie borykać się z trud-

¹⁾ Dzisiejszą psychologię cechuje:

I. Wprowadzenie pojęcia „postaci“, „struktury“ w przeciwstawieniu do atomizmu. (Na stanowisku atomizmu stoi np. Titchener).

II. Nowsza psychologia wprowadza biologizm — w przeciwstawieniu do mechanizmu. Z tym łączy np. dynamizm, pojęcie ewolucji, dążenia w pewnych kierunkach wyznaczonych, pojęcie zadatków wrodzonych, dyspozycji, dążności, konstytucji, — analiza wpływów otoczenia przyrodniczego, kulturalnego, socjalnego. Dzięki biologicznemu stanowisku zdobyły uznanie pojęcia *nieświadomości*, *podświadomości* — teorie i metody oddziaływania na nieświadomość i wykrywania jej wpływu na życie świadome.

III. Wprowadzenie pojęcia wartości — sensu „procesów życiowych“, do których należą i „psychiczne“. Najsilniej rysem występuje w tak zwanej psychologii humanistycznej

nościami i zmagać ze sobą wewnątrznie, by zrozumieć te *nowe stanowiska*, jakie dziś zdobyły sobie uznanie w świecie psychologii i pedagogiki, — aby się zorientować, jakie dzieła psychologiczne i pedagogiczne dziś jeszcze są *aktualne* a jakich już obecnie studiować nie powinien, chcąc stanąć na stanowisku *nowym*, dzisiejszemu stanowi wiedzy pedagogicznej odpowiadającym.

Brak zresztą dziś w Polsce jakiejś *najnowszej bibliografii psychopedagogicznej*, któraby orientację ułatwiła a to jeszcze wzmaga chaos i trudności.

Smutne i ciężkie stosunki materialne nauczycieli(ek) potęgują jeszcze trudność sytuacji. Nie każdy bowiem nauczyciel ma pieniądze na to, by korzystać z usług korespondencyjnych Instytucji ułatwiających dokształcanie i dlatego w pracy samokształceniowej napotyka na niepokonalne trudności.

(Geisteswissenschaftliche Psychologie). Dzięki temu zwrotowi psychologia zajęła się życiem duchowym człowieka trochę inaczej, bo zajęła się *wyższymi formami* życia duchowego.

IV. W przeciwstawieniu do dawniejszego stanowiska w psychologii, ograniczającego jej przedmiot do poznania zjawisk świadomości (przeżyć) — w dzisiejszej psychologii uznawana jest interpretacja zjawisk zachowania się (behavioryzm) a także „zjawisk świadomości — jako oznak procesów dokonywanych w nieświadomości“.

V. Poważne miejsce w nowej psychologii zajmują tendencje personalistyczne — reprezentowane w Niemczech

Dla tych nauczycieli moja książeczka ma być przewodnikiem, który umożliwi metodyczne poznanie nowych kierunków oraz odpowiedni wybór lektur.

głównie przez Sterna. (Badania nad *osobowością*, tj. *całością* życia duchowego).

W psychologii niemieckiej można stwierdzić stopniowe i systematyczne przechodzenie do stanowisk i zagadnień coraz bardziej zbliżonych do zagadnień stawianych przez życie społeczne — pod naciskiem potrzeb praktycznych.

W psychologii anglosaskiej natomiast bardziej bezpośrednio jeszcze zaznacza się umiłowanie rozwiązywania zagadnień życia *codziennego*, stąd zajmowanie się kwestią dążności wrodzonych, instynktów i ich modyfikacji, zagadnieniami uczenia się, psychologii społecznej (por. Dr Z. Ziemiński: „Szkoła Powszechna“).

Nauczyciel współczesnej szkoły polskiej powinien rozumieć te tendencje współczesnej psychologii. Psychologia wychowawcza powinna stać się dla niego narzędziem — służącym rzeczywiście do zrozumienia żywego dziecka, a nie narzędziem do zrozumienia „uproszczonego tworu“ (elementów życia duchowego w rodzaju wrażeń, wyobrażeń, pojęć...), zakładanego jako przedmiot badania przez dawniejszą psychologię.

SPIS PODRĘCZNIKÓW I LEKTUR.

Psychologia. Historia wychowania. Pedagogika. Dydaktyka. Metodyki poszczególnych przedmiotów nauczania.

Technika czytania. — Na wstępie kilka uwag O. Tillemana, na temat „techniki umiejętnego czytania“, opracowanych na podstawie książki Stefana Rudniańskiego: *Technologia pracy umysłowej*. Nakładem „Naszej Księgarni“, Warszawa 1933¹⁾.

„1. Pierwsze stadium zapoznania się z książką: wertowanie kartek.

a) Wybór książki.

Wybór książki powinien być celowy. Wskazówek przy wyborze książki udzielają nam encyklopedie ogólne i specjalne, monografie naukowe, podręczniki, czasopisma biograficzne, notujące i omawiające nowości z wszystkich dziedzin literatury, oraz czasopisma naukowe. Kto jednak nie ma czasu czy możliwości, by uciekać się do tych źródeł informacyjnych, musi sobie proceder wynajdywania odpowiedniej lektury uprościć. (Zastępują je w naszym wypadku „przewodniki“ w rodzaju niniejszej książeczki. R.).

b) Momenty orientacyjne.

A. Karta tytułowa. Biorąc nieznaną nam książkę do ręki, rzucamy naprzód spojrzenie na *tytuł* jej, następnie przeglą-

¹⁾ Cytuję ze „Sprawozdawcy“ Ż. T. S. L. i Śr. Lwów.

damy spis rzeczy, umieszczony na początku lub na końcu książki, w braku zaś spisu szukamy tytułów poszczególnych rozdziałów i ustępów, a w końcu przebiegamy okiem *przedmowę*.

Najbardziej rzucającą się w oczy „żerdzią orientacyjną” jest tytuł książki, z którego dowiadujemy się, do jakiego działu piśmiennictwa ona należy. Aby następnie poznać, czy książka zasługuje na przeczytanie szukamy u góry karty tytułowej nazwiska autora. Wskazane jest, by czytelnik z czasem przyswoił sobie pewną wiedzę o autorach, gdyż często już samo nazwisko uprzedza nas o przedmiocie książki, jej nastawieniu ideowym, stylu i wartości literackiej czy naukowej.

Ważnym źródłem informacyjnym jest także dół karty tytułowej, gdzie podane jest wydawnictwo, którego nakładem książka wyszła. Wskazane jest więc stopniowe przyswajanie sobie wiedzy o wydawnictwach. Ponieważ większość wydawnictw specjalizuje się w pewnych działach literatury, przeto już nieraz sama nazwa wydawnictwa daje nam wskazówkę, odnośnie do dziedziny i charakteru danej książki, a niejednokrotnie także do jej ogólnego poziomu wartości.

Ważną wskazówką jest też *rok wydania*, gdyż zwłaszcza przy literaturze naukowej, data pouczy nas odrazu, czy dana książka nie jest przestarzała i czy uwzględnia najnowsze postępy wiedzy. Także miejsce wydania jest często miarą zaufania, jakim darzyć należy daną książkę. Inaczej ocenimy wartość książki wydanej w Warszawie, Lwowie lub Krakowie, a inaczej książki, która wyszła np. w Gródku Jagiellońskim.

B. Spis rzeczy, dyspozycja i przedmowa. Treść książki nieznaną poznajemy ze spisu rzeczy lub w jego braku, służy nam dyspozycja wewnętrzna książki, tj. nagłówki poszczególnych części, podtytuły rozdziałów, paragrafów, kursywa, druk rozstrzelony, tłuste czcionki, wielkie litery, petit itp.

Przy ich pomocy przebiegamy w okamgnieniu całe stronicę i rozdziały książek.

Oblicze ideowe książki, jej intencje, cele, a często i genezę poznajemy z *przedmowy* lub *wstępu*.

2) Drugie stadium: pobieżne przeglądanie.

Gdy w braku czasu nie możemy chwilowo przystąpić do gruntownej lektury danej książki, czytamy narazie ustępy najważniejsze i najbardziej nas interesujące. Przeglądamy *pobieżnie* cały rozdział, czytając *pilnie* tylko pierwsze 2—3 stronicę, które nas zaznajamiają ze stanowiskiem autora, z jego metodą i dyspozycją, zwracając w dalszym ciągu uwagę jedynie na myśli ciekawsze, na oryginalne sformułowania znanych nam już poglądów, na ważne fakty itp.

Ten sposób zapoznawania się z książką wskazany jest szczególnie dla dzieł, które warto raczej przejrzeć *pobieżnie* niż przestudiować *gruntownie*.

Trzecie stadium: czytanie staranne.

a) Zogniskowanie i podtrzymywanie uwagi.

Książki poważne, naukowe, należy czytać uważnie. Przystępując się do lektury w stanie wypoczętym i świeżym, potrzebnym dla poważnego wysiłku umysłowego. Potrzebne ponadto jest nastawienie psychiczne. W tym celu należy jeszcze przed lekturą obudzić w sobie zainteresowanie dla zapowiedzianego tematu, zapytać siebie, co się wie o nim, przejrzeć literaturę przedmiotu, a co najmniej jakiś przystępny podręcznik z danej dziedziny. Tak wytwarza się odpowiedni nastrój oraz ześrodkowanie i uruchomienie wszelakich wiadomości związanych z tematem.

Celem stałego podtrzymywania uwagi należy nasamprzód czytać systematycznie, a więc raczej po 2 godziny dziennie, niż w nieregularnych odstępach czasu raz po 5—6 godzin, a innym razem po pół godziny.

Czytanie wymaga zgadywania z góry toku myśli, bo tylko systematyczne zgadywanie uczy śledzenia uważnego

myśli autora, zwracania uwagi na rzeczy istotne, na przejścia od jednej myśli do drugiej.

Miejsc niezrozumiałych w książce nie należy pomijać, lecz próbować, czy przecież nie uda się ich zrozumieć. Jeśli to jednak nie uda się, nie należy zatrzymywać się zbyt długo, lecz przejrzeć *dalsze wywody* autora, które może pozwalają wyjaśnić trudności. Ewentualnie wynotowuje się niezrozumiałe ustępy, lub się je zakłada długim paskiem papieru, by później o nie kogoś zapytać. Lektury w każdym razie nie należy przerywać, o ile nie przekracza ona zdolności pojmowania danego czytelnika.

b) Organizacja uwagi i pamięci przy pomocy środków technicznych.

Praktycznemu wykorzystaniu lektury służą podkreślenia i znaczki (oczywiście tylko na *własnej* książce) nieliczne i systematyczne. Znaki mają zaznaczać i podkreślać myśli zasadnicze, ustępy ważniejsze, dane faktyczne oraz miejsca niezrozumiałe lub wątpliwe. Każdy może posługiwać się znakami własnego pomysłu, byle tylko trzymał się ich *stale*.

