

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

PÓŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ

ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

DR MIROSLAW SEKRETA

Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej.

Ciąg dalszy.

2.

Naukowy swój charakter zawdzięcza pedagogika współczesna w znacznej mierze pogłębieniu zrozumienia istoty i praw rozwojowych psychiki i organizmu dziecięcego. Ogromne zasługi położyła tutaj psychologia rozwojowa, oparta o wyniki badań biologicznych. Psychologia rozwojowa dąży do sprowadzenia zjawisk psychicznych do biologicznego ich podłoża, szuka związku z ogólnymi przejawami życia, zagadnienie rozwoju psychicznego podciąga pod ogólne prawa rządzące rozwojem istot żywych. Nie można zapomnieć, że przedmiot badań psychologicznych t. j. człowiek normalny, dorosły, „wykształcony“ jest końcowym wynikiem drugiego procesu rozwojowego; dlatego ujmować go należy na tle porównawczem, w zestawieniu z istotami niżej zorganizowanymi, czyli zwierzętami, ludami pierwotnymi i dziećmi. To też psychologia rozwojowa na trzy dzieli się odgałęzienia; psychologia porównawcza, psychologia etniczna i psychologia dziecka.

W tej chwili chodzi głównie o psychologię dziecka. Zadaniem jej jest zbadać drogę, jaką przebiega dziecko przekształcając się z istoty stosunkowo nieskomplikowanej, prostej, nierozwiniętej, w zróżnicowaną strukturalnie i funkcjonalnie organizację psychofizyczną. Rozwój dokonywa się dwojako: w formie wzrostu, dojrzewania i uczenia się; wzrost obejmuje procesy, których przebieg zależy od właściwości wrodzonych, uczenie się polega na zdolności do działań w biegu życia nabytych.¹⁾

¹⁾ Koffka K. „Grundlagen d. psychischen Entwicklung“ Osterwieck 1928.
str. 28.

Z biologii i psychologii porównawczej wiadomo, że czas trwania przygotowawczego okresu życia, pozostaje w prostym stosunku do stanowiska danego osobnika w ogólnym systemie istot organicznych; im wyżej stoi dany osobnik w szeregu biologicznym, tem dłuższy jest okres jego życia płodowego, niemowlęcego, dziecięcego, młodzieńczego. Dzieciństwo (w szerszym pojęciu) jest okresem rozwojowym, w którym człowiek z istoty nieukształtowanej, niedołączonej, zamienia się w istotę doskonałą, zaopatrzoną we wszystkie do życia potrzebne właściwości i zdolności. Rozwój w dziecięctwie od innych zależy czynników niż rozwój embrjonalny. Tam otoczenie jest stałe, prawa rozwojowe są swoiście uregulowane, okoliczności zewnętrzne odgrywają rolę drugorzędną. Inaczej rozwój życia pozapłodowego. Wybija się przedewszystkiem coraz bardziej wszechstronny i skomplikowany wpływ stosunków i okoliczności zewnętrznych, rozwój nie jest już tutaj wzrostem, lecz nabywaniem w sensie uczenia się. Czynności wyższe, wyróżniające organizmy bardziej rozwinięte nie osiąga się samym wzrostem, dojrzewaniem, nie są one funkcjami z góry ustalonymi, muszą być w biegu życia nabyte.¹⁾ Na rozwój w formie pierwszej, dojrzewania, przeważny wpływ wywierają cechy i skłonności wrodzone, na rozwój w formie drugiej, uczenia się, okoliczności zewnętrzne. Wszelkie zatem zabiegi wychowawcze muszą oprzeć się o te przedewszystkiem właściwości rozwojowe. Nie oznacza to bezwzględnie zdeterminowania kierunku oddziaływania pedagogicznego, gdyż funkcje psychiczne dziecka (z wyjątkiem instynktów) są pierwotnie ogólnymi treściowo nieokreślonymi dyspozycjami, których celowe kształtowanie niekiedy może trudniejsze, zawsze jest zasadniczo możliwe.

Wzajemna zależność życia duchowego i funkcyj systemu nerwowego, istnienie psychofizycznego paralelizmu, współodpowiedniość i czynników psychologicznych i fizjologicznych wskazują, że wychowanie musi uwzględnić obydwie strony życia ludzkiego.

Materiałna podnieta wywołuje czucie w narządach zmysłowych. Podrażnienie sfery obwodowej przenosi się przewodami nerwowymi do ośrodków kory mózgowej, gdzie jako wrażenie staje się początkiem świadomych czynności, psychicznych asocjacji wyobrażeńowych i ideowych skojarzeń. Wrażenia mięśniowodotykowe prowadzą do wytworzenia przedstawiń jakościowych i przestrzennych, wzrokowe udostępniają poczucie barw i kształtów, słuchowe wskazują tony, dźwięki i szmery. Rola trzech wyższych zmysłów w procesie poznania była powszechnie znana i uznana w postaci metodycznej zasady poglądości nauczania. Nowsze natomiast kierunki wychowania zgodnie podkreślają znaczenie t. zw. szóstego zmysłu. Wedle badań Titchenera elementy kinestetetyczne mają silny udział nie tylko w postrzeganiu, lecz i wyobrażeniu oraz w myśleniu, zatem wychowanie winno odwoływać się również do odpowiednio kształconych czuć mię-

¹⁾ Koflika K. o. c. str. 30.

śniowo-ruchowych.¹⁾ Doświadczenie dziecka oparte na wszechstronnem poznaniu zmysłowym daje mu wiedzę o przedmiotach konkretnych, drogą zaś analizy i abstrakcji cech dochodzi samodzielnie do wytworzenia pojęć oderwanych.

Myślowa przeróbka rzeczywistości świata zjawiskowego wykazuje u dziecka kolejne fazy. Charakter ich i czasowe następstwo wyjaśnia związek biologiczny życia osobnikowego z rozwojem gatunku. Interpretacja tego zjawiska bywa różną. Stanley Hall przyjmuje rekapitulacyjną teorię E. Haeckla, w myśl której rozwój jednostki jest powtórzeniem rozwoju gatunku, zgodnie z ogólnym prawem biogenetycznym, iż ontogeneza jest skróconem powtórzeniem filogenezy. Thorndike formułuje to cokolwiek inaczej, zgodnie z teorią użyteczności K. Darwina. Łączność rozwoju indywidualnego i szczepowego wyjaśnia Darwin tem, że jeden i drugi jest skutkiem wspólnej przyczyny warunkującej zarówno rozwój osobnika jak i gatunku. Wspólną tą przyczyną są dwie zasady, zmienności i selekcji. Działanie ich wytwarza w rozwoju szczepowym pewne cechy, które jako cechy stałe pojawiają się u wszystkich osobników danego gatunku i znowu podlegają prawu zmienności i selekcji. Poszczególne osobniki w obrębie jednego typu wykazują pod względem jakości i nasilenia cech gatunkowych pewne różnice zamknięte w określonej skali zmienności. Z powodu tych różnic okazują się lepiej przystosowane do życia niżli inne, a jako takie, wychodzą zwycięsko w walce o byt, wypierają osobniki w tym względzie upośledzone i przekazują swe cechy pokoleniom następnym. Odziedziczone więc cechy pokoleń potomnych potęgują się, jeżeli są korzystne, a zanikają, jeżeli są bezużyteczne. Claparède znowu wyjaśnia to teorią zgodności. Rozwój osobnika i gatunku są procesami pokrewnymi; w jednym i drugim przypadku chodzi o organizmy jednorodne, muszą więc istnieć ogólne prawa rozwojowe, kierujące zarówno rozwojem jednostki jak i gatunku; natura stosuje jednakie środki, wobec indywiduum i rasy.

Różnica trzech wymienionych stanowisk polega na rozmaitem pojmowaniu skłonności dziedzicznie przekazanych. Wedle teorii rekapitulacji zawierają one wszystko to, co zostało przekazane przez szereg pokoleń szczepowych i aktualizują się w sposób przez przodków określony. Jednostka posiada więc wszystkie raz już ujawnione możliwości reagowania na wpływy otoczenia, zarazem kolejność owych różnych możliwości jest już pierwotnie określona.

Wedle teorii użyteczności dziedziczność dotyczy jedynie cech, które jako korzystne przeszły próbę selekcji, biologicznie okazały się celowe dla jednostki i gatunku; dlatego indywiduum posiada tylko wybór ujawnionych już możliwości reagowania na wpływy otoczenia, a kolejność realizacji zawisa tylko od ich celowości.

¹⁾ Titchener E. B. „Początki psychologii“ Wa 1920 str. 86 nn,

Na ostatek, wedle teorii zgodności jednostka stopniowo rozwija się od stadjów prymitywnych i w każdym z nich posiada typowe formy reagowania na świat zewnętrzny. Formy te ogólnie odpowiadają danej fazie rozwojowej pewnego typu, są mniej lub więcej rozwiniętymi sposobami reakcji, właściwymi zarówno dla rozwoju osobnikowego jak i gatunkowego.¹⁾

Nie zapuszczając się w mniej dla pedagogiki ciekawe interpretacyjne subtelności prawa biogenetycznego, nadmienić należy że stało się ono zasadą podziału rozwoju psychicznego dziecka. Stern stwierdza zgodność psychofizycznego rozwoju dziecka z etapami rozwoju ludzkości. Pierwsze lata pobytu w szkole zestawia z prostymi stosunkami starożytności, średnie łączy z chrześcijańską kulturą średniowiecza, dopiero okres po okwitaniu odpowiada skomplikowanej kulturze nowożytności.²⁾ Na tej samej zasadzie tworzy Ferrière nader drobiazgową tablicę synoptyczną, celem unaocznienia, że rozwój dziecka dokładnie odpowiada przejściu ludzkości od stanu pierwotnego łowiectwa, do socjalnego industrializmu współczesności.³⁾

Istnieją jeszcze inne sposoby podziału. Na innym miejscu wyróżnia Stern w rozwoju psychicznym dziecka cztery fazy: substancji, czynności, relacji i jakości,⁴⁾ również i Ferrière wylicza cztery fazy: zmysłową, naśladowczą, intuicyjną i refleksyjną.⁵⁾ Claparède wykazuje trzy fazy: syntezy, analizy i syntezy wtórnej.⁶⁾ Zasadą podziału pierwszego jest zdolność przeżywania pewnych treści, drugiego i trzeciego, rodzaj ich przetwarzania.

Odmienność reakcji dziecięcych spowodowana jest tem, że akty psychiczne dziecka w inny przebiegają sposób i inne wykazują cechy, niżli u człowieka dorosłego, Dziecko nie jest minjaturą człowieka dorosłego, różni się odeń nietylko jakościowo, lecz i ilościowo. W umysłowości dziecka przeważa zdolność spostrzegania zmysłowego i nastawienia uczuciowego, stany wolicjonalne nierozwinięte, podświadomość w zaczątkach.⁷⁾ Uwaga n. p. dziecka, polega jak u człowieka dorosłego na skoncentrowaniu świadomości na pewnych treściach, stanowiących ośrodek pola widzenia; inne już jednak wykazuje cechy, jest raczej zmysłowa niżli umysłowa, z większą łatwością zwraca się ku przedmiotom konkretnym jak umysłowym, jest raczej bierna niżli dowolna, raczej narzucona jak samorzutna, raczej statyczna jak dynamiczna.⁸⁾ Podobne cechy posiadają jego wyobrażenia,

1) Koffka K. o. c. str. 32 nn.