Można więc np. podkreślać myśl zasadniczą linią prostą, materiał faktyczny — linią falistą, przy dłuższym wywodzie zakreśla się wzdłuż marginesu nawias, a obok nawiasu stawia się bądź literę M (myśl), bądź F (fakt), wzgl. gdy faktów jest więcej F 1, F 2, F 3 itd. Ustęp ciekawszy można zaznaczyć wykrzyknikiem, niezrozumiały lub wątpliwy znakiem zapytania. Przy tym podkreślanu i zakreślanu należy jednak zachować pewien umiar, bo inaczej znakowanie traci sens, szpeci książkę i czyni ją niezdatną do użytku. Dobrze jest także przy znakowaniu posługiwać się kolorowymi ołówkami i pewne stronicie zakładać różnobarwnymi paskami papieru.

c) Sposoby podniesienia dokładności zrozumienia.

Im szybciej czytamy tym owocniejsza jest lektura, lecz w pewnych *grupach*, powiązanych jednością myśli, spostrzegamy wyraźniej sens ogólny całości danej (zdania, ustępu,

stronicy itd.). Szybkie czytanie wymaga wprawy. *Staramy się naprzód czytać możliwie szybko, chwytamy za jednym zamachem po kilka wyrazów, powiększamy sztucznie pole jednoczesnego postrzegania tekstu* przez spoglądanie na całość wiersza i w końcu uzupełniamy pewne wiersze zapomocą wyobraźni. Przez trening przyzwyczajamy oczy do szybszej pracy, przy czym szybkość czytania nie powinna przekroczyć pewnej granicy, o ile nie chcemy wpaść w nałóg pobieżnego czytania.

4) Czwarte stadium: opracowanie przeczytanej książki.

Utrwaleniu przeczytanej książki służy przede wszystkim plan przeczytanej treści. Do sporządzenia takiego planu wymagana jest umiejętność rozłożenia przestudiowanego materiału na zagadnienia szczegółowe. Skoro każde z tych zagadnień otrzyma, po uprzednim podkreślanu w tekście wyrazów najważniejszych, lapidarny nagłówek, oznaczający krótko jego zawartość umysłową, powstanie w ten sposób plan jako szereg nagłówków, jako wyraz krótko sformułowanych kwestii poruszanych w danej książce.

Plan taki wystarczy, kiedy np. chcemy przeczytaną książkę zreferować. Dla samodzielnej pracy naukowej musimy już wyjaśnić sobie związek logiczny między poszczególnymi zagadnieniami, ich wzajemne ustosunkowanie i łączność z ideą zasadniczą dzieła. W tym celu należy *myśli podstawowe* książki ująć w tezy czyli w jędrne treściwe zdania, wykrywające jej treść pojęciową.

Przy studiowaniu ważnego dzieła, którego materiał musimy sobie przyswoić lub też w związku z pracą, wymagającą przeczytania przynajmniej paru książek, posługujemy się *streszczeniem*, które jest nie tylko sformułowaniem podstawowych założeń książki, ale również krótkim rozwinięciem tych założeń, zawierającym starannie dobrany *materiał faktyczny* (jedną lub parę „ilustracyj“ każdej myśli zasadniczej). Umiejętne sporządzenie streszczenia wyrabia dokładność my-

śli, zmuszając do zastanowienia się nad treścią lektury i do wyboru najważniejszych, najistotniejszych elementów tej treści, następnie kształci ono mowę i przyczynia się do dokładniejszego i trwalszego zapamiętania całej przeczytanej książki". (Ob. str. 28).

I. Psychologia ogólna i psychologia dziecka.

1. Baley Stefan Dr Prof. U. W.: „Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka". Warszawa 1936.

Studium psychologii ogólnej i powtarzanie podstawowych wiadomości z tej dziedziny warto zacząć od podręcznika znanego psychologa Prof. Uniwersytetu w Warszawie Dr Stefana Baley'a. Będzie to dla przygotowującego się do egzaminu dobre z trzech względów. — Po pierwsze dlatego, iż Prof. Dr St. Baley pisze niezwykle jasno i bardzo ściśle i subtelnie definiuje pojęcia podstawowe. Po drugie dlatego, że złączył w swej książce wiadomości z psychologii ogólnej z wiadomościami o psychice dziecka. Po trzecie dlatego, że krótko ujęto tu rzeczy znane, — w niektórych podręcznikach za szeroko omawiane, jak np. psychologia wyobrażeń, — a uwzględniono rzeczy gdzie indziej brakujące lub za skąpo omówione (np. osobowość, instynkty, tropizmy, wolę, uczenia, uczenie się).

Przerabiając tę pracę należy zdobyć:

a) podstawowe wiadomości z psychologii ogólnej,

b) poznanie różnic między psychiką dorosłego a dziecka,

c) zdać sobie sprawę z rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży w latach od 7—18. (Skontrolować wyniki na materiale uczniowskim w klasach, w których się uczy).

Książkę St. Baley'a „Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka" — mogą zastąpić prace: W. Witwicki: Zarys psychologii, — oraz P. Z. Dąbrowski: Nauka o dziecku. Ta ostatnia jednak jest wyczerpana a nowe jej wydanie dotychczas się nie pojawiło, stąd trudności dla eksternów w jej dostaniu.

Z kolei dobrze będzie przejść do lektury książki:

2. Dr Jan Kuchta: „Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna". Warszawa 1934 (III wydanie).

Czytając tę książeczkę należy najpierw przestudiować rozdziały zawierające opis rozwoju psychicznego uczniów i uczenic w fazie średniego dzieciństwa (do 7 roku życia), późnego dzieciństwa (do 12 roku życia), przedpokwitania (do 14 roku życia), pokwitania (do 18 roku życia) i młodości (adolescencji) (do 22 roku życia). — Rozdziały o wychowaniu i nauczaniu należy przerobić po zapoznaniu się z opisem rozwoju duchowego dzieci i młodzieży w poszczególnych okresach rozwojowych.

W związku z lekturą tej rozprawy należy zdać sobie sprawę z trzech rzeczy:

a) jak przebiega rozwój psychiczny ucznia i uczeniicy w wymienionych fazach rozwojowych? (Sporządzić tabelę faz rozwojowych i cech psychicznych dzieci w tych fazach).

b) czy podany opis rozwoju znajduje potwierdzenie w obserwacji własnej nauczyciela szkoły powszechnej, w klasach, które uczy, nadto — w jakich fazach rozwoju duchowego znajdują się na ogół uczniowie poszczególnych klas. Pamiętać przy tym należy, że psychicznie jedne dzieci rozwijają się prędzej, jedne później, — i że lata życia to jedynie mniej lub więcej przybliżone granice, w których rozpoczyna się lub kończy dana faza rozwoju psychicznego. Gdy kogoś szerzej te problemy zainteresują, przeczytać może książkę Ch. Bühler: „Dzieciństwo i młodość“. Warszawa 1931.

Bezwzględnie w czasie pracy szkolnej zaobserwuje nauczyciel różnice psychiczne u chłopców i dziewcząt. Dlatego też powinien przeczytać także pracę:

3. E. Croner: „Psychika młodzieży żeńskiej“. Warszawa 1932 — i uprzytomnić sobie przynajmniej:

a) różnice w tempie rozwoju psychicznego chłopców i dziewcząt (szybsze tempo rozwoju dziewcząt, — powolniejsze u chłopców),

b) różnice w zainteresowaniach chłopców i dziewcząt.

Po przeczytaniu dobrze jest zanotować poznane różnice rozwoju w poszczególnych fazach, sporządzając odpowiednią „tabelę“.

Pozostaje zagadnienie wpływu środowiska na rozwój duchowy uczniów i uczenic. — Typy środowisk i ich wpływ na dzieci i młodzież poznać łatwo np. z rozprawek:

4. Dr H. Podkulskiej: Środowisko w świetle najnowszych badań. Lwów 1936.
Środowisko wiejskie. Lwów 1938.
Środowisko wielkomiejskie. Lwów 1936.
Środowisko rodzinne. Lwów 1937.

Po ich przeczytaniu zdać sobie należy sprawę z tego: co rozumiemy przez termin „otoczenie“ (pojęcie szersze) — a co przez termin „środowisko“. (Na podstawie pierwszej z książeczek).

Następnie z tego, że środowisko ujmować można i charakteryzować z następujących punktów widzenia: (Dr Kuchta: „Psychologia dziecka wiejskiego“) — jako

- a) środowisko religijne (wierzenia, zabobony itp.),
b) środowisko duchowo-kulturalne (rozmowy, książki, zabawy, rozmaitość wrażeń zewnętrznych) itp.,
c) środowisko gospodarcze,

- d) środowisko rodzinne,
- e) środowisko przyrodnicze.

Odnosi się to do wszystkich główniejszych typów środowisk — a więc:

- a) wielkomiejskiego — kulturalnego,
- b) wielkomiejskiego — proletariackiego,
- c) małomiasteczkowego (przedmieść),
- d) wiejskiego itp.

Uprzytomnić sobie też należy jaki wpływ na rozwój psychiczny poruczonych naszej opiece dzieci wywiera środowisko, w którym sami pracujemy.

Tu znów jeśli ktoś przypadkiem zainteresuje się głębiej problemem „środowiska“ — może z korzyścią przejrzeć prace tak wartościowe jak:

Z. Mysłakowski: Rodzina wiejska, jako środowisko wychowawcze. Lwów 1931.

Dr J. Kuchta: Psychologia dziecka wiejskiego a praca szkolna. Warszawa 1934 (II wyd.).

J. Szelejewski: Dziecko wiejskie. Poznań 1933.

„ Dziecko wielkomiejskie proletariackie. Poznań 1934.

M. Librachowa: Dziecko wsi polskiej. (Pod red.). Warszawa 1934.

A. Oderfeldówna: Młodzież przedmieścia. Warszawa 1937.

S. Kurza, T. Pisarski, D. Grellerówna: Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym. Kraków 1934.

H. Rowid: Środowisko. Warszawa 1936, itd.

Zasadniczo czytający zdać sobie powinien wtedy sprawę jasno i dokładnie:

- a) z dodatnich i ujemnych wpływów na dziecko — środowiska wielkomiejskiego,
- b) z ułatwień i trudności, jakie nastęrcza dla pra-

cy nad dzieckiem i jego rozwojem duchowym środowisko wiejskie — a w końcu

c) z cech charakterystycznych środowiska małomiasteczkowego. Dobrze jest sporządzić sobie tabelę porównawczą.

5. Zamknięciem „lektury psychologicznej“ może być dziełko pt.:

Prof. W. O. Döring: „Główne kierunki nowoczesnej psychologii“. Warszawa 1937.

Książka ta zawiera charakterystykę takich kierunków psychologii jak: psychologia kojarzeniowa, psychologia apercepcyjna, psychologia myślenia (Szkoła Würzburska), — a co najważniejsze: psychologia postaci (szkoła berlińska), — psychologia postępowania (Behawioryzmu), — psychoanaliza, — psychologia indywidualna, — charakterologia, — psychologia humanistyczna, — psychologia życia, — psychologia personalistyczna.

Przeczytanie pracy Döringa ułatwi znakomicie zrozumienie związku tendencji, panujących obecnie w psychologii z tendencjami w dziedzinie nowoczesnej pedagogiki.