2) Stern W. „Person u. Sache“ Lipsk 1923 t. I, str. 299 nn.

3) Ferrière A. „Schule der Selbstbetätigung“ Weimar 1928 str. 142. Podział ten przyjmuje J. Ostrowski „Żywa szkoła“ Wa 1927 s. 124.

4) Stern W. „Inteligencja dzieci“ Wa 1927 str. 38.

5) Ferreriere A. o. c. str. 138.

6) Claparède E. „Psychologia dziecka“ Wa 1927 str. 89.

7) Simoneit M. „Die Seelische Entwicklung des Menschen“ Berlin 1928 str. 23.

8) Rusk R. „Pedagogika eksperymentalna“ Wa 1926 str. 57.

konkretne, bogatsze w treść niżli ubogie treściowo wyobrażenia — symbole człowieka dorosłego. Reprodukacja wyobrażeń jest wolna czyli przeskakująca i trwa dłużej jak u dorosłych, najdłużej, gdy wyraz — rekacja ma być w stosunku przyczynowym do wyrazu — podniety. ¹⁾ Fantazję dziecka cechuje animizm i antropomorfizm.

Ogólnie, umysłowość dziecka — wedle badań Piageta — wykazuje: trudność introspekcji, ścieśnione pole uwagi, niezdolność dokonywania analizy i syntezy, ujmowanie globalne (sykretyzm postrzegania i myślenia) brak logicznej spójności w rozumowaniu (niezdolność zastosowania formalnych zasad logiki: zasada sprzeczności, tożsamości, wyłączonego środka), trudność w operowaniu dedukcją, rozumowanie transduktywne, realizm intelektualny, nierozróżnianie przyczynowości fizycznej od uzasadnienia logicznego i motywacji psychologicznej. Najprostszą, a zarazem zasadniczą formą myślenia dzieci jest myślenie przez analogię, z której stopniowo dopiero rozwijają się inne formy myślenia. Wniosek na podstawie analogji jest typową supozycją, której sprawdzenie, uzasadnienie lub odrzucenie wymaga nowych procesów myślenia indukcyjnego lub dedukcyjnego. Dedukcja dziecięca jest raczej redukcją; psychologicznie proces postępuje nie od przesłanek do wniosku, ale od wniosku do tych przesłanek, które go uzasadniają. Intuicja prelogiczna staje się stopniowo podłożem funkcji kategorjalno-syntetycznych. ²⁾

Szczególną wartością dla praktyki dydaktycznej mają popędowe skłonności dziecka wyrażające się w pewnych charakterystycznych zainteresowaniach, do których nawiązują się zajęcia szkolne i rozkład materiału nauczania.

3.

Wychowanie, biologicznie rzecz biorąc, polega na wywołaniu określonych działań, na podstawie określonych dziedzicznie przekazanych skłonności instynktowych. Wedle terminologii przyrodniczej jest wyposażeniem „Mneme“ osobniczej w korzystne engramaty nabyte, przy celowej modyfikacji wrodzonych. ³⁾ Cały proces przebiega tedy w obrębie naturalnych związków fizycznej przyczynowości, skłonności określone są przez fizyczny ustrój, chodzi o techniczne ich zastosowanie.

Stanowisko takie wynika z przesadnego podkreślenia znaczenia dziedziczności i zbyt szeroko ujętego pojęcia instynktów. Wpływ dziedziczności, wskutek wyników ostatnich doświadczeń przyrodniczych (Weissmann, Mendel) uległ znacznej redukcji. Dziedziczność dotyczy jedynie pewnych nieokreślonych, nieskrystalizowanych tendencji rozwojowych — kondycjonalizm — określa ogólny charakter rozwoju osobniczego, nigdy zaś jego przebieg i kształt ostateczny — konstytucjonalizm. Podobnej rewizji ulec musi pojęcie instynktu.

¹⁾ Rowid H. „Psychologia pedagogiczna“ Wa 1928 str. 48, 64 i nn.

²⁾ P. P. Zienkowski „Psychologia dziecięstwa“ Lw.-Wa 1929 str. 367.

³⁾ Stern B. „Wesen u. werden der Persönlichkeit“ Wiedeń 1913 str. 127.

Thorndike, wychodząc z założeń behavioryzmu, uważa fakt psychiczny za reakcję na pewną sytuację. Sytuacje bądź wewnętrzne (stany świadomości), bądź zewnętrzne (doznania zmysłowe) oddziałują na człowieka, wywołując w nim reakcję na podstawie związków skojarzeń. Proces przebiega w ten sposób: sytuacja — skojarzenie — reakcja. Rodzaj reakcji zależy od tendencji wrodzonych i nabytych. Tendencje wrodzone dzielą się na: odruchy, instynkty i skłonności. Odruchy są pierwotną formą oddziaływania, stale określoną, niezmienną reakcją na prostą, nieskomplikowaną sytuację n. p. odruch rzepkowy. Podrażnienie zakończeń nerwów dowodzących wywołuje bezpośrednią, bez współdziałania woli i świadomości czynność nerwów odwodzących. Instynkty występują w sytuacjach bardziej skomplikowanych, takich, których wynik końcowy może sprowadzić w pewnych korzystnych warunkach sam wysiłek woli. Czynniki swobodnego, po części z woli wyboru pod kątem pewnych celów wyróżnia więc odruchy — refleksy od popędów — instynktów. Skłonności wreszcie, zdolności, dyspozycje zjawiają się jako ogólna tendencja do nieokreślonych z góry reakcyj, albo grup reakcyj, przyczem związek skojarzeń ulega silnym wpływom wychowania. Odruchy są z góry zdeterminowane, niepodległe wpływom wychowawczym, popędy można, jeśli są niepożądane tłumić przez uchylanie podnięt mogących wprowadzić je w stan czynny. Skłonności dają się dowolnie modyfikować.¹⁾

Jeśli chodzi o instynkty, rzeczą jest wychowania przede wszystkim poznać je „wiedzieć jakie są one w każdym okresie rozwoju dziecka, by wiedzieć do czego odwoływać się i na czym budować”.²⁾ Poznać należy nie tylko ich rodzaj, lecz i siłę, korzystne popierać, szkodliwe ograniczać i wydobywać w ten sposób uświadomione lub nieświadome potrzeby wewnętrzne.³⁾ Oparcie się na instynktach oznacza udzielenie im ujścia w postaci określonych zajęć. Tylko w razie ćwiczenia instynktów nastąpi automatyzacja ruchów i zręczności. Na wrodzonym instynkcie zabawy oprzeć się musi praktyka w okresie przedszkolnym i klasie elementarnej, w zabawie rozwija dziecko zmysły, kształci sprawność ruchu, w zabawach artystycznych kryje się podnięta rozwoju fantazji. Wszelkie wogóle nauczanie ma być podawane dziecku w charakterze rozrywek i zabaw.

Niema zato zgody co do ilości instynktów i ich rodzaju. Decroly włącza do instynktów najbardziej podstawowe potrzeby organiczne: wyżywienie, walki z ujemnymi wpływami klimatycznymi, obrony i działania.⁴⁾ Thorndike zalicza tu instynkt zabawy, ciekawości, walki, socjalny i konstrukcyjny.⁵⁾ Dewey

¹⁾ Thorndike E. „Psychologie der Erziehung“ Jena 1922 str. 3—55.

²⁾ Dewey J. „Zasady moralne w wychowaniu“ Lwów 1921 str. 31.

³⁾ Kerschensteiner G. „Charakterbegriff u Charaktererziehung“ Lipsk 1913 str. 110.

⁴⁾ Hamaide A. „Metoda Decroly“ Wa 1926 str. 34.

⁵⁾ Thorndike E. „Psychologie der Erziehung“ Jena 1922 str. 10—45.

wymicnia instynkt społeczny, badawczy, ekspresji, twórczo-konstruktywny; Główny nacisk kładzie na systematyczne rozwijanie instynktu twórczego.¹⁾ Nie wdając się w krytykę podziałów zaznaczyć należy, że wszędzie występuje instynkt działania, twórczy, konstruktywny, co pozwala przypuścić, że zmienną cechą natury ludzkiej jest przedewszystkiem aktywność, potrzeba reagowania na podniety. Otóż idea aktywności i spotaniczności jest podstawowem założeniem pedagogiki współczesnej.

Wrodzona aktywność dziecka wyraża się zdolnością do samorozwoju; wychowując wystarczy pobudzać siły już czynne, drzemiące, wyswabdzając i następnie rozwijać. Aktywność dziecka występuje w trzech fazach: 1. Prostej ruchliwości, będącej zwykłym wyładowaniem energii, 2. Ruchliwości kierowanej nakazami zewnętrznymi (np. przepisy zabawy) i 3. Ruchliwości psychicznej, płynącej z pobudek wewnętrznych zainteresowań. Taka aktywność jest zarazem samodzielnością, zewnętrznym wyrazem osobowości.²⁾ Dziecko samo dochodzi do swobodnego, samodzielnego kształtowania swej treści. Aktywność dziecka, jego swobodne poruszanie się w obrębie szkolnej sytuacji, wolny wybór zajęć odpowiednich aktualnym zainteresowaniom podnoszą je do godności „Persona agens“ wychowania.³⁾ Bezpiecznie pozostawić można dziecku samorzutny wybór dróg, sposobów i tempa pracy, a żądać bezwzględnie tylko jej owoców.⁴⁾ Montessori stawia dziecko w sytuacji dostępnej jego poziomowi umysłowemu, którą samodzielnie musi rozwiązać. Nacisk na samodzielność ma tu źródło swe w tem, by dać dziecku możność samemu obcować ze swem dziełem, skoncentrować się i w tej koncentracji wewnętrznie dojrzewać, kształtować duchową i moralną osobowość.⁵⁾ Idea aktywności płodna w doniosłe następstwa, jak ukrócenie szkolnego drillu, mechanizacji wychowania, wnosi powiew wartości życia w zatęchłą niekiedy atmosferę izby szkolnej, prześląkniętej zewnętrznym przymusem i ospałym marazmem.⁶⁾

1) Dewey P. „Szkoła i społeczeństwo“ Wa 1924 str. 20 nn.

2) Nawroczyński B. „Swoboda i przymus w nauczaniu“ Wa 1929 str. 77 nn. Podobny podział formy aktywności podaje rosyjski psycholog P. P. Zienkowski.