Dla szerzej interesujących się problemem poleciłabym do przeczytania jeszcze jakąś z poniżej wymienionych książek:

J. Vaissiere: Teoria psychoanalityczna Freuda. Poznań 1936.

A. Adler: Znajomość człowieka. Stanisławów 1934.

G. Coster: Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych. Warszawa 1932.

L. S. Wygotski: Nowe kierunki psychologii. (Psychologia strukturalna). Lwów 1936.

M. Szirwindt: Nowe kierunki psychologii. Behawioryzm. Lwów 1936.

St. Szuman, St. Skowron: Organizm a życie psychiczne. Warszawa 1934.

J. Piaget: Mowa i myślenie u dziecka: Warszawa 1932.

J. Piaget: Jak sobie dziecko świat przedstawia. Warszawa 1933.

6. Bardzo dużo daje nauczycielowi lektura dzieł omawiających psychikę „Dzieci trudnych do wychowania“. Dobrze dlatego zrobi ten, kto ciekawy powyższy problem psychopedagogiczny głębiej przepracuje, a nawet wypracuje referat o psychice jakiegoś typu „dziecka trudnego do wychowania“, własnej klasy, w oparciu o własne obserwacje i literaturę teoretyczną.

Z tej serii wyliczę książki takie, jak:

a) Dr Jan Kuchta: Dziecko włóczęga. (Wydanie szersze). Warszawa 1933.

Książka ta nie tylko podaje ciekawe sylwetki psychiczne dzieci trudnych do wychowania tego typu, — mogące być wzorem dla opracowywania „próbnych charakterystyk“ uczniów trudnych w szko-

le powszechnej, ale głęboko wnika w wewnętrzne przyczyny trudności wychowawczych.

Na tle tej książki dobrze będzie zastanowić się nad:

a) zagadnieniem „zadatków wrodzonych dziecka“ i ich różnic, (typy patologiczne i normalne) a następnie nad rolą czynników zewnętrznych w rozwoju psychicznym (bezdumność np.); b) nad możliwościami przeobrażeń instynktu w ogóle a instynktu włóczęgowskiego w szczególności (str. 122—144); c) nad znaczeniem terminu „instynkt“, który odróżnić należy od popędu i impulsu.

Instynkt to — pęd do działania celowego w pewnych sytuacjach — w formach gotowych, danych przez naturę (odziedziczonych); wiadać go wyraźnie u zwierząt (zdobywanie pokarmów, budowanie gniazd, karmienie młodych itp.). U człowieka często pozostał pęd (popęd, impuls) a brak gotowych form działania do zaspokojenia pędu. (Prof. St. Szuman: Zwierzę — dziecko — człowiek).

b) Dr Jan Kuchta: Uczeń zuchwały. Lwów 1937.

Zastanowić się nad typami uczniów zuchwałych i przyczynami zuchwałości szkolnej u zuchwałca zrezygnowanego, — pewnego siebie, — dojrzewającego i pozornego.

W związku z tym rozważyć zagadnienie nie-

świadości i jej wpływu na postępowanie, — oraz zastosowanie psychoanalizy w życiu normalnym. Dopomoże w tym następna praca:

c) Dr Jan Kuchta: Dzieci trudne do wychowania w świetle badań psychologii głębi. Lwów 1937.

Omawia ona poglądy psychoanalityków: K. G. Junga i K. Baudoina.

d) Dr A. Kulczycki: Uczeń kłamca. Lwów 1937.

Autor analizuje przyczyny kłamstwa w szkole, — opisuje typy kłamców i podaje sposoby wychowywania dziatwy do prawdomówności.

e) Dr P. Z. Dąbrowski: Dziecko leniwe. Lwów 1936.

Dr L. Blaustein: Lenistwo dzieci i młodzieży. Lwów 1936.

Są to dwie ważne i ciekawie napisane prace, z których pierwsza mówi o istocie lenistwa, — lenistwa szkolnego, — egzogenicznych i endogenicznych (zewnątrznych i wewnętrznych) czynnikach do lenistwa wiodących i typach dzieci leniwych: biernych: czynnych, buntowników, zrezygnowanych itp., — a druga analizuje szkolne przyczyny lenistwa i sposoby jego zwalczania.

f) Leon Łotocki: Dziecko sierota. Lwów 1937.

W książce jedynej w języku polskim charakteryzuje autor psychikę dziecka sieroty — typy sierót —

oraz sposoby pracy wychowawczej nad sierotami, wymagającej niezwyklego taktu pedagogicznego i subtelności wychowawcy.

g) Dr E. Artwiński: O chorobach nerwowych wieku dziecięcego. Lwów 1928.

Mówi o chorobach organicznych układu nerwowego, — o nerwicach wieku dziecięcego oraz ich przyczynach, — o psychopatiach, — o dzieciach umysłowo źle rozwijających się, — o ich życiu płciowym, — o zapobieganiu nerwowości u dzieci.

Można nadto przeczytać z pożytkiem jakąś z następujących rozprawek:

F. Śniehota: Charakter i typy jedynaków. Warszawa 1931.

A. Kulczycki: Charakterologia F. Künkla i Typy egocentryczne. Lwów 1937.

S. Razwiłowska: Dzieci nieposłuszne. Warszawa 1936.

R. Uzdańska: Dzieci nieuważne. Warszawa 1936.

Dr K. Dąbrowski: Nerwowość dzieci i młodzieży. Warszawa 1935.

W. S. Sterling: Dziecko umysłowo upośledzone. Warszawa.

Dziecko psychopatyczne. Warszawa.

Dziecko moralnie upośledzone. Warszawa.

Dziecko histeryczne. Warszawa.

Streszczenia.

Zainteresowawszy się szerzej jakimś problemem — i czytając w związku z tym szereg książek należy robić krótkie ich streszczenia. Oto przykład takiego streszczenia:

Dr Jan Kuchta: *Dzieci trudne do wychowania. Uczeń zuchwały*. Lwów, 1936.

Autor dziełka uważa, że uczeń zuchwały, — to *typ dziecka trudnego do wychowania*, którego *plan życiowy* jest spaczony. U podstaw tego spaczonego planu życiowego wychowanka tkwi bunt wewnętrzny często nieuświadomiony i protest. „Uczniem zuchwałym jest ten (mówi na str. 10), który w stosunku do wychowawców zachowuje się zbyt śmiało a nawet wyzywająco i zaczepliwie, jak gdyby chciał świadomie wobec nich okazać swą niezależność (w poglądach i czynach), brak obawy, szacunku a nawet lekceważenie ich autorytetu.

Uważa następnie, że gdy chodzi o źródła zuchwalstwa są one właściwie trojaki:

1) „Owóż to wszystko, co odwadze służy, jeśli rychło *ukrócone* i przytłumione *nie będzie*, przewróci się w porywczosć i zuchwalstwo...

2) „gdy się nienawiść wzmoże w wściekłość się zamienia; pomierna bowiem bojaźń zawściąga animusz, ustawiczna zaś cierpka i do żywego dojmująca, upadłych w zuchwałosć podnosi i na wszystko ośmiela...

3) „...z zaufania w sobie zbyt śmiały, względów i stosunków zapominający...

Na sylwetkach uczniów i uczenic ilustruje teraz prawdziwość swych założeń i uzasadnia je na przykładach z życia szkoły i klasy. Konsekwentnie do omówionych założeń wylicza siedem cech protestu zuchwalca: nadmierną odwagę, — zbytnią demonstracyjność, podświadome dążenie do

zaspokojenia instynktu mocy, deptanie autorytetów, chociażby nawet bardzo wysokich, — niespołeczność protestu, — jego wielkie ryzyko, jego popędowy, wybuchowy charakter. Ilustruje także jak wygląda *struktura spaczonego planu życiowego*.

Właściwie według autora zuchwałosć to *niespołeczne dążenie do kompensacji*, — dążenie do zaspokojenia instynktu mocy na drodze niespołecznej wtedy, — gdy wszystkie „drogi społeczne“ zostały zamknięte i wyzycie się na nich jest niemożliwe. Poczucie własnej niepełnowartościowości wiedzie podówczas u jednostki do tych dążeń kompensacyjnych, rodzi fikcyjne plany życiowe, spaczone kierownicze linie życia.

Zachowując dużą ostrożność wylicza autor i charakteryzuje następujące spotykane w szkole typy uczniów i uczniów zuchwałych oraz ich podtypy:

- a) przybity zuchwalec,
- b) zbyt pewny siebie zuchwalec.
- c) dojrzewający zuchwalec,
- d) pozorny zuchwalec,
- e) bohater zuchwalec.

Poprzez symptomy zewnętrzne zuchwałosci poszczególnych typów wychowanków stara się dotrzeć do ich *przyczyn wewnętrznych*, poznać ich *podłoże*. Ciekawe są przy tym charakterystyki, względnie materiały obserwacyjne do charakterystyk tych typów dzieci, jakie fragmentarycznie cytuje Dr J. Kuchta, a które uczą, jak zbierać spostrzeżenia i uwagi mogące ułatwić uchwycenie sylwetki dziecka trudnego.

Omawiając jakie czynniki potęgować mogą zuchwałosć jednostki dodaje, że: temperament, sugestia, środowisko brak ogłady towarzyskiej, nieumiejętność panowania nad sobą, niedorozwój poczucia społecznego, nieudała praca nad sublimacją instynktów, mała rola „ideału“ w duszy wychowanka.

W pedagogicznej części pracy radzi przede wszystkim, by nie zadowalać się tłumieniem symptomów zewnętrznych zuchwałości lecz odkryć ich przyczyny głębsze i zbadać jakiego typu zuchwałość u danego osobnika występuje.

Podkreślając rolę biologiczną i życiową odwagi i *zuchwałości* w szczególności, boi się, by wychowawca, zwalczając zuchwałość ucznia, *nie zabił wszelkiej odwagi wychowawka w ogóle*. Zuchwałość to przecież tylko „niewychowana“ odwaga.

Sublimacja surowych i prymitywnych dążeń popędowo-instynktownych doprowadzić może często do dobrych rezultatów.

Dużą wagę przykładą autor do systematycznego, planowego rozwoju w duszy uczniów *poczucia społecznego*, oraz rozbudowy w dziecku *życia wewnętrznego idealnego*.

Osobowość wychowawcy i atmosfera wychowawcza muszą umożliwić pracę w omówionym kierunku.

Kończy autor zapewnieniem, że z tych uczniów właśnie „zuchwałych“, a nie tych „przeciętnych“ i bez wyrazu wyrastają najdzielniejsze jednostki: dzielni wodzowie, odważni badacze nauki, śmiali pionierzy postępu, nieustraszeni apostołowie ideałów, odkrywcy itd.

Wywody autora przekonały mnie po większej części. Ich wykład jest przejrzysty jasny, prosty a nawet sugestywny w pewnych chwilach. Część praktyczna jednakże jest ujęta tylko ogólnie. Chcąc dlatego skorzystać z wyników jego pracy na terenie własnej klasy, — po zebraniu za przykładem autora materiałów do głębszego poznania „swego“ dziecka zuchwałego, — musiałam szczegółową technikę pracy nad nim sama opracować.

Dołączam charakterystykę „swego“ dziecka zuchwałego i opis metod, które stosowałam, w pracy nad jego wychowaniem.

Stanowisko autora da się krótko ująć fakt: — jest zwo-

lennikiem *psychologii indywidualnej A. Adlera* (z zastrzeżeniami: uznaje rolę dziedziczności, oraz: zdobycze innych kierunków psychanalizy) i próbuje z powodzeniem, czy w odniesieniu do uczniów hipotezy A. Adlera, jako „hipotezy robocze“ dadzą się zastosować. Próby autora udają się. Książkę czyta się z zajęciem ze względu na przystępny styl. Jest to ciekawy przyczynek do typologii ucznia.

(Pytania: Czy czytał kandydat prace jakieś o innych typach dzieci trudnych do wychowania i jakie? Czy metody pracy tych autorów były analogiczne, czy różne? — A wyniki pracy? — Jakie typy uczniów trudnych spotkał w czasie swej dotychczasowej praktyki szkolnej?¹⁾

W konsekwencji — z całej pracy i lektury *psychologicznej* zdać sobie w końcu kandydat powinien jasno sprawę z *zadatków przyrodzonych* dzieci i ich *różnic*, — z różnic powstających pod wpływem czynników zewnętrznych (środowiska), w *ciągu rozwoju*, — *poznać* życie *instynktowe* dziecka, możliwości *przeobrażeń instynktów*, rolę *podświadomości*, *pojęcie kompleksów* z psychoanalizy w zastosowaniu do życia normalnego,

¹⁾ Streszczenia dobrze jest pisać dopiero wtedy, gdy się pozna *recenzje* o danej pracy. Oczywiście chodzi o recenzje najwybitniejszych pedagogów, umieszczone w bardzo poważnych organach np. w wydawnictwie „Nowa Książka“, której zeszyty pojawiają się każdego miesiąca nakładem księgarni Trzaski. Everta, Michalskiego w Warszawie, — w czasopiśmie pedagogicznym: „Kultura i Wychowanie“, „Chowanna“, z dawniejszych w „Ruchu Pedagogicznym“ „Kulturze Pedagogicznej“, „Archiwum Psychologii“ itp.

— życie uczuciowe dziecka, — zabawy i wyobrażnię dziecka, — ich związek z życiem uczuciowym, — zainteresowania, — przejście od myślenia egocentrycznego do obiektywnego (badania J. Piageta), — psychologię uczenia się, — tworzenia się woli i charakteru (osobowości). Fazy rozwoju fizycznego uczniów i uczenie, — oraz fazy rozwoju psychicznego **chłopców i dziewcząt**.

(Dobrze jest w końcu umieć opracowywać charakterystyki dzieci — ob. S. Studencki „Jak obserwować dzieci?“ — oraz poznać ważniejsze testy i metody posługiwania się nimi).

Gdy czytający osiągnie te wyniki może przejść od razu do studium dalszego działu — do pedagogiki.

II. Wychowanie i historia wychowania.

Stosując w dalszym ciągu metody czytania i streszczania, omówione w poprzednim rozdziale — przeczytać teraz należy:

„Statut Publicznych Szkół Powszechnych“¹⁾

i na podstawie ust. I, IV, VI, VII zorientować się ogólnie w jakim znaczeniu użyto tu terminu: „wychowanie“, — jakie są cele wychowania w dzisiejszej pol-

¹⁾ „Statut Publicznych Szkół Powszechnych“ — przypisami bibliograficznymi opatrzyła St. Łotocka. Lwów 1937. (Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna. Tom 23).

skiej szkole, — jakie działy wychowania wyróżnia statut, co mówi o wychowaniu dzieci trudnych, oraz o organizacji pracy wychowawczej, jakie są w związku z tym zadania polskiej szkoły powszechnej w chwili obecnej, zadania nauczyciela, kierownika.

Porównać należy następnie znaczenie terminu „wychowanie“ w Statucie — ze znaczeniem, jakie daje mu B. Nawroczyński w „Zasadach nauczania“ str. 7—15 i zanotować, co rozumie ten ostatni przez terminy: 1) wychowanie, 2) nauczanie, 3) wykształcenie, 4) pedagogika, 5) pedagogia, 6) dydaktyka ogólna, 7) dydaktyka szczegółowa (Metodyka).

W końcu ze znanej już książeczki Dr J. Kuchty „Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna“ — wynotować działy wychowania, a więc: wychowanie religijno-moralne, obywatelsko-państwowe, gospodarcze, estetyczne, intelektualne, fizyczne i higieniczne — oraz zorientować się, co można zrobić z zebranego tam materiału, z poszczególnych działów wychowania we własnej szkole. (Ćwiczenie: ułożyć plan pracy wychowawczej dla jakiejś klasy i uzasadnić go teoretycznie!).

Odpowiedzieć na pytanie o ile „środowisko“ modyfikuje cele wychowania i metody pracy wychowawczej — a w związku z tym zdać sobie sprawę z tego: jak uwzględnić momenty środowiskowe w wychowa-

n i u i n a u c z a n i u? (Podkulska: „Środowisko“, — Kuchta: „Rozwój psychiczny“ i „Psychologia dziecka wiejskiego“).

Korzystając z wyników lektury psychologicznej na temat „dzieci trudnych“ zdać sobie sprawę z tego na czym polega oddziaływanie wychowa w a w c z e, jakie są jego możliwości i granice? („konstytucja“ fizyczna i duchowa — środowisko wychowujące). Na podstawie znanej już rozprawki Dr H. Podkulskiej „Środowisko w świetle badań współczesnej pedagogiki“ odpowiedzieć, co to jest teoria k o n w e r g e n c j i W. Sterna (str. 7—8) i czy słuszne są twierdzenia Sterna, że „...na rozwój i kształtowanie się dziecka zarówno pod względem fizycznym jak duchowym wpływają zarówno właściwości wrodzone jak i czynniki zewnętrzne; te ostatnie o tyle, — o ile znajdują odpowiednie podłoże w zadatkach i właściwościach wrodzonych“...

Uzasadnić dlaczego nie ma racji ani skrajny n a t y w i z m, twierdzący, że „natura“ i „wrodzone zadatki“ są w s z y s t k i m a wychowanie w pierwszej mierze od nich zależy, kierunek nie wierzący w skuteczność oddziaływania wychowawczego na dziecko, wyposażone w zbyt wielką ilość cech niepożądanых, wrodzonych — a n i e m p i r y z m, zajmujący wręcz przeciwne stanowisko?

Następnie można próbować rozstrzygnąć dylemat: „Swoboda czy przymus w wychowaniu“ — na

podstawie lektury jednej lub dwu z czterech następujących prac:

B. Nawroczyński: Swoboda i przymus w wychowaniu. Warszawa 1929.

L. Blaustein: Karność w nowoczesnym wychowaniu. Lwów 1936.

L. Jeleńska: Sztuka wychowania. Warszawa 1930.

A. Ferriere: Samorząd uczniowski. Warszawa 1933.

W ten sposób dojść można do dwu dalszych problemów — jak wychowywać dzieci o różnych t e m p e r a m e n t a c h i jak wychowywać „c h a r a k t e r“.

Odpowiedź można zdobyć przez lekturę i przemyślenie pracy J. M. Cunna: „Kształcenie charakteru“. Warszawa 1935, ze szczególnym uwzględnieniem ostatniego rozdziału: Samorozwój i samokontrola, — oraz zebranie wiadomości zdobytych poprzednio przy opracowywaniu problemu: „Dzieci trudne do wychowania“.

Pozostaje wreszcie do przestudiowania problemu o s o b o w o ś c i w y c h o w a w c y, której analizę przeprowadza: Dr J. Kuchta w „Typologii nauczyciela“. Lwów 1936.

Znakomitym zamknięciem lektury z działu pedagogiki jest przeczytanie świetnej rozprawki B. Nawroczyńskiego: „Współczesne prądy p e d a g o g i c z n e“. Encyklopedia Wychow-

wania.¹⁾ Tom I, str. 525—567 — od czego też można zacząć w ogóle lekturę z działu: „Wychowanie“.

Dla chcących głębiej przestudiować pedagogikę w celach samokształceniowych polecam nadto dzieła:

Prof. U. J. Dr Z. Mysłakowski: Pedagogika ogólna. Encyklopedia Wychowania. Tom I. Warszawa, 1934.

„ Nauczanie żywe. Lwów, 1936.

„ Państwo a wychowanie. Warszawa, 1935.

„ Rozwój naturalny a czynniki wychowania. Kraków, 1925.

L. Siemińska: Nowe kierunki współczesnej pedagogiki. Pedagogika katolicka. Lwów, 1936.

St. Łotocka: Plan pracy wychowawczej dla szkół powszechnych. Lwów, 1937. II. wyd.

F. Znaniński: Socjologia wychowania. Poznań. (2 tomy).

W. Stekel: Wychowanie rodziców. Warszawa, 1934²⁾.

Dr B. Suchodolski: Kultura i osobowość. Warszawa, 1935.

¹⁾ Pragnący głębiej poznać „Pedagogikę katolicką“ mogą przeczytać pracę: Fr. Hovre „Le Catholicisme. Ses Pédagogues — sa Pédagogie. Bruxelles, 1930.

Interesujący się „Psychologią Grupy“ z korzyścią mogą przeczytać pracę M. Dougalla na ten temat.

²⁾ O współpracy szkoły z domem napisała bardzo rzeczową pracę Stefania Malinowska: „Współpraca Szkoły z domem“. Lwów 1937.

E. Claparede: Wychowanie funkcjonalne. Warszawa, 1936.

J. Dewey: Moje pedagogiczne Credo. Warszawa, 1934.

Nadto prace poświęcone poszczególnym zagadnieniom wychowawczym:

E. Croner: Nowoczesne wychowanie dziewcząt. Lwów, 1937.

J. Fondaliński: Koedukcja. Poznań, 1936.

J. Konstantynowicz: Wychowanie estetyczne. Lwów, 1936.

S. Machowski: Wychowanie gospodarcze. Warszawa, 1934.

Ks. T. Bielawski: Pedagogika religijno-moralna. Lwów, 1934.

W. Gałęcki: Co to jest wychowanie państwowe? Warszawa, 1934.

B. W. Lewicki: Literatura harcerska. Lwów, 1935.

B. Nawroczyński: Uczeń i klasa. Warszawa, 1931.

St. Kulczycki: Pedagogika wolnego czasu. Lwów, 1937.

P. Bovet: Instynkt walki. Warszawa, 1929.

J. Kuchta: Psychologiczne podstawy nowych programów. Lwów, 1936.

J. Ostrowski: Żywa szkoła. Warszawa, 1928.

H. Rowid: Szkoła twórcza. Kraków, 1930.

M. Ziemnowicz: Problemy wychowania współczesnego. Warszawa, 1933.

Studium „Historii Wychowania“ z zarysu Prof. St. Kota — nie przedstawia poważniejszych trudności.

Przerobić więc trzeba rozdziały X i XI tej pracy (w szczególności Erazm z Rotterdamu, Vives), XII (Modrzewski, Rej: Szkoły jezuickie, Akademia Krakowska), XIII (Montaigne, Komeński), XIV (Locke), XV (całość), XVI (Rousseau), XVII (całość), XVIII (Pestalozzi, Herbart, Spenser), XIX (Germanizacja, Czacki, Szkoły w Księstwie Warszawskim i Królestwie Kongresowym, Trentowski, Estkowski, szkolnictwo w Galicji).