Wyróżnia dwie główne formy aktywności: Nieregulowaną i regulowaną. Pierwszą dzieli na: instynktowa i impulsywną, drugą rozbiła na: wyrażającą i woluntarną. Aktywność Instynktowa jest złączana z jakąś podniętą zewnętrzną. Od niej wyróżnić należy aktywność impulsywną, t. j. ruchy wykonywane bez podniety zewnętrznej, które jednocześnie nie są regulowane świadomością jakiegoś celu. Aktywność wyrażająca należy do typu aktywności regulowanej; obok tego typu regulacji, która tworzy istotę woli, posiadamy jeszcze emocjonalną regulację aktywności i to są właśnie ruchy wyrażające. Wyrażającą siłę ruchów poznaje się po ich socjalnym rezonansie Najwyżej stoi aktywność woluntarna, regulowana przez wolę czy to w jej formie pozytywnej czy negatywnej. Łączy się ona zawsze z dwoma momentami: świadomością celu i decyzją. — Por. „Ps. dzieclectwa“ str. 140 i 423 nn.

3) Gaudig G. „Die Schule in Dienste...“ t. I str. 43, II. t. 232 nn.

4) Błinet A. „Pojęcia nowoczesne o dzieciach“ Wa 1925 str. 284.

5) Bergemann P. „Über Erziehung u Unterricht in Montessori-Schule“ „N. Erzieh.“ 1925.

Strzec się tylko należy przesady w ocenie aktywności. Wychowanie nie powinno zadawać gwałtu naturze wychowanka, nie może jednak pozostać biernym śledzeniem rozwijania się rozwijającej osobowości wychowanka. Istotą wychowania mimo wszystko pozostanie pewien, umiarkowany zresztą, przymus pokolenia starszego wobec młodszego. Spontaniczną aktywność dziecka nie może wyradzać się w rozpasaną samowolę. To też obok hasła aktywności, wysuwany bywa kompromisowy postulat reaktywności.

Niektórzy psychologowie (Jodl, Müller-Freienfels) uważają przeżycia psychiczne za składową momentu przyjmowania — recepcji i oddziaływania — reakcji (Empfangen u. Eigenstreben) przedmiotowości i podmiotowości. W każdym doznaniu występuje strona bierna i czynna; wrażenie dostarcza świadomości wiedzy o zewnętrznej rzeczywistości, uczucie określa stan wywołany podniętą, wola uchyla niemiłe stany świadomości. a poszukuje przyjemnych. Trzy te procesy występują zawsze razem, podnięta stawia nas w położeniu biernym, reakcja w czynnym. Myślenie jest więc pewnego rodzaju oddziaływaniem (rückwirkendes Handeln).¹⁾ Otóż na tej zasadzie podnoszą się ze strony pedagogów zarzuty przeciwko zasadzie aktywności.

Prnawdzi ona do błędnego koła. Hasło „przez samoistność do samodzielności“ jest oczywiście petitio principii, gdyż samoistność zakłada właśnie samodzielność. Ponieważ dalej samodzielność umysłu zakłada znowu myślowe opanowanie przedmiotów, to zaś ma uczeń osiągnąć dopiero przez samoistność, a więc znowu circulus vitiosus.²⁾ Między receptywnością zwaną pogardliwie impresjonizmem, a spontaniczną aktywnością dumnie określaną jako ekspresjonizm, wyjście leży w spontanicznej reaktywności. Sama receptywność nie wystarcza, aktywność nie może być spontaniczną, jedynie reaktywność, tworzenie jest spontaniczne. Receptywność polega na doznawaniu zmysłowych wrażeń, reaktywność jest odpowiedzią na doznaną podniętę.³⁾

Różnica polega na tem, że w myśl teorii aktywności popęd do działania jest człowiekowi wrodzony, natomiast wedle teorii reaktywności umysł pobudzają dopiero do działania pobudki zewnętrzne. Innemi słowy odżywa w zmienionej postaci stary spór filozoficzny idealistycznego aprioryzmu Descartesa i sensualistycznego empiryzmu J. Locke'a.

4.

Zewnętrznym przejawem wrodzonej aktywności są zainteresowania. Z aktywnością łączy je to, że są pewną formą energii potencjalnej, zmierzającej do ujawnienia się w postaci działania

¹⁾ Seidemann W. „Die allgem. Psychologie der Gegenwart...“ Lipsk 1920 str. 117.

²⁾ Hoffmann P. „Die gegenw. Krise in der Schulreform“ Lipsk 1927 str. 12.

³⁾ ibid. str. 30 i nn.

i myślenia. Zainteresowania są faktem złożonym, to też trudno określić ich istotę; uważa się je za stosunek współdziałania uwagi i uczucia przy danej czynności (Meumann) za stosunek zgodności między podmiotem a przedmiotem (Claparede), cechę zainteresowań stanowi przyjemność, rozkosz działania i tworzenie (Thorndike), tkwią w nich pierwiastki etyczne, poczucie obowiązku, wysiłek moralny (Herbart), zgodność między danym faktem lub czynnością, a chęcią w duszy dziecka (Dewey). Ogólnie biorąc, zawierają stany wzruszeniowe, pierwiastki woli i elementy poznawcze; dzięki uczuciom zyskują charakter dynamiczny. Źródłem wymienionych różnic są dwie teorie: przyjemności (Rousseau, Locke) i wysiłku (Kant, Herbart).¹⁾

Pochodzenie zainteresowań również nie jest jednoznacznie określone. Natywizm wywodzi je z wrodzonych skłonności, empiryzm przyjmuje prócz skłonności wrodzonych też wynik oddziaływania czynników zewnętrznych i doświadczeń w biegu życia nabytych. Za teorią natywizmu przemawia między innymi okoliczność, że pomimo różnorodnych wpływów otoczenia, nader rzadko i z trudnością rozwinać się dają w dziecku zainteresowania niezgodne z zasadniczymi jego skłonnościami.²⁾

Zainteresowania nie są czemś stałym, podlegają kolejnym przekształceniom, zależnie od różnorodnych pod wpływów i przeżyć psychicznych. Powtóre, zainteresowania nie występują w dziecku od razu, lecz w kolejnym przejawianiu się ich dają się odkryć pewna prawidłowość, zależna od rozwoju psycho-fizjologicznego, wieku, płci, stosunków społecznych i ogólnej sprawności umysłowej. Ilość faz rozwoju zainteresowań jest sporna. Claparede przyjmuje trzy fazy: 1. nabywania (z. spostrzegawcze, mowne, intelektualne, specjalne); 2. organizacji i wartościowania (etyczne, społeczne); 3. wytwarzania (przewaga jednego z pośród wymienionych). Ferrière widzi cztery fazy: 1. z. bezpośrednie, 2. konkretne, specjalne, 3. abstrakcyjne proste, 4. abstrakcyjne złożone. Koffka również cztery: 1. ruchome, 2. sensoryczne, 3. czuciowo ruchowe, 4. pojęciowe. Nagy, specjalista w tym kierunku wymienia pięć faz: 1. z. czuciowe, (1—2 rok), 2. subiektywne (7 rok), 3. obiektywne (10 rok), 4. stałe (15 rok), 5. logiczne (po 15 roku).³⁾ Z pośród autorów polskich Rowid upraszcza podział do trzech faz: 1. z. zmysłowe i fantazyjne, 2. indywidualne, 3. specjalne.⁴⁾

Wspólną nicią wszystkich podziałów jest jednaka zasada tj zgodność z ogólnym rozwojem psychicznym dziecka, które przechodzi — wedle badań Meumanna — podobne stadj: substancji, czynności, stosunku i jakości. Zainteresowania przechodzą od

1) por. Rowid H. „Zainteresowanie jako istotny czynnik nauczania w szkole twórczej” — „Ruch pedag.” 1928.

2) Nagy L. „Psychologie des kindl. Interesses” Jena 1922 str. 173.

3) Nagy L. o. c. str. 174.

4) Bańkowska C. w art. „O zainteresowaniu” Szk. powsz. 1922 kombinuje podziały wymienione i wyznacza sześć faz.

zmysłowo-konkretnych do logiczno-abstrakcyjnych, z przejściowych zamieniają się na trwałe, z nieokreślonych na specjalne. Różnice między poszczególnymi indywiduami polegają na różnych stosunkach jakości motywów i odmiennej równowadze sił.

Pedagogiczne konsekwencje są nader doniosłe. Praktyka wychowawcza musi uwzględnić, że „nauczanie jest oddziaływaniem dorosłych na dziecko w interesie celów, bliższych dorosłym jak dzieciom, przeciwnie, w dziecku tkwią inne motywy zainteresowań, jak w dorosłym. Człowiek dojrzały posiada znacznie rozwinięte logiczne sprawności umysłu, wiadomości więcej uporządkowane, przebieg jego myślenia jest bardziej abstrakcyjny. Dziecko powoduje się wpływami zewnętrznymi, uczuciowością, aktywność dziecka jest o wiele żywsza jak u dorosłych, stąd i zainteresowania jego są częściej oparte na subiektywnych związkach przyczynowych¹⁾ Z tego, iż zainteresowania dziecka są jeszcze płynne, stosunkowo nieukształcone, przejściowe, wynika plastyczna ich cecha, są tem, co jest w dziecku czynne, przedsiębiorcze. Materiał kształcenia tem łatwiej nawiązać do zainteresowań dziecka, że nie ściągają się one bynajmniej do treści wyobrażeń, brak im narazie momentu wartościowania, „towarzyszą procesowi apercpejji samej w sobie, niezależnie od apercypowanych wyobrażeń.²⁾

Właściwa metoda nauczania polega na wynajdywaniu jak najliczniejszych punktów stycznych między zainteresowaniami i skłonnościami dziecka a przedmiotem nauki. Ze względu na czasową prioryczność zainteresowań zmysłowych, nauczanie początkowe musi wychodzić od bezpośredniego zetknięcia z konkretnymi przedmiotami, które znowu ze względu na egocentryzm dziecka muszą znaleźć punkt zaczepienia z jego upodobaniami i potrzebami.

(D. n.)

Dr phil. et iur. RUDOLF TAUBENSZLAG.

O jednostronności niektórych poczynań pedagogicznych współczesnej epoki.

Ciąg dalszy

Psychologia genetyczno-ewolucyjna usiłuje uchwycić rozwojowe fazy psychicznego życia jednostki. *Godin* odróżnia dwa, *Bagley* trzy, *Claparède* cztery... *Ferrière* szesnaście odcinków dynamiki spontanicznego rozwoju dziecka. W rzeczywistości nie można nieustannie, niespostrzeżenie narastających i pod każdym względem doniosłych zmian psychicznego i fizycznego dojrzewania młodzieży — ująć w szablon schematu, któremu przeczy

¹⁾ Nagy L. o. c. 162.

²⁾ Dewey : Szkoła i dziecko, str. 77.

psychologiczna rzeczywistość. Należałoby się raczej oprzeć na — jedynie konsekwentnej z punktu widzenia psychologii genetyczno-ewolucyjnej — tezie permanentnej ewolucji jednostki, nie dającej się ująć w sztuczne karby jakiegokolwiek zakrzepłej arytmetycznej formuły.