Przy lekturze St. Kota „Historii Wychowania“ nie chodzi bynajmniej ani o zapamiętanie dat, — ani szczegółów, — tylko o inteligentną, ogólną orientację w wyliczonych zagadnieniach. Chodzi raczej o zrozumienie tego, co daje przeszłość współczesnej myśli pedagogicznej, ze szczególnym uwzględnieniem współczesnej myśli pedagogicznej polskiej.

To też wskazaną jest rzeczą przeczytać także chociażby St. Łempickiego: „Polski ideał wychowawczy“. Warszawa, 1937.

III. Logika.

Z logiki dobre jest naprzód powtórzenie wiadomości, — a więc: K. Sośnickiego: „Zarysu logiki“, w szczególności rozdziałów: I, II, III (prócz § 3), IV (prócz § 4), V, VI (prócz § 5), VII, VIII (prócz § 1—3), IX (prócz § 3), XI (prócz § 7), XII, XIV, XV—XXI.

Dość trzeba, iż istnieje książeczka tegoż autora pt. „Wskazówki do rozwiązania zadań logicznych, zawartych w „Zarysie logiki“ — a więc specjalny przewodnik ułatwiający przestudiowanie „Zarysu logiki“ także tym, którzy jeszcze logiki zupełnie nie przerabiali.

(Dla chcących pogłębić swe wiadomości logiczne wskazałbym „nieprzestarzały“ i lepszy — w porównaniu z poprzednim — podręcznik K. Ajdukiewicza: „Logiczne podstawy nauczania“. Warszawa 1934. Jest to rzecz głębsza aniżeli poprzednia. Wspaniała jest też Tarskiego „Logika matematyczna“. Warszawa, 1936).

IV. Dydaktyka.

Lekturę rozpocząć należy od pobieżnego przeglądu „Zarysu dydaktyki“ K. Sośnickiego (Lwów 1925).

Po przeczytaniu książeczki należy zdać sobie sprawę z tego dlaczego obecnie uważamy ją już za przestarzałą, a więc, co cechuje:

a) dawną szkołę „odbiorczą“ (opierającą się na twierdzeniu, że dziecko jest „istotą cudownie odbiorczą“, — że zadanie swe szkoła spełni całkowicie, gdy mu da jak najwięcej sposobności do zbierania i przechowywania wiadomości)

— jeśli chodzi

o poglądy na dziecko (dziecko „biała karta“, „bryła wosku“, którą można ugniatać, jak się chce),
program,
plan lekcji,
klasę (urządzenie, umebłowanie itd.),
przygotowanie się nauczycieli,
ich stosunek do uczniów,

b) dzisiejszą szkołę — „żywą“ (szkołą pracy), podkreślającą, że (przy całej słuszności twierzeń dawnej szkoły), dziecko jest także i głównie istotą działającą, — „żyjącą“ — a każdy „żywy organizm“ nie tylko odbiera wrażenia, lecz i oddziaływa — reaguje. (Nie można go więc porównywać do wosku. — P. Bovet).

Porównanie, które zresztą przed laty przeprowadził wspomniany już wybitny uczony P. Bovet¹⁾ — wskaże, że dawnej szkole chodziło o lekcję „dającą wiadomości“ — nowej szkole o lekcję pobudzającą działalność (aktywność dziecka) — dawnej, cho-

¹⁾ Zaczepnięte z P. Boveta „Wykładów o nowej szkole“. Warszawa 1932.

dziło o egzamin sprawdzający nabyte wiadomości, — nowej o sprawdzenie sprawności, umiejętności działania, — dawnej szkole o karność w słuchaniu i przyglądaniu się, — nowej, o karność w działaniu — dawnej, o przygotowanie nauczyciela, udzielającego wiadomości — nowej, o nauczyciela pobudzającego aktywność uczniów i kierującego działalnością wychowanków.

Odbiorczość i przyswajanie były podstawą pedagogiki Herbart'a — prawa pamięci szczególnym przedmiotem jej badań.

„Działanie“ (aktywność dziecka) i kształcenie przez działanie jest podstawą nowej szkoły i nowoczesnej pedagogiki, — a badanie instynktów punktem wyjścia dla tych dociekań.

Po zdaniu sobie sprawy z tych przemian należy przystąpić do dokładnego przestudiowania (wstępnego) pracy B. Nawroczyńskiego „Zasady nauczania“ — z tych „nowych“ punktów widzenia.

Dobrze jest przy tym wyjść od tego co to jest „uczenie się“ (obacz program psychologii) — i co to jest samouctwo. Uwagę zwracamy szczególnie na systemy dydaktyczne na samouctwie oparte (a więc np. „System Daltoński“ str. 229, 232—3) oraz udział samouctwa w całym prądzie szkoły twórczej (a więc „Szkoła czynu“

J. Dewey'a, str. 174—5, 324—325, — „Szkole pracy“
G. Kerschensteinera, str. 169, — „Szkole twórczej“
H. Gaudiga, str. 169, „Szkole trudowej“ P. Błońskiego,
str. 171) — na zalety systemu pracownianego (laboratoryjnego) z pracą j e d n o s t k o w ą l u b
g r u p o w ą, str. 218, 234 itd., — metody ośrodków
zainteresowań, np. O. Decroly'ego (str. 198—201,
396—9).

Następnie — zastanowiwszy się nad niedomaganiami i brakami s a m o u c t w a, — zdać sobie należy sprawę z konieczności jego uzupełnienia przez n a u c z a n i e, — z kształcących wartości myślenia pod czyimś przewodnictwem, — z konieczności i wartości krytycznej dyskusji z nauczycielem, — z roli organizacji nauczania w formie „systemu klasowego“ (str. 271—5), a więc jego roli społeczno-normatywnej, uwzględnienia selekcji (str. 281) itp. (str. 221—244, 254—271, 293—310).

Zakończy studium wstępne przegląd systemów uczenia się pod kierunkiem Hall Questa — Systemu batawskiego — metody projektów (str. 418—424) itp.

Teraz już można zabrać się do dokładnego systematycznego przestudiowania dzieła B. Nawroczyńskiego pt. „Zasady nauczania“, a więc: podstawowych pojęć (str. 7—15), ideałów dydaktycznych (materializm dydaktyczny, nauczanie ćwiczące, nauczanie kształcące, wychowanie osobowości przez nauczanie),

uczenia się i nauczania (roli ucznia, nauczyciela, roli planu nauczania, syntezy w nauczaniu).

Dla pogłębienia wiadomości dydaktycznych przeczytać można jakąś z następujących książek:

J. Dewey: Szkoła a społeczeństwo,

„ Szkoła a dziecko,

G. Kerschensteiner: Pojęcie szkoły pracy,

E. Parkhurst: Plan daltoński,

A. Hamaide: Metoda Decroly,

E. Claparede: Szkoła na miarę,

J. Stevenson: Metoda projektów,

F. W. Foerster: Szkoła a charakter,

„ Wychowanie a samowychowanie.

Dla orientacji podajemy krótką charakterystykę i przegląd nowych kierunków z tej dziedziny.

NOWE SYSTEMY DYDAKTYCZNE.

Po pierwszym niestety nieudanym, zurychskim ataku z r. 1852 na *tradycyjną*, „*odbiorczą*“ szkołę, zbyt jednostronnie na *intelekcje* opartą, — ataku zmierzającym ku temu, by nauczanie początkowe uwolnić od pierwiastków *abstrakcyjnych*, a uczynić przystępnym dla *emocjonalnych* pierwiastków duszy dziecięcej, powtórzyły się później niejednokrotnie analogiczne wystąpienia, chociaż już w zupełnie innych krajach, bo północno-skandynawskich i w wyniku doprowadziły do stworzenia *nowej, żywej, czynnej szkoły*, która przybrała z czasem różne formy zewnętrzne.

I. Szkoły pracy.

1. *Wstęp*. Jedną z takich form jest „*szkoła pracy*“. Zrazu pojmuje się ją naiwnie, — wprowadza się całkiem po prostu pracę *ręczną*, jako *przedmiot nauczania*. — (Uno

Cygnäus, — Seminarium w Näes, — Dania: Clauson Caas, Norwegia, Francja, Niemcy) — później przeobrażenia sięgają coraz głębiej, zmiany są coraz donioślejsze. Praca ręczna staje się z przedmiotu nauczania wyłącznie — *środkiem dydaktycznym*, przede wszystkim staje się:

- 1) punktem wyjścia dla zdobywania nowych wiadomości,
- 2) „ „ dla zabiegów wychowawczych,
- 3) „ „ dla pracy nad uspołeczeniem

dziecka.

Z czasem zrozumiano nadto, że takie same znaczenie jak praca ręczna ma i samodzielna, twórcza *praca duchowa*. Odtąd samo zatrudnienie rąk bez związków fizycznych i psychicznych, zachodzących w procesie działania przestaje się wprost brać pod uwagę, jako kryterium do nazwania szkoły, szkołą pracy. *Samodzielna praca umysłowa* staje się czymś bardziej charakterystycznym dla „szkoły pracy“, jak samodzielna praca ręczna.

2. John Dewey: „*Szkoła czynu*“ (1896 Chicago). Dzisiejszy rozwój przemysłu i fabryk oderwał dziecko od zajęć w rodzinie. Miały one jednak wielkie znaczenie dydaktyczne i wychowawcze. Dziecko dawniej wszystko sobie samo robiło; tym samym przyzwyczajalo się do pracy, porządku, odpowiedzialności, obowiązkowości, pracy dla gromady, rodziny. Żadne pogładowe lekcje nie dadzą dziecku ani cienia tej wiedzy, jaką dawało życie. Wprowadzić więc trzeba do szkoły z powrotem „*zajęcia dzieci*“, stworzyć „szkołę czynu“.

Cechuje szkołę Deveya swoisty funkcjonalny pogląd na zadania szkoły. Nie jest to jednak utylitaryzm. Jest to coś więcej, bo w oparciu o pragmatyzm, zdanie sobie sprawy z tego, że teorie pedagogiczne, o tyle mają wartość, o ile mogą popchnąć niejako świat naprzód.

Szkoła jego jest szkołą *społeczną*. I tak być musi. Dziecko bowiem jest także istotą społeczną. Będzie żyło w społeczeństwie. Więc już w szkole trzeba je do tej funkcji przygoto-

wać. Szkoła musi zastąpić rodzinę, stać się społeczeństwem w miniaturze. W tym społeczeństwie uczniowie mają współpracować, wspierać się, nauczyć się współdziałania i współżycia.

Szkoła winna być *naturalna*. Rozwój dziecka powinien odbywać się na podstawie praw naturalnych — przebiegać swobodnie. Dziecko należy zostawić w środowisku naturalnym i niczego mu nie narzucać. Przeciwnie, nawiązywać należy do jego instynktów, zainteresowań itd., a więc do instynktu społecznego, tworzenia, badania ekspresji. To obudzi *aktywność* dziecka i wyprowadzi je ze stanu bierności, w której pograżała je dawna szkoła. Środowisko szkolne winno być życiowe: gotowanie, szycie, badania nad płodami, badania procesów przyrody winny tu mieć miejsce.

Zasada rekapitulacji: Rozwój jednostki jest w skróceniu właściwie powtórzeniem rozwoju ludzkości winna decydować o „*ośrodkach koncentrycznych*“, jako podstawie pracy szkolnej i o programie. Ten ostatni ma umożliwić dziecku przeżycie wszystkich stadiów rozwojowych.

3. G. Kerschensteiner: „*Szkoła pracy*“. Państwo jest ostatecznym celem wszystkiego. Obywatel o tyle przedstawia wartość, o ile spełnia funkcję społeczną. Szkoła ma: 1) przygotować do zawodu, 2) przekonać, że praca zawodowa to nie tylko funkcja dla utrzymania życia, lecz dla dobra publicznego, 3) rozwinąć ambicję i siły w uczniu, by dążył do postępu moralnego.

Środkiem dydaktycznym ma być praca ręczna.

Ona winna doprowadzić ucznia do zdobywania „rzetelnej“ a nie „powierzchownej, słownej“ wiedzy.

Ona ma wywołać aktywność dziecka i uwolnić je od biernej roli, jaką mu narzucała dawna szkoła.

Ona ma uspołecznic dziecko — stworzyć wspólnotę. (Wspólnota u Kerschensteinerja ma zabarwienie narodowe, u Karsena społeczno-ekonomiczne, u Sprangera jest oparta na

człowieczeństwie, u *Petersena* na więzach duchowych wyższych).

Nauczając trzeba nawiązywać do *zainteresowań praktycznych*. W wyniku pracy doprowadzić trzeba do *samodzielnej aktywności* dziecka w stosunku do dóbr kulturalnych. Wymuszona czy sprowokowana aktywność nie ma tej wartości wychowawczej co samorzutna.

4. *Hugo Gaudig*: „*Szkoła pracy*“. Jednostka jest najwyższym celem nad cele. Celem pracy szkolnej jest wychowanie osobowości i jej harmonijny wszechstronny rozwój. Punktem wyjścia dla pracy winny być *wrodzone siły*.

Szkoła winna doprowadzić wychowanka do aktywności, do samodzielnej pracy twórczej, „*freie geistige Tätigkeit*“. Praca duchowa, aktywność duchowa i wartości idealne — jako środek dydaktyczny są jeszcze ważniejsze, jak praca ręczna. Ją trzeba ograniczyć ze względu na: *wyższe cele pracy*, rozwój techniki, mały zakres wiedzy jaką można zdobyć przez pracę ręczną.

Większą wagę, jak dotychczas, kłaść trzeba na *wychowanie estetyczne*.

Ważna jest ogromnie w nauczaniu koncentracja, której zasadą i podstawą ma być „*osoba*“ wychowanka, „*indywiduum*“. Z takiej koncentracji wyniknie nowy sposób patrzenia na wychowanka. jako na „*istotę żywą*“, a nie tylko „*istotę uczącą się*“.

5. *Aleksander Błoński*. Rosyjska szkoła pracy „*Trudowa szkoła*“ propaguje pracę fabryczną, zbiorową i produktywną, jako środek dydaktyczny. Pracę celową. według z góry oznaczonego planu mają wykonać „*grupy dzieci*“ zorganizowane w „*grupy pracy*“. Na ich czele stoi samorząd z wyboru. (Komuna).

Program rosyjskiej szkoły pracy oparty jest na regionalizmie. Wychodzi od domu i izby szkolnej — po przez wieś i miasto — obejmuje następnie Rosję komunistyczną i inne państwa — „*świat*“.

6. *Lipski związek nauczycieli* stwarza również szkołę pracy. Rozwój dziecka jest tu celem sam w sobie. Życiowe konieczności i przyszły zawód nie decyduje o niczym.

Nie wystarczy według tej szkoły pracy zapoznać dziecko z *teoretycznymi faktami wiedzy*, trzeba je *wprowadzić w świat, który je otacza*.

A więc nauczanie jest tu pojęte jako wprowadzanie dziecka w świat otaczających je zjawisk, których wytlumaczenia dziecko żąda. Stopień rozwoju dziecka, moment odczysty i stopień kultury decyduje o doborze zjawisk.

Nauka początkowa jest a) przygodna,
b) koncentryczna.

Tok nauki zaspakaja wrodzoną dziecku potrzebę ruchu — popęd do czynu i wrodzoną aktywność.

Nie chodzi przy tym lipskiej szkole pracy o zewnętrzną aktywność, tylko o połączenie fizycznej i duchowej aktywności, bo wtedy jedynie praca sama ma znaczenie wychowawcze.

7. *Szkoły wspólnoty*. Karsen, Spranger, Petersen, Oestreich. Lietz są ich twórcami. Płyną z trzeciego hasła rewolucji francuskiej. Pierwsze „*wolność*“ stworzyło pedagogikę indywidualistyczną, drugie „*równość*“ pedagogikę społeczną — ale społeczność ma tu podstawy w wspólnym interesie, trzecie „*braterstwo*“ stworzyło pedagogikę „*wspólnoty*“ gdzie węzłem łączącym wszystkich jest coś wyższego — wyższe ideały.

II. I n n e s y s t e m y (Uczenie się pod kierunkiem. — Metoda projektów itd.).

Prócz dotychczasowych form zajęć szkolnych: uczenia, nauczania, kształcenia, przenika dalszą, nową formą: uczenie się pod kierunkiem“ coraz potężniej w mury szkolne — i do różnych systemów.

1. *Hall Quest i Parker*: „*Uczenie się pod kierunkiem*“. Uczenie się pod kierunkiem jest według Hall Questa tym

systemem postępowania szkolnego, przy którym każdy uczeń otrzymuje tak dokładne wskazówki i wdrożenie w metody uczenia się i myślenia, że jego codzienna praca posuwa się naprzód w warunkach najbardziej sprzyjających doskonaleniu się w higienicznej, ekonomicznej i samodzielnej pracy umysłowej.

Parker przy „uczeniu się pod kierunkiem“ rozumie kierowanie poszczególnymi uczniami, którzy uczą się po cichu w swych ławkach, nie zaś kierowanie w klasie dyskusją nad nowym tematem.

Uczenie się pod kierunkiem odnajdujemy w różnych postaciach w bardzo wielu systemach dydaktycznych.

2. *System batawski*. Zajęcia szkolne są tak zorganizowane że lekcja składa się z dwu części. W pierwszej części spotykamy zwykłą lekcję, druga jest uczeniem się pod kierunkiem, „przerabianiem“ poznanego w pierwszej części materiału.

Prócz nauczyciela głównego, znajduje się w klasie nauczyciel pomocnik i pomaga w pracy, zajmując się słabszymi uczniami.

3. *System Pueblo* jest powrotem do dawnego nauczania, polegającego na tym, że nauczyciel kieruje pracą gromady uczniów, w której każdy pracuje, w tempie, jaki mu najbardziej odpowiada.

4. *Plan Daltoński*. P. Elen Parkhurst wykorzystuje:

- a) swobodne zainteresowania,
- b) daje swobodę wyboru zajęcia uczniom.

Dziecko swobodnie wybiera w pewnej chwili dyspozycji psychicznej przedmiot, który mu najbardziej odpowiada. Efekt twórczy „nauki“ jest wtedy większy.

Praca szkolna jest „pracą laboratoryjną“ i „pracą w czasie konferencyj“. Materiał nauczania jest ujęty w zagadnienia.

System klasowy jest rozluźniony; godzi się tu nauczanie masowe z indywidualizującym. Praca w pracowniach jest ro-

dzajem „uczenia się pod kierunkiem“. Wychodzi się bowiem z zasady, że nie można nigdy przewidzieć z jakimi trudnościami spotka się dziecko, odrabiając lekcje w domu. (Czynniki irracjonalne) — że praca domowa często przeciwdziała szkolnej, wytwarzając przyzwyczajanie do uczenia się bez niezbędnych pomocy naukowych — że tylko rozszerzając zajęcia w szkole, można należycie zmniejszyć brzemię pracy domowej ucznia.

5. *Metoda Winnetki* (Carleton Washburne). Plan Winnetki (koło Chicago) uważa, że dziecięstwo winno być celem samo w sobie. Ponieważ postęp ludzkości zależy od wybitnych *indywidualności*, trzeba dbać o ich wychowanie, a więc rozwijać specyficzne właściwości dzieci ponad normę. Przez odchylenie od zwyczajnej normy — do postępu ludzkości oto zasada.

- a) Dziecko należy wychować do produktywnego życia.
- b) Należy je zapoznać z wadami ustroju.
- c) Ekonomia pracy. Dzieci powinny się uczyć szybciej i gruntowniej.

d) Niesystematyczna praca zbiorowa jest konieczna.

Przedmiotami podstawowymi są: czytanie, pisanie, liczenie i ogólne wiadomości tudzież czynniki społeczne i twórcze. Gdy chodzi o te ostatnie — dziecko ma swobodę.

Druga połowa dnia jest poświęcona pracy twórczej (pod kierunkiem); testy *indywidualne* i *ogólne* — odgrywają w tej pracy poważną rolę.

6. *Metoda projektów* (Stevenson). Zасыpuje przepaść między szkołą a życiem w myśl zasady „non scholae sed vitae discimus“. Stara się przełamać konwencjonalizm życia szkolnego — skierować nauczanie ku praktycznym zadaniom. Jest to typ metody nauczania „przez stworzenie sytuacji, prowadzącej do działania“.

Materiał nauczania ujęty jest w „projekty“ i „przedsięwzięcia“, jest to więc „nauczanie syntetyczne“, łączne. (Por.

Decroly „ośrodki zainteresowań“, Otto Berthold „Nauczanie syntetyczne“). Przeciwnikiem jego najsłynniejszym jest dziś *Doc. Dr A. Böhm* w Jenie, uważając, że jest niepsychologiczne, — zwolennikami Stevenson, Decroly, Devey, O. Berthold.

Dalej jest to „metoda heurystyczna“ w pewnym sensie. Gdy chodzi o definicję projektu, *projekt jest to czynność mająca swoje źródło w zagadnieniu i wypełniana całkowicie na swym naturalnym podłożu. Zagadnienia podejmowane w szkole, nie mogą się tu różnić od zagadnień, podejmowanych w życiu.*

1) Dziecko uczące się ma przed oczyma wyraźny cel pracy, jego myślenie jest kierowane własnymi celami a nie cudzymi, narzuconymi). (Dziecko a cel).

2) Dziecko jest przy nauczaniu tą metodą *aktywne*. (Dziecko a czynności). Metoda projektów przedstawia zagadnienia w sytuacjach, nie różniących się zasadniczo od sytuacji życiowych i uczy przejścia od myślenia do działania.

Oto nowe kierunki obce. Każdy nauczyciel szkoły powszechnej polskiej dobrze musi nadto przestudować: Statut Publicznych Szkół Powszechnych — rozdział: Organizacja nauczania.

Podkreślę przy końcu, że lepiej jest nie wybierać za dużo z podanych dzieł, lecz dążyć raczej do przetrwania podstawowego dzieła B. Nawroczyńskiego.

R e f e r a t y p i s e m n e .