Psychologia dyferencjalna dochodzi do zasady nienakrywalności psychicznej jakichkolwiek dwu jednostek metodą zakresowych zacieśnień odnoszących się do rodzaju człowieka. Wyróżnikami są kryteria płci, rasy, narodu, stanu, temperamentu, usposobienia, charakteru, typu, zdolności, inteligencji i t. d. Tą drogą dochodzimy do konkretnej, nigdy nie powtarzającej się, zawsze o pewną jakość, natężenie czy układ psychiczny od jakiegokolwiek innej indywidualnej struktury duchowej wyróżniającej się — określonej jednostki, do danego człowieka (psychografja). Psychologja socjalna, hyper-sub- i anormalna, oraz etniczna podkreślają analogiczne momenty różnicowe.

Zastanówmy się nad pytaniem, do czego nas doprowadzić musi w pedagogice oparcie się na rezultatach psychologii konkretnej? — Wskazania wynikające dla niej dadzą się ująć w jednym krótkim zdaniu. Współczesna pedagogika powinna zająć się problemem wychowania ciągle zmieniającej się poszczególnej jednostki. Tylko takie postawienie sprawy jest słuszne i zgodne z postulatami nowej psychologii. Stąd żądanie wprowadzenia systemu jednostkowej pracy z wychowankiem — rodzaju indywidualnej kondycji.

System taki nie da się wprowadzić w życie z powodów:

- a) organizacyjnych — rozsądza bowiem nie tylko ramy dotychczasowej klasy, lecz każdego — z jakiegokolwiek punktu widzenia zestawionego czy uporządkowanego — zespołu wychowanków. Nigdy bowiem — w myśl konsekwentnie przeprowadzonej doktryny różnic — nie można będzie znaleźć dostatecznej ilości jednostek dających się powiązać w organiczny, harmonijny układ grupowy. Pociągnęłoby to za sobą konieczność likwidacji instytucji szkolnej w znaczeniu organizacji zespołowej, a zatem wogóle szkoły, co ze względu na postulat powszechnego nauczania, ekonomiczną stronę problemu itd. nie dałoby się zgoda urzeczywistnić.
- b) socjalnych — uniemożliwia bowiem realizację najważniejszego celu wychowania t. j. uspołecznienia. Podkreślając i pogłębiając zasadę dynamicznego indywidualizmu, prowadzi konsekwentnie stosowana doktryna różnic do rozluźnienia więzi społecznej łączącej ludzi w kulturalne wspólnoty wszelkiego rodzaju o charakterze stałym lub przelotnym. Pociągnęłoby to za sobą konieczność rewizji poglądów na główne cele wychowania — co ze względu na podstawową ważność problemu uspołecznienia (unarodowienia, uobywatelnienia) młodzieży — nie jest wskazane.

c) personalnych — natrafia ębowiem na znaczne przeszkody realizacyjne. Kwestja doboru nauczycieli, które przy dotychczasowym, znacznie łatwiejszym systemie nie można było pomyślnie rozwiązać — nastęrczyć musi — w myśl konsekwentnie przeprowadzonej doktryny różnic — ogromne wprost trudności. Żadne zalecenia najwybitniejszych nawet teoretyków czy praktyków pedagogii, żadne metodyczne wskazania, formuły, reguły, normy, prawa, wytyczne, choćby były najmisterniej skonstruowane — nie mogą przydać się wychowawcy spontanicznie rozwijającej się, zmiennej, żywej jednostki. Uzbrojony w książkową wiedzę, po opanowaniu najlepszej metodyki pedagogicznej, dydaktycznej, czy organizacyjnej — stanie on bezradny i bezzilny wobec rzeczywistości. Tylko wrodzona, twórcza wnikiwość może umożliwić mu osiągnięcie wychowawczych rezultatów. Dawny typ nauczyciela technika, poniekąd twórcy, musiały ustąpić miejsca nowemu typowi wychowawcy-twórcy, poniekąd technika. Dobór pedagogów stały się tem samem niezwykle utrudniony, w wielkiej ilości wypadków wręcz niemożliwy. Pociągnęłoby to za sobą niekiedy konieczność rezygnacji z zabiegów wychowawczych, co ze względu na nieodzowność przekazywania doświadczeń dawnych pokoleń nowym generacjom musiałyby powstrzymać rozwój ludzkiej kultury.

Widzimy tedy, że konsekwentnie przeprowadzona doktryna różnic prowadzi nas na manowce. Reforma mająca być przeprowadzona w imię hasła zbliżenia się do konkretnej rzeczywistości — odrywa nas od niej i nadaje odnośnym poczynaniom pedagogicznym cechę utopji nie dającej się zrealizować — mimowoli anarchizuje sferę pedagogiki.

Przejdźmy jednak do problemu wspólnot.

Nasuwa się zasadnicze pytanie: Czy wogóle można bez obawy popadnięcia w sprzeczność z podstawowemi stwierdzeniami dotyczącemi psychicznego życia człowieka — pomijając wzgl. lekceważyć problem wspólnot? Na pytanie to bez wahania odpowiemy — nie.

Nie podobna zaprzeczyć, że istnieją liczne węzły psychiczne jednoczące ludzi, że bez trudu dadzą się zakreślić nieprzekraczalnie ramy tożsamości i łączności, w obrębie których ujawnia się bogata różnorodność indywidualnych odmian rodzaju ludzkiego, które stara się ująć nowa psychologia.

Wspólnoty te należy uważać za niezłomne konieczności. Stanowią one istotę i treść psychicznego życia człowieka. W niezliczonych warjantach różnorodności wybijają się na pierwszy plan, górują nad niemi, skupiają je naokoło siebie niby magnes żelazne opłki. Stanowią one niewzruszony rdzeń, około którego formują się obwodowe elementy — krystalizacyjny ośrodek jako centrum koordynacji i wewnętrznego ładu — źródło światła o wielkiem napięciu, które nawskróś przenika i rozjaśnia mroczne zakątki duszy ludzkiej.

Dzięki wspólnotom powstała nowa — jako sposób porozumiewania się jednostek ludzkich posiadających wspólne przeżycia i odczuwających potrzebę udzielania sobie wiadomości, komunikowania doświadczeń mających dla nich znaczenie. Dzięki wspólnym ideom, owianym zgodnie żywionymi uczuciami — wyloniły się łączne, świadome działania jednostek — powstało społeczeństwo ludzkie. Z idei i działań tych wyrósł niezniszczalny, wszechkierunkowe wartości bogatej i głębokiej kultury człowieczej w dziedzinie religii, etyki, prawodawstwa, sztuki, wiedzy i t. d.

Nietylko jednak względy teoretycznej natury, lecz również argumenty zaczerpnięte z praktyki życiowej potwierdzają powyższe stanowisko. Wszak proces scalania góruje nad zjawiskami różnicowania w życiu. Pierwszy skupia, łączy, umożliwia orientację, koncentrację, konsolidację — drugi rozprasza i rozdziela, utrudnia lub uniemożliwia pogląd na całość, jedność, jednolitość, harmonję pewnego układu.

Czy zmysły nasze reagują na wszystkie podniety względnie każde natężenie bodźca płynące z otoczenia? Odpowiedź daje nam prawo Webera i Fechnera, które stwierdza (uzasadnione życiową koniecznością) progi podniety ujawniające proces integracji istniejący już w podstawach psychicznego życia. Na wyższych jego stopniach występuje proces tem żywiej spotęgowany samozachowawczem dążeniem człowieka do przeświecenia niesłychanie zawilego kompleksu rzeczywistości. Rezultatem jego są kategorie intelektualne, estetyczne, etyczne naszej świadomości.

Na wspólnotach tedy należy się bezwzględnie oprzeć.

W zakresie psychologii s t a t y c z n e j — powinniśmy ujmować przedewszystkiem treści psychiczne, które występują z odmiennem natężeniem we wszystkich fazach rozwoju jednostki od wczesnego dzieciństwa do późnej starości. — Z wartościowych badań psychologii genetyczno-ewolucyjnej należy wyciągać jedynie podstawowe, zasadnicze wnioski. Rozszczepienie życia psychicznego jednostki na wielką ilość dynamicznych faz, rozdrobnienie, rozpylenie rozwojowej progresji na znaczną ilość odcinków — nie może być przez nas w całej rozciągłości wzięte pod uwagę. Pedagogika współczesna dążyć musi z wyżej przytoczonych powodów, jeśli pragnie umożliwić sobie skuteczną i owocną działalność, do uproszczenia problemu. Dla celów jej wystarczyć musi podział nieustannie narastającego rozwoju jednostki na dwie kardynalne fazy przegrodzone okresem jej płciowego dojrzewania.

W okresie pierwszym dają się stwierdzić: przewaga instynktów, intuicji nad refleksją — zainteresowania natury praktycznej — uwaga mimowolna — pamięć mechaniczna — myślenie wyobrażeniowe — często silne zdolności ejdetyczne — brak analizy — wybujała uczuciowość i wzruszeniowość — poniekąd amoralność — zawrotne tempo psychicznej dynamiki i t. d.

W okresie drugim dają się stwierdzić: przewaga refleksji nad instynktami i intuicją — zainteresowania teoretyczne — uwaga dowolna — pamięć logiczna — myślenie pojęciowe odebranymi symbolami umysłu — powolny zanik zdolności ejdetycznych — analiza krytyczna prowadząca do syntezy — umiarkowana uczuciowość i wzruszeniowość — moralność — słabsze tempo dynamiki psychicznej i t. d.

W praktyce szkolnej podział powyższy okazuje się zupełnie wystarczający.

W zakresie psychologii uniwersalnej — powinniśmy ujmować przedewszystkiem treści psychiczne występujące z pewnemi indywidualnemi odmianami u wszystkich ludzi wzgl. jednostek, których wychowaniem się zajmujemy. W pracy nad zespołami nie wolno nam zapominać o łączących wszystkich ich członków wspólnych cechach i zdolnościach i to w zakresie reagowania na bodźce otoczenia w postaci działania odruchowego, instynktownego, nawykowego czy rozumnego — operowania kategoriami pojęciowemi, sądzenia i wnioskowania — w obrębie sfery nastrojów, uczuć, wzruszeń, nadto dążeń, idei i t. d. — Z wartościowych badań psychologii dyferencjalnej należy wyciągnąć podstawowe, zasadnicze wnioski. Rozszczępienie, rozpylenie społeczeństwa ludzkiego na niezliczoną ilość odmiennych od siebie jednostek nie może być przez nas w całej pełni wzięte pod uwagę. Pedagogika współczesna dążyć musi do uproszczenia problemu. Nie wolno jej, oczywiście, w pracy nad zespołami wychowanków zapominać o różnicach ich psychicznej postaci — powinna ona według możliwości uwzględniać a nawet potęgować w ramach klasowej zbiorowości, w stosunku do poszczególnych uczniów — wszystko, co rozwija i wzmacnia wrodzone lub nabyte, właściwe im indywidualne odrębności.

W praktyce szkolnej ujęcie powyższe okazuje się zupełnie wystarczające.