Pisemne referaty w pracy samokształceniowej to rzecz b a r d z o w a ż n a . To też dobrze jest opracować doksztalając się, szereg referatów pisemnych. Ich tematy podawałem przy każdym

z działów przedmiotów, które omawiałem. Były to takie tematy, jak np. „Jak uwzględnić momenty środowiskowe w nauczaniu i wychowaniu“ — „Opracować plan pracy wychowawczej dla kl. II i uzasadnić go teoretycznie“, — „Znaczenie badań nowej psychologii dla pracy w szkole powszechnej“, — „Obowiązki nauczyciela w świetle Statutu szkół powszechnych“, — „Mowa i myślenie u dziecka, w świetle badań J. Piageta“, — „Szkola pracy i jej cechy zasadnicze“.

Referat musi być niezwykle starannie *prze-myślany*. Nie wolno *odbiegać o d t e m a t u* i nim się rozpocznie pisanie wypracowania, trzeba temat dokładnie zanalizować i przemyśleć. Należy opracować „dyspozycję“, nim się przystąpi do pracy. Należy pisać „odstępami“, stanowiącymi logiczną całość i logicznie powiązanyymi a zbudowanymi ściśle na podstawie uprzednio opracowywanej dyspozycji. Należy zająć w końcu i własne stanowisko w stosunku do zagadnienia i uzasadnić je teoretycznie i na podstawie spostrzeżeń w czasie własnej praktyki zdobytych.

Styl i język winien być piękny — pismo niezwykle staranne. Oto przykład takiego referatu:

MOWA I MYŚLENIE U DZIECKA W ŚWIETLE BADAŃ J. PIAGETA.

Myślenie kilkuletniego dziecka daleko odbiega od myślenia wykształconego i inteligentnego człowieka dorosłego. Prawidła oraz normy obu rodzajów myślenia są zupełnie róż-

ne, główną zaś przyczyną tej odmienności obydwu struktur myślowych jest to, że myśl dziecka jest mało jeszcze uspołeczniona w porównaniu z uspołeczeniem myśli dorosłego.

Najniższą formą ludzkiego myślenia jest myślenie *autystyczne*, cechujące niektóre umysłowo chore osoby, mianowicie schizofreników. „Myślenie autystyczne jest podświadome, to znaczy, że cele, do których zmierza, albo zagadnienia, które sobie stawia, nie są obecne w świadomości. Nie jest ono przystosowane do rzeczywistości zewnętrznej, lecz stwarza sobie samo pewną rzeczywistość fantazji lub marzenia; zmierza nie do ustalenia jakichś prawd lecz do zaspokojenia pragnień, jest ściśle indywidualne i nie może być udzielane jako takie za pośrednictwem mowy. Operuje bowiem przede wszystkim obrazami, i na to, żeby się udzielić otoczeniu, musi się uciekać do dróg pośrednich, wywołując przy pomocy symbolów i mitów uczucia, które nim kierują“. Ten rodzaj myślenia jest przeto myśleniem nieuspołecznionym¹⁾, a więc: 1) niedostosowanym do jakichkolwiek innych punktów widzenia i 2) nie dającym się udzielić nikomu.

Na wprost przeciwnym krańcu w porównaniu do *autyzmu* stoi myślenie *uspołecznione*, a więc myślenie: 1) dostosowane do punktów widzenia innych osób i 2) dające się innym zakomunikować. Myślenie pierwsze (autystyczne) jest wynikiem potrzeb, zjawiających się na tle życia ściśle indywidualnego, jednostkowego, myślenie drugie (uspołecznione) jest kierowane przez ciągle postępujące przystosowanie się jednych jednostek do drugich. „Myślenie kierowane jest świadome, to znaczy dąży do celów obecnych, w świadomości myślącego jest ono rozumowe, inteligentne, to znaczy, że jest przystosowane do rzeczywistości i stara się na nią od-

¹⁾ Swobodna i ochotna współpraca umysłowa rówieśników stanowi kardynalną podstawę progresywnej ewolucji dziecięcego intelektu i taka właśnie współpraca daje główną gwarancję przejścia od niższych form myślenia do wyższych.

działywać; może ono być prawdziwe (w znaczeniu prawdy empirycznej lub logicznej) i może być udzielone za pośrednictwem mowy“.

Jakież miejsce zajmuje myśl dziecka w stosunku do dwóch powyższych rodzajów myślenia? Prof Piaget wykazuje dowodnie, że dziecko myśli *egocentrycznie*, to znaczy w sposób *pośredni* między sposobami myślenia *autystycznego* a sposobem myślenia *socjalnego* (uspołecznionego). Wprowadzie dziecko, tak samo jak i dorosły, usiłuje przystosować się w swym myśleniu do świata obiektywnej rzeczywistości, ale natrafia ono tutaj na nierównie większe trudności, aniżeli człowiek dorosły, gdyż formy myślenia jemu właściwe są więcej autystyczne, niż rozumowe i logiczne. Dziecko prawie nie zna sądów przedstawionych, tylko sądy wyznawane (przekonania, przeświadczenia). Nie dowodzi i nie kontroluje żadnych twierdzeń, lecz intuicyjnie przyjmuje je lub odrzuca. Od jednych przekonań przechodzi bezpośrednio do następnych, zapominając całkowicie o tych, od których wyszło. U podstawy podobnego rozumowania leży zazwyczaj albo jakaś niezupełnie jasna i świadoma analogia, albo też jakieś wspomnienie z dawniejszych przeżyć własnych i rozumowań. Niemały również wpływ na przebieg dziecięcego myślenia wywierają jego osobiste sądy o wartości.

O *egocentryzmie* dziecka wnosi Piaget na podstawie wyników, uzyskanych z trzech specjalnych badań, których opis znajduje się w pierwszych trzech rozdziałach jego książki pt. „Mowa i myślenie u dziecka“. Lwów 1929.

Pierwsze badanie dotyczyło jednego z zagadnień psychologii funkcjonalnej. Chodziło tutaj mianowicie autorowi o przekonanie się, jakim to potrzebom usiłuje dziecko zadośćuczynić wtedy, kiedy mówi. W tym celu zastosował codzienną obserwację ciągłą do kilkorga dzieci, uczęszczających przed południem do „Domu dziecięcego“ (Maison des Petits) przy Instytucie Rousseau'a. Ten, kto prowadził obserwację, notował jednocześnie wszystko cokolwiek dziecko wypowie-

działo, wraz z kontekstem. Całość wypowiedzi każdego dziecka (poddanego osobnej obserwacji w ciągu miesiąca) podzielił Piaget na części, wyrażające odrębną myśl (zdania), ponumerował je i rozklasyfikował według następujących elementarnych kategorii funkcjonalnych dziecięcej mowy: 1) powtarzanie (echolalia), 2) monologowanie, 3) monologowanie we dwoje albo zbiorowo, 4) informowanie przystosowane, 5) krytykowanie, 6) rozkazy, prośby i groźby, 7) pytania, 8) odpowiedzi. Zespół pierwszych siedmiu kategorii to mówienie samorzutne dziecka. W obrębie mówienia samorzutnego wyróżnia autor dwie grupy wspomnianych kategorii: grupę mówienia egocentrycznego 1) powtarzania, 2) monologowania i 3) monologowania we dwoje albo zbiorowego, oraz grupę mówienia uspołecznionego: 4) informowanie przystosowane, 5) krytykowanie, 6) rozkazy, prośby i groźby oraz 7) pytania. Mimo, że obserwowane dzieci znajdowały się w warunkach niczym niekrępowanej swobody, mimo że mogły pracować, bawić się lub mówić wedle własnego upodobania, to jednak mówienie egocentryczne wyniosło 43—47% mówienia samorzutnego u dzieci w wieku od 5 do 7 lat, a 54—60% u dzieci od 3 do 5-letnich. Nie należy o tym zapominać, że wymienione współczynniki egocentryzmu (0.43—0.47 oraz 0.54—0.6) dotyczą jedynie mówienia samorzutnego, a więc dotyczą tego tylko myślenia, które jest wyrażone przez dziecko w słowach (mającego zatem pozory myślenia uspołecznionego), a nie dotyczą bynajmniej całości myślenia, z którego znaczna część z pewnością nie jest w ogóle wyrażalna.

Drugi rodzaj badania zmierzał do wykrycia typów i ustalenia kolejnych stadiów przez jakie przechodzą rozmowy dzieci w wieku od lat 4 do 7. Tutaj autor wykazał, że nawet w obrębie uspołecznionej mowy dziecka istnieją stadia niższe, pierwotne, w których nie ma się do czynienia jeszcze z podobną wymianą myśli, jaka cechuje rozmowy ludzi dorosłych. Dziecko, pozostające na tym poziomie, nie usiłuje

zrozumieć swego rozmówcy, nie stara się wniknąć w jego punkt widzenia a własnego nie uzasadnia. Nie ma tu jeszcze dyskusji; istnieje tylko zderzenie się dwu przeciwnych stanowisk; brak tu motywacji i wzajemnego rozumienia się.

W jakim stopniu dzieci nie rozumieją tego, co do siebie mówią i co jest przyczyną tego wzajemnego niezrozumienia się? Zagadnienie to było przedmiotem trzeciego z kolei badania objawów dziecięcego egocentryzmu. Dwa doświadczenia zostały tutaj zastosowane: jedno z opowiadaniem, drugie z objaśnieniem. Badający wysyła najpierw jedno z dwojga dzieci za drzwi, a drugiemu albo odczytuje powoli z góry przygotowany tekst jakiegoś opowiadania, albo też pokazuje mu rysunek jakiegoś przyrządu mechanicznego, np. strzykawki lub kurka, i objaśnia jego funkcjonowanie; następnie poleca słuchającemu dziecku („sprawozdawcy“) powtórzyć to samo opowiadanie względnie objaśnienie temu dziecku, które było za drzwiami („odtwórca“), wreszcie dziecko-odtwórca ma wykonać to samo polecenie, które przed chwilą zostało wykonane przez dziecko-sprawozdawcę. Okazało się, że zarówno opowiadania jak i objaśnienia podawane przez odtwórców pozostawiały wiele do życzenia. Nikła jest po prostu ilość punktów zrozumianych przez odtwórcę w porównaniu do tej ilości, którą zrozumiał sprawozdawca.

Co jest przyczyną tego zjawiska? Oto egocentryzm sprawozdawcy i egocentryzm odtwórcy. Sprawozdawca prawie wszystko rozumiał z tego, co usłyszał z ust badającego, ale stosunkowo niewiele powtórzył odtwórca, albowiem z powodu egocentryzmu nie bardzo potrafił się wypowiedzieć a zresztą nie uważał tego za zbyt potrzebne i konieczne, gdyż sądził że to, co on rozumie, winno być wiadome i zrozumiałe dla wszystkich. Odtwórca rozumiał bardzo mało, gdyż wszystko od początku wydawało się być dla niego jasnym; nie miał żadnych wątpliwości i nie pytał sprawozdawcy o nic, albowiem wszystko ujmował od razu z własnego egocentrycznego punktu widzenia.