Podobnie — w zakresie psychologii separatywnej, normalnej i kulturalnej przy uwzględnieniu rezultatów psychologii socjalnej hyper-sub i anormalnej oraz etnicznej.

Doszliliśmy tedy do ostatecznego rezultatu, że problem wspólnot nie przestał dla nas istnieć — co więcej pozostać musi punktem wyjścia dla współczesnej pedagogiki — i nadal musi ona przedewszystkiem obserwować wszystko, co ludzi z sobą łączy. Należy jednak według możliwości zwracać uwagę na wszelkie ważniejsze, dające się w szkolnem życiu uwzględnić różnicowe momenty. Hasłem naszym tedy: podkreślanie wspólnot przy uwzględnianiu różnic.

Stąd wypływa dla pedagogiki wniosek: Żaden kierunek myśli pedagogicznej nie może przejść do porządku dziennego nad problemem wspólnot wzgl. w jakimkolwiek kierunku zlekceważyć podstawowy ten postulat, że wychowanie człowieka musi w pierwszym rzędzie polegać na pogłębianiu i umacnianiu węzłów jednoczących ludzi oraz łączących ich w harmonijne zespoły.

Ad C) Psychologia kauzalna a teleologiczna.

Teoretycy zreformowanej szkoły rozumują: Zwolennicy wychowania dotychczasowego typu opierali się na wynikach psychologii kauzalnej, spoglądającej na duchowe życie człowieka z punktu widzenia przyrodniczego jako na skomplikowany przyczynowo-skutkowy układ związków i oddziaływań. Psychologia ta uważa życie za rzeczywistość obiektywną (psychologia obiektywna) — dającą się zbadać metodami naukowymi (psychologia empiryczna) — szczególnie zapomocą eksperymentu (psychologia eksperymentalna) — przyczem silnie podkreśla fizjologiczny substrat zjawisk psychicznych (psychologia fizjologiczna). — Sprowadza ona wszelkie przeżycia duchowe jednostki do podstawowych wrażeń zmysłowych (psychologia sensualistyczna) — przeprowadzając w tym celu drobiazgową ich analizę (psychologia analityczna) — temsamem rozkłada ona życie duchowe człowieka na elementy (psychologia elementów) — rozbija je na atomy (psychologia atomistyczna) — mozaiki (psychologia mozaikowa) — dającą się w różnoraki sposób sumować (psychologia sumatywna) — tłumaczy ona wszelki ruch oraz każdą zmianę w układzie psychicznym w sposób mechanistyczny (psychologia mechanistyczna) — szczególnie prawem asocjacji (psychologia asocjacyjna).

Twórcy i zwolennicy psychologii kauzalnej Locke, Hume, Mill'owie, Condillac, Herbart, Mach, Müller, Ziehen i inni ukazują nam człowieka jako mechanizm, który można w zupełności rozebrać na części składowe, z nich zaś bez trudu zmontować, zrekonstruować całość psychicznego życia.

Zwolennicy nowej szkoły twierdzą, że psychologia kauzalna daje nam błędny pogląd na życie duchowe jednostki. Pojmowanie człowieka jako automatu jest z gruntu fałszywe i prowadzić musi do nieodpowiednich wniosków i poczynań w pedagogice. W drobiazgowej, analitycznej sekcji duszy ludzkiej zanika istota, sens i całość psychicznego życia człowieka. Przeciwstawiają oni psychologii kauzalnej nowoczesną psychologię teleologiczną, spoglądającą na życie z punktu widzenia nawskroś człowieczego jako na zawity układ specjalnego rodzaju, który da się zrozumieć jedynie zapomocą kategorii celowości.

Psychologia teleologiczna — to psychologia wartości. Życie duchowe człowieka — to całość wzgl. agregat całości, które stanowią istności, będące czemś więcej od pierwiastków, z których się składają (psychologia strukturalno-personalna) — wszelkie zjawiska psychiczne znajdują się w stosunku nieustannej zależności od siebie, występują w nierozzerwalnych splotach i stopach, których nie można sztucznie w sposób mechanistyczny rozrywać wzgl. kojarzyć (psychologia funkcjonalno-korrelatywna).

Pedagogika przyszłej ery pragnie oprzeć się na wynikach psychologii teleologicznej, psychologii człowieka żywego, twórczego, dążącego do urzeczywistnienia swych celów wyłonionych

wzgl. ustopniowanych według sprawdzianów wartości. Rozbite. na okrucy, zmechanizowane życie duchowe jednostki zostaje ujęte w całość kształtu.

Wychowanie nie ma polegać na pewnych, dających się z matematyczną ścisłością przewidzieć oraz obliczyć posunięciach pedagoga, który w skomplikowanym mechanizmie duszy wychowanka poruszyć ma określone jego kółka i tryby, aby wywołać dające się dokładnie przewidzieć i uszeregować reakcje — ma ono polegać na twórczym formowaniu wzgl. ułatwianiu tworzenia się, dojrzewania i zamykania harmonijnych całości kształtów psychicznych.

Nie ulega wątpliwości, że rozwój nowoczesnej psychologii w kierunku wyżej określonym należy uważać za pozytywny. Rezultaty osiągnięte na polu badań tych przez Wertheimera, Koffkę, Köhlera, Sprangera, Döringa, Sterna i innych są istotnie owocne i otwierają dla myśli pedagogicznej rozległe perspektywy odnowy wychowawczych metod.

Rozpatrując problemy psychologii intelektualnej a woluntarnej wzgl. innej oraz abstrakcyjnej a konkretnej — jako podstawy współczesnej pedagogiki, stanęliśmy na stanowisku, że (przy możliwie najszerszym uwzględnieniu badań nowej psychologii w obu wyżej określonych jej kierunkach) należy a k e n t położyć na psychologię świadomości ideatorycznej i wspólnot.

W kontrowersji między psychologią kausalną a teleologiczną zajmujemy odmienne stanowisko, wypowiadając się za oparciem pedagogii na rezultatach psychologii wartości i całości kształtu.

Nie możemy jednak zgodzić się na jednostronne stanowisko, zajęte przez niektórych pedagogów pragnących zgodnie z poglądami na oba wyżej poruszone problemy — i w kwestji omawianej stanąć jedynie i wyłącznie na stanowisku nowej psychologii, odrzucając wszelkie tezy dawnej doktryny. Zgadzaemy się jednak odnośnie do omawianego problemu ze stanowiskiem tych pedagogów, którzy w kwestiach dotyczących oparcia pedagogii o psychologię zajmują stanowisko jednolicie umiarkowane, żądając, by wychowawcy opierali się głównie, lecz nie wyłącznie na wynikach nowoczesnych badań psychologicznych.

Współczesna pedagogika nie może uwzględniać wyłącznie rezultatów osiągniętych przez psychologię teleologiczną — tezy psychologii kausalnej nie mogą być za jednym zamachem przekreślone. Dla wielu wybitnych współczesnych psychologów (pedagogów) istnieją one w pewnej, większej lub mniejszej mierze:

Saxby w dziele swem p. t. *Kształcenie postępowania* — mówi na str. 62 „Trzeba zauważyć, że rozważania zawarte w tym rozdziale opierają się w dużym stopniu na wynikach osiągniętych w zakresie badań nowoczesnej psychologii analitycznej. Jest to gałąź psychologii, która może stawać się coraz ważniejszą dla nauczycieli, dla osób interesujących się psychologią i t. d.“

Bühler w dziele swem p. t. *Die Krise der Psychologie* — wywodzi na str. 15; że „punktem wyjścia psychoanalizy Freuda

jest znana herbartowska mechanika wyobrażeń w formie, jaką jej nadali ostatnio Lazarus i Steinthal. Pojęcia jej podstawowe jak hamowanie (Hemmung), zagęszczenie (Verdichtung), przesunięcie (Verschiebung), sflumienie (Verdrängung) wzięte są z tego arsenału". Saxby zaś w cyt. dziele twierdzi, że anamneza Freuda opartą jest na prawach „swobodnego kojarzenia wyobrażeń”.

Lippmann w rozprawce swej p. t. Bemerkungen zur Gestalttheorie — stwierdza, że psychologia postaci jest jedynie uzupełnieniem psychologii elementów.

Pozatem cały szereg znakomych psychologów wzgl. psychjatrów niemieckich odróżnia psychologię: wyjaśniającą (*erklärende Psych.*) od pojmującej (*verstehende Psych.*) (Dilthey); — rozumową (*rationale Psych.*) od wnioskującej (*einfühlende Psych.*) (Jaspers); — przyrodniczą (*naturwissenschaftliche Psych.*) (Spranger); — induktywną (*induktive Psych.*) od wglądowej (*einsichtige Psych.*) (Erismann); — impersonalistyczną od personalistycznej (Stern).

Kładąc tedy — odmiennie niż w poprzednich wywodach akcent na psychologię nową, teleologiczną, nie zapominamy, że obok niej w pewnej mierze ostać się musi i służyć nam jako oparcie dla pedagogiki psychologia kauzalna. Żadna koncepcja nowsza nie flumaczy nam w dostateczny sposób np. kojarzenia wyobrażeń. Kojarzymy bowiem nietylko to, co chcemy (behaviorizm), lub człony tej samej postaci (strukturalizm) i t. d. lecz również wyobrażenia mechanicznie styczne itd.

Stąd wniosek dla pedagogiki. Ujmowanie żywego, twórczego człowieka metodą całokształtów nie wyklucza posiłkowania się rezultatami — przebrzmiałej wprawdzie — lecz w wielu kierunkach po dziś dzień jeszcze miarodajnej psychologii kauzalnej.

Ad A), B), C). Strzeszczenie powyższych wywodów.

Reasumując — podnoszę: Występujemy przeciw jednostronności hasła współczesnej pedagogiki, o ile one

a) nawołują do wyłącznego oparcia się na wynikach nowej psychologii we wszystkich jej kierunkach. Należy budować na rezultatach tych kierunków psychologicznych, które rzeczywiście są w stanie umożliwić, ułatwić lub ożywić poczynania pedagogiczne nowej ery względnie

b) nie nawołują wprawdzie do wyłącznego oparcia się na wynikach nowej psychologii, uwzględniając do pewnego stopnia dorobek dawnej nauki o zjawiskach psychicznych — lecz kładą nacisk na bazę psychologii woluntarystycznej wzgl. innej oraz konkretnej. Należy zasadniczo brać za podstawę psychologię świadomości ideatorycznej i wspólnot przy dostatecznym uwzględnieniu badań zwalczających je obu kierunków nowej psychologii.

Należy położyć nacisk na tezy psychologii teleologicznej przy dostatecznym uwzględnieniu badań psychologii kauzalnej.

(D. n.)

Psychoanaliza a wychowanie.

(Na marginesie książki George'a H. Greena: „Psychanalysis in the Classroom“; w przekładzie Dra Zygmunta Ziemińskiego „Psychoanaliza w szkole“, wyd. M. Arcta, Warszawa 1928 r.)