Dziecko, nie znając innych punktów widzenia prócz własnego, nie potrafi przyjąć postawy obiektywnej wobec żadnego zjawiska. Egocentryzm nie pozwala mu nigdy na przeprowadzenie ścisłej analizy logicznej, egocentryzm utrudnia mu zawsze dokonywanie obiektywnej syntezy, a ułatwia syntezę subiektywną. To też myślenie egocentryczne nie ma charakteru dyskursywnego: myślenie egocentryczne jest zarazem myśleniem synkretycznym. Dziecko posługuje się tutaj schematami obrazowymi i schematami opartymi na analogii, nie dedukuje, tylko przechodzi wprost od przesłanek do wniosków za pośrednictwem jednego aktu *intuicyjnego*, zawsze nacechowanego silnym przekonaniem i niezachwianą pewnością.

Zjawisko synkretyzmu myślenia zaobserwował autor dokładnie przy zastosowaniu takiego doświadczenia, w którym daje się najpierw dziecku do przeczytania 10 przysłów — potem wręcza mu się na oddzielnych kartkach 12 zdań, z których 10 wyraża w formie nowej te same myśli, co danych 10 przysłów — a następnie poleca mu się dobrać do każdego przysłowia zdanie, które mu odpowiada. Autor stwierdził (rozd. IV), że dzieci nie tylko synkretycznie wiążą ze sobą te zdania, ale same synkretycznie rozumieją. Zjawisko pierwsze nazwał Piaget synkretyzmem rozumienia, zjawisko drugie — synkretyzmem rozumowania. Synkretyzm rozumienia polega na tym, że tutaj ujęcie i zrozumienie całości poprzedza ujęcie i zrozumienie szczegółów, a dalej, że zrozumienie szczegółów dokonywa się źle lub dobrze, zależnie od tego, jakim był schemat: błędnym, czy trafnym. Synkretyzm rozumowania polega znów na globalnym zlewaniu się dwu następujących po sobie zdań. Implikacja międzyzdaniowa ma tutaj charakter subiektywny, u podstawy leży wspólny schemat, jedno zdanie jest zawsze przekształcone i niejako przetrawiane przez drugie zdanie.

W myśleniu synkretycznym spotyka się według Piaget'a zjawiska bliższe myśleniu autystycznemu, marzeniom i snom,

aniżeli myśleniu logicznemu. Mniej tu występuje ścisła analiza i obiektywna synteza, a więcej ujęcie globalne i subiektywny schemat; nie uogólnianie i nie abstrakcja wchodzi tu w grę, ale raczej to, co w psychanalizie nazywa się kondensacją (*Verdichtung*) i przesunięciem (*Verschiebung*).

Piaget podjął się też (rozd. V) analizy pytań samorzutnych kilkuletniego chłopca, pytań, zadawanych podczas swobodnych rozmów z nauczycielką. Zbieranie pytań rozpoczęło wtedy, kiedy chłopiec miał 6 lat 3 mies., a skończono gdy już miał lat 7 i 1 mies. W ten sposób po upływie 10 miesięcy zanotowano 1.125 pytań. Po rozklasyfikowaniu ich według rodzaju odpowiedzi oczekiwanych przez dziecko okazało się, że mało było takich pytań, któreby były wyrazem potrzeby *wyjaśnienia przyczynowego*, a ogromnie dużo takich, które świadczyły o istnieniu w psychice badanego dziecka silnie zaakcentowanej *przedprzyczynowości*. Dziecko to nie rozróżnia wyjaśnienia przyczynowego (eksplikacja) i uzasadnienia logicznego (implikacja) od wyjaśnienia i uzasadnienia *psychologicznego*. Egocentryzm utrudnia mu uświadamianie sobie własnych przeżyć intelektualnych i spostrzeganie ich subiektywnego charakteru; egocentryzm nie pozwala mu na przeprowadzenie wyraźnej granicy między porządkiem psychicznym a porządkiem fizycznym, między wasnym „ja“ a światem zewnętrznym. I stąd to właśnie pochodzi owa przedprzyczynowość, wyrażająca się bądź w animistycznym ujmowaniu zjawisk świata zewnętrznego, bądź w ujmowaniu ich artycyjalistycznym, finalistycznym, dynamicznym itp. Dopóki dziecko tkwi w swoim egocentryzmie, dopóty nie jest zdolne ani do ścisłego wyjaśniania przyczynowego, ani do ścisłego uzasadniania logicznego.

a) Przeczytać książkę J. Piageta: „Mowa i myślenie u dziecka“. Warszawa 1929.

b) Dorobić do wypracowania „dyspozycję“.

c) Wypowiedzieć się w związku z przeczytanymi książ-

kami psychologicznymi o wartości badań J. Piageta nad myśleniem dziecka.

Lektura czasopism pedagogicznych.

Nie potrzebuję chyba podkreślać jak wielką rolę przy pracy samokształceniowej w ogóle i przy pracy naukowej w szczególności odgrywa lektura czasopism pedagogicznych.

Z poważniejszych czasopism wymienię:

Oświata i wychowanie. Warszawa.

Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna. Lwów.

Ruch pedagogiczny. Warszawa.

Kwartalnik pedagogiczny. Warszawa.

Chowanna. Katowice.

Archiwum Psychologii. Warszawa.

Wydawnictwa te omawiają stale aktualne zagadnienia pedagogiczne, zamieszczają poważne recenzje nowych dzieł pedagogicznych, krytyczne uwagi na temat problemów spornych. Stąd też lektury czasopism nic po prostu nie jest w stanie zastąpić, — szczególnie gdy chodzi o samouctwo i eksternistów. Oczywiście trzeba zachować dużą dozę krytycyzmu w stosunku do treści czytanych czasopism — ale tego chyba nie potrzebuję przypominać.

Najnowsze podręczniki metodyczne.

Religia:

Ks. J. Roskwitalski: Szkoła twórcza w nauce religii. Głuchów, 1932.

Ks. Z. Bielawski: Pedagogika religijno-moralna. Lwów, 1934.

Język polski:

Marian Falski: Wskazówki metodyczne do elementarza. Lwów—Warszawa, 1937.

L. Sosnowska: Z mojej praktyki w kl. I. Warszawa, 1936.

J. Bohucki: Okres przygotowawczy w kl. I. Warszawa, 1936.

Wiącek — Ciepielewski: Czytanie w szkole powszechnej. Warszawa, 1933.

J. Saloni: Jak uczyć z czytanek „W Lipkach“. Przewodnik metodyczny. Lwów, 1934. (Ossolineum).

J. Dańcewiczowa: Jak realizować nowy program j. polskiego. (2 cz.). Warszawa, 1933.

J. Biliński: Ćwiczenia słownikowe. Lwów, 1935.

J. Biliński: Omawianie obrazów w szkole. Poznań, 1931.

F. Śliwiński: Ćwiczenia ortograficzne dla kl. I—VII. Łódź, 1936.

St. Jodłowski: Ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i słownikowe dla kl. III, IV, VI szkoły powszechnej. Lwów, 1934. (Bardzo dobrze opracowane).

H. Gnoińska: Nauczanie wierszy. Warszawa, 1935.

Litwin A., Wiącek S.: Praca domowa ucznia szkoły powszechnej. Warszawa, 1934.

S. Wiącek: Ćwiczenia piśmienne w szkole. Warszawa, 1934.

J. Kryński: Ocenianie prac piśmiennych w szkole. Warszawa, 1936.

M. Bakkowa, Z. Perkowska: Pisownia polska w ćwiczeniach. (kl. VI). Warszawa, 1936.

(Nadto do każdej omal czytanki istnieją przewodniki metodyczne, napisane przez autorów czytanek, — z których w razie potrzeby można i należy skorzystać¹⁾).

G e o g r a f i a :

E. Boukołowski i M. Kotarbiński: Ćwiczenia z zakresu geografii i przyrody. (2 cz.). Warszawa, 1934.

H. Gnoińska, M. Librachowa: „Moja wieś“. Książka dla nauczyciela. Dla klasy III szkoły powszechnej. Warszawa, 1935.

D. Petrów i I. Petrowowa: Wskazówki metodyczne i szkice lekcji z geografii łącznie z nauką o przyrodzie. Lwów, 1936. (III—IV kl.).

Dr Niemcówna: „Dyktatyka geografii“. Warszawa, 1932.

St. Konic: Nauczanie geografii w kl. VI. Warszawa, 1935.

P r z y r o d a :

E. Boukołowski i M. Kotarbiński: Ćwiczenia z zakresu geografii i przyrody. (2 cz.). Warszawa, 1934.

¹⁾ O czytelnictwie dzieci i młodzieży piszą m. i.: Radlińska-Gutry-Grosglikowa „Czytelnictwo dzieci i młodzieży“ Warszawa, 1933 i Dr J. Kuchta „Książka zakazana“ jako przedmiot zainteresowań młodzieży w okresie dojrzewania. Warszawa, 1934.

J. Czystowski: Jak realizować nowy program przyrody martwej. Warszawa, 1933.

D. Petrów i I. Petrowowa: j. w.

D. Gayówna: Nauczanie przyrody żywej. (kl. V). Warszawa, 1933.

H i s t o r i a :

H. Pohoska: Historia w szkole powszechnej. Warszawa, 1934.

W. Martynowiczówna: Organizacja pracy nauczyciela historii w szkole powszechnej. Warszawa, 1934.

W. Hoszowska: Jak realizować nowy program historii? (2 cz.). Warszawa, 1933.

H. Mościcki: Wskazówki praktyczne dla nauczyciela historii. Warszawa.

Dr E. Maleczyńska i Dr A. Gilewicz: Materiały i wskazówki do nauczania historii ziemi Czerwieńskiej. Lwów, 1933.

M a t e m a t y k a :

J. Czystowski: Jak realizować nowy program matematyki? Warszawa, 1933.

A. Mazur: Ćwiczenia z zakresu geometrii w nowym programie. Warszawa, 1934.

H. Stattlerówna: Z doświadczeń metodyki rachunków. Warszawa, 1936.

J. Szurek: Podstawy nauczania arytmetyki i geometrii w szkole powszechnej. Lublin, 1937.

Zajęcia praktyczne:

Gabriel St., Mazurek J.: Zajęcia praktyczne dziecka. (2 cz.). Warszawa, 1934.

Dr W. Hoszowska: Zajęcia praktyczne w zakresie kultury życia codziennego. Warszawa, 1933.

Namysł J., Biliński J.: Ucieszne i pożyteczne pogadanki o twoim zdrowiu. Warszawa, 1924.

Ś p i e w :

T. Mayzner: Jak realizować nowy program śpiewu. (2 cz.). Warszawa, 1933.

K. Hławiczka: Nauczanie śpiewu w szkole powszechnej. Warszawa, 1934.

T. Mayzner: Mój śpiewnik. Lwów, 1933.

W y c h o w a n i e f i z y c z n e :

W. Sikorski: Wychowanie fizyczne w szkole powszechnej. Poznań, 1934.

M. Krawczyk: Ćwiczę i wychowuję. Podręcznik ćwiczeń cielesnych dla nauczyciela szkoły powszechnej. Lwów, 1934. (Ossolineum).

R y s u n e k :

H. Policht: Nauka rysunku. (2 cz.). Kraków, 1933.

St. Szuman: Sztuka dziecka. Warszawa, 1927, lub

St. Szuman: Rozwój rysunku u dziecka i jego kształcenie. Warszawa, (Bluszcz) br.

Cz. Karp: Realizacja programu nauki rysunku.

— EX LIBRIS —
Biblioteki Kuratorium O.S.B.
w Białymstoku