Stosowanie psychoanalizy w szkole wynikało z potrzeby zrozumienia młodzieży. Psychologowie i znawcy życia młodzieńczego tacy, jak Spranger¹⁾, Tumlriz²⁾, Bühlerowa Charl.³⁾ stwierdzali i podkreślali, że dusza dziecka nie jest tak łatwo zrozumiała choćby dlatego, iż stale się rozwija, przetwarza i tworzy dla siebie nowe wartości; do tego dołącza się swoiste zachowanie się młodzieży wobec otoczenia. Uznając swą niższość umysłową, fizyczną i socjalną młodzież, zamyka się w sobie, unika takich momentów, któreby mogły w jej świadomości i w świadomości starszych odkryć własną nieporadność i bezsilę; obok tego i na takim tle powstają niejednokrotnie głębokie konflikty, mające swe źródło w szybkim stosunkowo rozwoju bez możliwości odpowiedniego ekspozowania nabytych energii.

Otóż psychoanalitik dąży do zrozumienia takich faktów indywidualnych przy pomocy metody psychoanalitycznej, n. p. metody odnajdywania treści podświadomych jako chorobotwórczych (*Freud*); metody pobudzania indywidualności do wiary w siebie i do realnego działania (*Adler*); metody badania typów i usuwania skrajności w postępowaniu ogólnem jednostki (*Jung*) Metody te rozbudowują się stale na teoretycznym zrębie, który stanowi dla nich analityczna psychologia.

Głównemi wytycznemi tej nauki są następujące twierdzenia:

- 1) Życie psychiczne. jest płynne i stale w rozwoju; charakter życia psychicznego jest dynamiczny.
- 2) Dynamika życia psychicznego spowodowana jest przez działające stale instynkty
- 3) Trzy przedmioty psychologii klasycznej — myśl, uczucie i wola są rozkładalne i nie są władzami izolowanemi.
- 4) Ogniwa zjawisk psychicznych świadomych, których źródło uchodzi za zagadkowe, odnaleźć można w sferze t. zw. podświadomości.
- 5) Naczelnym bodźcem do powstania zjawiska psychicznego jest życzenie skojarzone z chęcią realizacji.
- 6) Najistotniejszymi wyrazami tego życzenia są: sen, błąd, skojarzenie wyrazowe, spontaniczne ustosunkowanie się wobec otoczenia, marzenia na jawie, zabawy etc.
- 7) Owe przejawy psychiki stają się materialem dla metody psychoanalitycznej.

¹⁾ Psychologie des Jugendalters. Lipsk 1927.

²⁾ Einführung in die Jugendkunde. T. I. i II. — Die geistige Entwicklung des Jugendlichen. Lipsk 1925.

³⁾ Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena 1927, wyd. IV.

I. Jako metoda kliniczna i terapeutyczna potwierdziła psychoanaliza istnienie obok świadomości sfery psychicznej podświadomej kumulującej w sobie takie treści psychiczne związane z życzeniami realizacji, które z rozmaitych względów — najczęściej moralnych i społecznych — nie mogły przejść do świadomości jednostki lub zostały z niej wyparte. Na straży owych dwu sfer stoi „cenzura” — władza psychiczna dopuszczająca do świadomości tylko te treści psychiczne, które jednostce nie zaszkodzą w toku jej życia. Cenzura więc spełnia funkcję samoobrony. Gdy jednak nastąpi zbyt duże obciążenie podświadomości takimi treściami, kompleks treści podobnych staje się wówczas chorobotwórczy — niekiedy przyczyną objawów neurotycznych, przemykając się tylko częściowo przez cenzurę i psując tok świadomego życia. Uwolnienie się od tego balastu nastąpi wówczas, gdy owe treści przykre w całości dojdą do uświadomienia i gdy jednostka pozna ich bezwartościowość, ich „niemoralność”. „Obrócenie w nicosć” owych treści psychicznych — oto naczelne zadanie metody psychoanalitycznej reprezentowanej przez prof. Freuda. Stwierdził on, że wytwarzanie treści przykrych powodowane jest najczęściej przez popęd seksualny, który nie może osiągnąć swego celu¹⁾ t. zn. nie może być zaspokojony. Nie wyklucza to istnienia jeszcze innych popędów, ale ich walorów Freud jeszcze nie odkrył²⁾.

II. Odmienną gałąź psychoanalizy reprezentuje Adler — twórca t. zw. teorii wartości osobniczej. Jednostka przytłoczona przez treści przykre zatraciła poczucie wartości osobistej (*Minderwertigkeitsgefühl*); dręczona przez konflikty psychiczne pozwała na to, aby zdrowe dotychczas władze zanikały lub trwały w zaniedbaniu. Należałoby więc wyrobić w jednostce poczucie, iż nie wszystko jest stracone, że są jeszcze tereny, na których można eksponować energję osobistą płynącą ze zdrowych źródeł duszy. Wobec takiej kompensacji zatraci sfera chorobotwórcza wartość i napór a celem świadomym jednostki stanie się ekspansja życia przy pomocy sił jeszcze zdrowych, silnych pokładów psychiki. Zadaniem jest uwiadomienie jednostki o jej wartości i sile i przekonanie jej, „że nie wszystko jeszcze stracone”.

III. Jung wskazał na typowość pewnych zjawisk psychicznych i ukształtował typy psychiczne. Założenie Junga oparło się na stwierdzeniu, że wszelkie postawy i czynności psychiczne interpretowane być muszą jako rezultat „*libido*” — czegoś w rodzaju chęci doznawania przyjemności. Ponieważ ze względów moralnych i społecznych nie wszystkie chęci mogą być spełniane, tworzą się obronne stałe postawy psychiczne wobec oto-

¹⁾ O naporze, celu, przedmiocie i źródłach popędów por. pracę Freuda „*Trieb- und Triebchicksale*” Kleinere Schriften IV te Folge.

²⁾ Panseksualizm zarzucany Freudowi traci przez to swe podstawy. Freud pozostaje na stanowisku tzw. bio-psychizmu, przypisującego duszy wielkie znaczenie dla ukształtowania się życia fizycznego i fizjologicznego; reprezentuje t. zw. materializm psychologiczny.

czenia działającego hamująco. Postawy te są rekompensatą za niespełnione życzenia. Dwa są typowe stanowiska zależne od właściwości psychicznych jednostki — ekstrawersja i introwersja. Ekstrawersja jest postawą streszczającą się w działaniu na zewnątrz. Działanie przejawiające się nader często w formie dzikich, niesfornych uczynków, ataków czynnych na otoczenie jest dla ekstrawertyka rekompensatą za jego niezrealizowane życzenia. Skupienie się w sobie, przekonanie o wroгим stosunku świata do jednostki doznającej, kontemplacja, marzenia — oto formy introwersji. Ekstrawertyka można zrozumieć dzięki jego tendencjom skierowanym ku zewnątrz — przez jego działanie, — intro-wertykłe wyzywa się niejako po literacku. Przypadki te są skrajne: w każdej jednostce tkwią jednak obie tendencje.

Freud, Adler i Jung są najwybitniejszymi przedstawicielami nowej nauki. Freud lekarz obiera drogę kliniczną i w zakresie psychopatologii jest „materiałistą psychologicznym“ Adler nawiązuje do poczucia wartości jednostki, do walorów psycho-etycznych indywidualnych; na tle charakterologii buduje swą teorię Jung¹⁾.

Stosując te zdobycze naukowe w pedagogice należy wskazać na dwojaką rolę psychoanalizy w szkole: a) na podstawie badań psychoanalitycznych można ucznia zrozumieć i b) dzięki metodzie psychoanalitycznej można go leczyć, radzić mu i skierować ze zle obranej drogi. A) Nauczyciel-analityk musi posiadać orientację w zakresie normalnych a utajonych pragnień dziecka, które nie mogą się zrealizować. Odkrywając owe pragnienia, aby ich treść lub przedmiot zmienić, poznaje, że gwałtowne zahamowanie pewnego pragnienia potęguje działalność tego pragnienia w podświadomości; wie o tem doskonale, że działalność utajonych pragnień a zwłaszcza popędów dominuje w życiu dziecka od lat najwcześniejszych. To jest przypadek pierwszy. B) W przypadku drugim, gdy występują objawy schorzenia psychicznego, analityk obiera drogę leczniczą, którą absolutnie musi poprzedzić porozumienie się z lekarzem i to najlepiej z psychiatrą; zrozumienie utajonych pragnień, ich umiejętnie przekształcenie przez zmianę przedmiotu, usunięcie zapór w mechanizmie psychicznym przez anulowanie działalności szkodliwej pragnień, stanie się jego naczelnem zadaniem.

Obie owe funkcje — interpretowania i leczenia — nie-zawsze istnieją oddzielnie ale się najczęściej przenikają.

Książka *Greena* jest właśnie skierowaniem umysłów wszystkich, którzy zajmują się dzieckiem, na owe psychoanalityczne postępowanie wobec wychowanków. Autor syntetycznie ujął wymienione stanowisko psychoanalizy (Freud, Adler, Jung) i zależnie od potrzeby i podstawy teoretycznej powiązał ze sobą

¹⁾ Subtelne dalsze wywody teoryj psychoanalitycznych zawarte są w treściach i zakresach pojęć, którym odpowiadają terminy — przedświadomość — Vorbewusstsein, podświadomość — Unterbewusstsein, nieświadomość — Unbewusstsein i t. d.

najistotniejsze dla danej kwestji teorie psychoanalityków; ściśle naukowe wywody połączył z barwnymi i ciekawymi obserwacjami i dołączył uwagi z zakresu kultury ogólnej; ponadto uwzględnił podwójne zadania psychoanalizy stosowanej w pedagogice.

„Marzenia na jawie“ owe „błądzenia myśli“ typowe zresztą dla okresu dojrzewania człowieka — owo początkowe wykluwanie się podstaw i indywidualnego i logicznego myślenia — są rozpatrywane w rozdz. II-im i III im książki. Autor wskazuje na funkcję zastępczą marzenia, na uzupełnianie rzeczywistości przez marzenie i na to, że w marzeniu przejawia się specjalnie strona życzeniowa-egocentryczna. Podkreślenie rekompensaty w marzeniu — rekompensaty naprawdę koniecznej ze stanowiska jednostki doznającej jest już wskazaniem na to, że marzenia na jawie są przedmiotem badania nader ważnym. Jednak ostrożność w postępowaniu badawczym jest prosto nakazem. Fiksacja, (skojarzenie treści marzenia z jednym tylko przedmiotem) regresja (cofanie się w lata dzieciństwa lub w zakres przeżyć dawnych) i racjonalizacja (stwierdzenie jednostki doznającej, że marzenie przepelnione jest treścią, która nie odpowiada rzeczywistości) w marzeniu jakoteż możliwość przejścia w stan chorobliwy (w przypadku odrzucenia rzeczywistości a przyjmowania urojenia) poparte są przykładami nie tylko psychiki dziecięcej ale ludzi dojrzałych i zbiorowości.

W obserwacji dorosłych i zbiorowości można odkryć pewne schematy obrazowe w marzeniach świadczące o istnieniu mechanizmu psychicznego, który takie marzenia kształtuje. Przykładem dla autora jest motyw „kopciuszka“ ujęty ze stanowiska a) obiektywnego widza, b) przekonania bohaterki¹⁾.

Na zabawę patrzy p. Green jako na środek umożliwiający zaspokojenie instynktów (R. IV.) i rozpatruje związek jaki zachodzi pomiędzy zabawą a dążnościami instynktowemi. W myśl „pluralizmu instynktów“ psychologów amerykańskich i angielskich uznaje odpowiedniość pewnych zabaw w pewnym wieku rozwojowym dziecka dla występowania i sublimacji instynktów. Dawne sądy Groosa („Die Spiele der Menschen“ i „Die Spiele der Tiere“), jakoby zabawa była przygotowaniem do przyszłego działania, uzyskały podobne sformułowanie treściowe poparte jednak dowodami wartości i celowości praktycznej instynktów w pedagogice; „... sublimacja dążności instynktowej... ..dokonywa się skuteczniej wówczas, gdy nie ma co do... celu świadomości u wychowanka“; następuje podkreślenie wartości działania i postępowania jako istotnej treści pracy wychowaw-

¹⁾ Rank, Abraham, Silberer i inni stwierdzają typowość motywów literackich, których treść odpowiada funkcji mechanizmu psychicznego; motyw Edypa, motyw przemiany w bajkach — oto przykłady związku treści literackich z przebiegami procesów podświadomych. Powszechność motywów i podobieństwo ich u różnych ludów wskazuje zarazem na biologiczne czynniki w mechanizmie psychicznym.

czej; „...lepiej jest, ażeby chłopiec uczestniczył... w jakiejś „akcji patriotycznej, niż żeby wysłuchiwał odczytów o patriotyzmie, po którychby mu nakazywano żyć według usłyszanych wskazań. Dzieci stają się dobru moralnie raczej przez to, gdy mają sposobność do dobrego postępowania i to w taki sposób, że im to sprawia przyjemność, aniżeli przez pouczenie moralne...“ (str. 74)¹⁾.

Od marzeń na jawie poprzez czynnościowy ich odpowiednik — zabawy — przechodzi autor do snów — marzeń sennych wskazując na momenty pragnień i chcień w zakresie treści widzeń sennych, na symbolikę w zakresie ich formy, na kondensację wspomnień i twórcze momenty w zespalaniu poszczególnych części obrazu sennego.

W pokrewieństwie z obrazowemi skojarzeniami sennymi pozostają skojarzenia wyrazów. Skojarzenia wyrazowe wskazują na pewne tendencje ukryte, na utajoną przyczynę, iż dokonało się takie, a nie inne skojarzenie. Można użyć tu porównania z obrazem współzawodnictwa na stadionie sportowym. Do mety dojdzie pierwszy ten, kto ma najwięcej energii, zręczności i siły. Zręczność i siła w przypadku skojarzeń wyrazowych zastąpiona jest przez siłę pragnienia i chęci skojarzoną z wyrazem i przez walor symboliczny tego wyrazu t. zn. przez możność ukrycia w obrębie tego wyrazu jaknajobfitszej treści pragnienia.

Najistotniejsze są w tym rozdziale badania eksperymentalne na podstawie stałych skojarzeń wyrazowych z uwzględnieniem zmienności lub stałości czasu reakcji. Autor wymienia przypadki, które mogą utrudnić badanie i skłania się do metody „swobodnego skojarzenia“ (str. 103)²⁾.

Trudno zgodzić się na zatytułowanie rozdziału VII-ego słowem „zainteresowanie“. Ambivalencja, która właściwie jest przedmiotem owego rozdziału, nie pokrywa się w zupełności z takim tytułowym określeniem. Trafne są w tym rozdziale uwagi o postawie odpornej ucznia w szkole i o zapobieganiu temu oporowi, o dominowaniu instynktu „postawienia się“ i o dwuwartościowości oporu polegającej na instynkcie ulegania celem zaspokojenia instynktu postawienia się („jeśli będę robił to, co tobie się podoba, to ty będziesz dla mnie dobry i pozwolisz mi iobić to, co mnie się podoba“) (str. 135).

Introwersja i ekstrawersja są specyficznymi objawami zachowania się wobec otoczenia (R. VIII i IX). Zagadnienie to znalazło w tej książce teren najbardziej odpowiedni; wybujałości obu typów należy zaradzić; należy usunąć introwersję skrajną i dziką ekstrawersję przez odczyszczenie mechanizmu psychicznego, przez działanie katarsyczne. Rola nauczyciela będzie wówczas nie tylko poznawcza ale chroniąca, uzdrawiająca i lecznicza. Metody postę-

¹⁾ Analogiczne tendencje t. zw. szkoły pracy (Kerschensteiner).

²⁾ Freud podaje w swych pismach praktyczne metody analizy psychiki. Kl. Schr. IV-te Folge.

powania w takich przypadkach ilustruje autor ciekawymi przykładami w których stale wskazuje na dążności instynktowe.

„Utożsamienie“ i „Pomyłki, zapomnienia i przypadki“ (R. X. i XI.) to znowu zewnętrzne lub wewnętrzne objawy pragnienia postawienia się, wywyższenia się, bohaterskiego działania lub utajonych konfliktów. Zdobyczą rozważań jest apel wyzywający do zrozumienia takich faktów w całej rozciągłości, do zrozumienia na tle przeżyć utajonych a nie do krytyki, która konflikt utajony może tylko spotęgować. Pominięte zostało w rozdziale o „utożsamieniu“ nader ciekawe zjawisko o przedstawieniach wcielanych w nauczyciela, o przenoszeniu czuć i przedstawień żywionych względem postaci „a“ — na postać „b“ o t. zw. freudowskiej „Übertragung“. Należy to może do najistotniejszych zagadnień o sympatii ucznia względem przedmiotu nauczania i szkoły i godne jest odrębnego, specjalnego rozdziału. Nauczyciel bywa w stosunku do dziecka — ucznia równouprawniony z rodzicami i z tego faktu należało wysnuć wnioski nader charakterystyczne dla szkoły.

☞ Rozwój płciowy u dziecka i związek tego rozwoju z większym lub mniejszym stopniem zależności od otoczenia oto przedmiot rozdziału XII-ego. Autor zajmuje się hipotezą Freuda, że rozwój instynktów następuje wcześniej niż rozwój odpowiedniego aparatu fizjologicznego. Do uzyskania niezależności zupełnej prowadzi w rozwoju dziecka droga poprzez pasorzytowanie przed urodzeniem, dalej poprzez zawistość od rodziców, tylko od matki lub tylko od ojca (ujawnia się instynkt wyiącznego posiadania dla swojej woli rodziców) — poprzez narcyzym, zainteresowania ego i allocentryczne. Metafizyczne zagadnienia dotyczące celu wszelkiego życia zostały potraktowane pobieżnie¹⁾.

„Uwagi praktyczne“ (R. XIII) są apologią psychoanalizy. Otwiera ona nowe drogi dla poznania ucznia a metoda reedukacji stosowana przez nauczyciela na sobie samym, metoda osobistej „katharsis“ daje gwarancję niczem niezamąconego zrozumienia konfliktów uczniowskich. Nauczyciel odkrywa w psychoanalizie niejednokrotnie środki celem zapobiegania konfliktom własnym lub łagodzenia ich przebiegu. Psychoanaliza „otwiera nam stopniowo drogę do naszych poglądów na każdą dziedzinę życia, gdzie tylko znajdują jakiś wyraz ludzkie pragnienia i aspiracje. Otwiera drogę do szerszego rozumienia życia i jego celów“ (str. 213).

Na końcu książki zamieszczona jest bibliografia mająca 26 pozycji.

W literaturze pedagogicznej książka Greena nie jest jedyna. Psychoanalizę zastosował do pedagogji O. Pfister w książ-

¹⁾ Charakterystyczne jest, że twórcy nowych problemów wychowawczych opracowują zagadnienia także z punktu widzenia metafizyki. Tak Stern napisał książkę filozoficzną reasumpcję badań „Person und Sache“, Freud na granicy biologji i metafizyki umieścił zagadnienia traktowane w piśmie „Das Ich und das Es“ 1923, t. s. Spranger i Adler.

żeczce nieco może propagandowo napisanej p. t. „Czego dostarcza psychoanaliza wychowawcy?“ (*Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher?* Lipsk 1923) i w obszerniejszym studjum o wielkiem bogactwie przykładów w „*Die psychanalytische Methode*“ Lipsk 1924. Wyd. III. Boudouin napisał studjum o psychoanalizie „*Etudes de psychanalyse*“ zastosowując ją w przeważnej ilości przypadków do życia szkoły. Ciekawe są spostrzeżenia psychoanalityczne Zulligera: *Psychanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis* w „*Schriften zur Seelenkunde und Erziehungskunst*“. Propagandowo nastrojona „*Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*“ (wyd. we Wiedniu) podaje b. charakterystyczne przypadki i buduje dla nich podstawy teoretyczne.

Programową jednak możnaby nazwać książkę Greena; obok teoretycznych wywodów i przykładów w liczbie 19-tu mieszczą się apele do zajmowania się psychoanalizą. Angielski „pluralizm instynków“, którego reprezentantem wybitnym jest Mc. Dougall, decydująco wpłynął na książkę, choć autor stale wyróżnia w każdej sytuacji jednostki instynkt postawienia się i uniezależnienia siebie. Z taktem — może zbyt — pominięto wszelkie możliwe interpretacje suksualistyczne, co także wynikało z przyjęcia pluralizmu instynktów. Autor jednak zacieśnił nieco dziedzinę choćby dlatego, że ograniczył się do przypadków normalnych albo quasi — normalnych. Nie uwzględnił autor granicy pomiędzy zjawiskami psychicznymi normalnymi i anormalnymi. Poza przypadkami quasi — normalnymi jest nieprzejrzone pole objawów anormalnych, które metodą analityczną można usunąć, albo działanie ich zmniejszyć, a które z trudem zwykle zostają ujawnione. Kleptomania i jękanie nie spowodowane wadą organiczną, kłamstwo i zaniedbywanie się w nauce, problem sumienia i szkodliwość oto teren zastosowalności psychoanalizy jako metody leczniczej.

DR. ZOFJA BASTGENÓWNA.

V-ty Kongres Ligi Nowego Wychowania w Hölsinger — (8—21 sierpnia 1929).

(Dokończenie)

Drugą ważną zasadą jest poszanowanie pracy ręcznej, wprowadzonej od klas najniższych. Współpraca rodziców, zgrupowanych w odnośnych związkach z nauczycielami jest bardzo ścisła. W Wiedniu w zeszłym roku pracowało w komitetach rodzicielskich 8887 rodziców i 2398 nauczycieli, odbyło się 2301 zebrań ogólnych z 223.000 uczestników. Łącznikiem między rodzicami jest pismo pod tytułem „Dom rodzinny, a szkoła“.

Podobnie entuzjastycznie opowiada o działalności wychowawczej nauczycieli z Hamburga p. Krause. Prócz ogólnych zasad

zbliżonych do wyłuszczonej przez p. Glöckel'a podkreśla jeszcze zmianę w administracji szkół, spoczywającej obecnie w rękach kolegium nauczycielskiego oraz podniesienie wymagań wobec nauczycieli, tak, że i nauczyciele szkół powszechnych muszą przejść przez 6 semestrów uniwersytetu. 530 kandydatów na nauczycieli kształci się na uniwersytecie hamburskim, a specjalny instytut ułatwia nauczycielom kontakt z najnowszymi prądami pedagogicznymi.

W inny ton uderza p. Deiters¹⁾ z Kassel, który wyprowadza najnowsze prądy w wychowaniu w Niemczech z romantyzmu, zwalczającego reakcję i podkreślającego kulturę republikańską, narodową, a nie imperjalistyczną. Zasadą pedagogiczną staje się studjum cywilizacji i charakteru indywidualnego narodu, co w coraz dalszej, powojennej konsekwencji doprowadza do swoistego, regionalnego typu każdej niemal szkoły, zwłaszcza w niejednorodnych krajach niemieckich.

Emancypacja dziecka i nowe zdobycze psychologii negują poniekąd istnienie szkół oficjalnych. W klasach niższych poprzestaje się jednak na metodzie globalnej, w wyższych na koncentracji przedmiotów. Jednolitość szkół ma wielu przeciwników. — *Arbeitsgemeinschaften* nie dadzą się wszędzie rozwinąć — pomimo ustawicznych wpływów szkolnictwo stanowi na razie zamkniętą całość i instytucję państwową — rodzice w zbyt małej mierze współpracują ze szkołą, — duch demokratyczny z wolna przenika do wnętrza szkół. Obok osadów dawnej organizacji tkwią w szkolnictwie niemieckiem siły, niosące postęp i przemiany. Charakterystycznym jest, że szkoły o duchu socjalistycznym uważa p. Deiters za najbardziej postępowe i konsekwentne, grupy religijne i kościół stają przeciw nowym prądom.

Druga grupa odczytów traktowała nietyle o organizacji szkolnictwa, ile raczej o zasadniczych kierunkach nowych metod: daltońskiej, Montessori, metody projektów i t.d. w ich odniesieniu do programów szkolnych. Wszyscy podkreślają, że przez program nie należy rozumieć tylko technikę. Rośnie on w ciągu wydarzeń i doświadczeń dzieci i nie wystarczy reformować formalną stronę programu, materiał naukowy i ciężar wiadomości potrzebnych młodzieży w jej przyszłym zawodzie. Przekształcenie programu musi wypływać ze znajomości psychologii wzrostu duchowego. Program może powtarzać się rok rocznie, ale musi być dynamiczny i spontanicznie wytworzony. Elastyczność programu akcentowana jest we wszystkich nowych metodach pedagogicznych stosowanych zwłaszcza w szkołach prywatnych.

Pani Montessori prowadziła w ciągu kongresu swój własny kurs dla tych, którzy chcieli jak najlepiej zapoznać się z jej metodą wychowawczą. Na wiosnę zaczyna się kurs Montessori w Rzymie, na którym prócz informacyjnej części ma być omówiony sposób realizowania zasad Montessori w szkole średniej

1) „Die Entwicklung der deutschen Schulerziehung unter der Republik“.

i ewentualnie wyżej. Pani Parkhurst podkreśliła raz jeszcze zasady planu czyli systemu daltońskiego, więc swobodę, współpracę grupową i podział czasu. P. Fowler mówił o tzw. metodzie projektów (czyli „*progressive education*“) przewidującej t. zw. planową, celową działalność i pracę dzieci. Uwagi swe na odczycie wypowiedziane rozszerzył przedewszystkiem na kursie, podobnie jak i jego poprzedniczki, prócz tego zaś p. Ferrière¹⁾, p. Rotten²⁾. Były to ogólnie mówiąc, programowe wypowiedzenia, pogłębione na grupach i kursach.

Grupy (16) omawiały sprawę: typów psychologicznych testów, wychowania masowego, wyrazu artystycznego u dzieci, ale przedewszystkiem zastanawiano się nad tem co można zrobić, by zwiazać szkołę z życiem, dziecka nie odrywać sztucznie od środowiska, przez wychowanie przekształcić stosunki międzynarodowe i t.d. Były one w swej większości raczej podzieleniem się wynikami pracy dotychczasowej praktyków pedagogicznych, niż oparciem o fundamenty psychologiczne rozważań teoretycznych, co zawsze zresztą stanowiło rozbieżność do dziś istniejącą (i to silniej jeszcze teraz zaakcentowaną) między tem, co według psychologii powinno się w tym zakresie zrobić, a tem, co według nauczycieli może być zrobione. Z nielicznymi wyjątkami dyskusje na grupach były przygodne i utrudnione przez zbyt wielką ilość uczestników. Mogły one conajwyżej dać pewną orientację i zapoczątkować zbieranie odnośnych materiałów, doświadczeń, obserwacji i rozważań. Do jakichś syntetycznych konkluzyj w danych warunkach doprowadzić nie mogły.

Nawet kursy, choć stanowiące bardziej zwartą, mniej płynną całość, dawały wiele, jeśli chodzi o informacje z pierwszej ręki, bibliografię najświeższą, kontakt osobisty z ludźmi, którzy jak p. Montessori, p. Parkhurst, p. Decroly, p. Ferrière, Piaget, Fowler, Rugg, Pfister i w. i. są pionierami nowych prądów i ich uzasadnienia psychologicznego. Do pogłębienia zasadniczego problemów w istocie nie doszło. Cykl referatów na kursie w ciągu 2 tygodni Kongresu dawał wraz z dyskusją, wystawą i przystosowanymi filmami, więc intensywną informacją możliwie pełny obraz metod Montessori, systemu daltońskiego, metody projektów i i. i złudzenie syntezy nowych metod. Co uderzyć musiało każdego uczestnika, który mógł być obecny bodaj na dziesiątej części zebrań, to ogromna różnorodność pokrewnych tendencji, różne bogate przejawy tego samego ducha, ale i stosunkowo duża rozbieżność poglądów mimo próby zsyntetyzowania równoległych dążeń.

Gdybyśmy chcieli uchwycić jakąś przeciętną, jakąś średnią — kongresowych obrad n. p. na temat egzaminów i programu, spotkalibyśmy najpierw mnóstwo zdań od pochwały i utrzymywania konieczności ścisłego systemu, surowych egzaminów

¹⁾ De la nécessité d'orienter la Psychologie vers l'Etude de l'Individualité.

²⁾ Die Anpassung des Lehrplans an den Wandel der Zeit.

i ustalonego programu, aż do skrajnej płynności ustawicznie się tworzącej nowej, spontanicznej, ale często na przelotnym impulsie, nie na potrzeby dziecka opartej, elastyczności programu, aż do jego zatury, obawy przed wprowadzeniem egzaminów i przed nazwą „system”. Ostatecznie jednak możnaby jako zasadniczą tendencję podkreślić: „celem wychowania i nauki nie jest rezultat „finishowy”, ale rozwój dziecka”.

Pod względem organizacji szkolnictwa najmniej stosunkowo swobody przejawiają i mogą przejawiać szkoły publiczne, których przewaga jest mimo wszystko wszędzie podkreślana. Inicjatywa prywatna jest do dziś rozprószona, choć próby coraz liczniejsze i o wiele większe zbliżenie i koordynacja poszczególnych wysiłków. Najkonsekwentniej dadzą się przeprowadzić nowe pomysły i odkrycia w szkołach internatowych, w niższych klasach, w ośrodkach wiejskich, co zgodnie reformatorzy podkreślają.

Klasy muszą być małe, a kierownicy i nauczyciele najczęściej liczą się z uczniami uzdolnionymi i to obdarzonymi skłonnością do wypowiedzania się i tworzenia, nie biorąc często pod uwagę typów niższych dzieci lub typów myślicieli dziecinnych, źle się czujących w dynamicznym napięciu i ciągle zmieniających się projektów.

Żywo zaznacza się jednak zarówno w Ameryce, jak i w Niemczech, zwrócenie uwagi na niebezpieczeństwo zbyt krańcowego indywidualizmu, do którego w ostatecznej perspektywie prowadziły dotychczasowe reformy. Pierwiastek demokratyczny, silny akcent społeczny, konieczność ścisłego organicznego związania ze środowiskiem, z życiem aktualnym, wyrobienie w dzieciach sztuki życia, praca zbiorowa, mierzenie celowości projektów sprawdzianem już nietylko zadowolenia potrzeb przemijających dziecka, ale użytecznością społeczną i względem na późniejsze dostosowanie się do warunków życia — przebijają z wielu przemówień. Charakterystycznym jest domaganie się na nowo oparcia i powiązania wychowania aktualnego z tradycjami i doświadczeniami rasowo-narodowymi, w czym i przedstawicielka Polski p. Radlińska zajęła wybitne stanowisko.

„Dawne” żądania zyskują jednak również potwierdzenie, więc 1) swoboda i twórcza radość pracy dzieci, jako środki, drogi, na których doprowadzić można do największej sumy wiadomości i najgłębszego ich uwzględnienia, do wyrobienia zaradności życiowej i najlepszego wyzyskania sposobności wychowawczych wreszcie (z wielkim naciskiem zaakcentowana „strona” wychowania) do kształtowania charakteru na drodze najbardziej naturalnej: podjęcia odpowiedzialności i samodzielnej inicjatywy przez dziecko; 2) autorytet wewnętrzny nauczyciela, który potrafi rozbudzić zainteresowanie dziecka (nie uczącego się wtedy dla egzaminów ani dla wyczerpania programu) i ukazać mu celowość i względną jedność, wiadomości, (choć, jak życie, tak i one mogą niezawsze być logicznie powiązane). Coraz silniej uświadamiają sobie owi pionierzy niebezpieczeństwo oparcia wycho-

wania na przemijających impulsach dziecięcych i przypadku płynącym z czasowych bodźców, z dynamicznego temperamentu współpracujących nauczycieli.

Technika Winnetki oparta została na zrozumieniu potrzeb 4 typów indywidualnych psychologii dziecka i dorosłych *a)* myśliciela, *b)* człowieka intuitywnego, *c)* uczuciowego i *d)* zmysłowego; toteż stosuje pracę indywidualną, indywidualno-zbiorową, zbiorowo-klasową i tylko klasową. Współpraca grup: ciągłość w pracy zostały również wysunięte jako *conditio sine qua non* należącego rozwoju dziecka. Twórcza samodzielność dziecka i wiązanie nauki z aktualnością pozostają nadal cechami typowymi nowych ruchów, zwłaszcza w Ameryce, gdzie czasem doprowadza się do bardzo nawet silnego krótko wzrocznego utyitaryzmu wychowania, ku czemu ma zwłaszcza kierować dziecko tzw. *extracurriculum* tj. wszelkie przedsięwzięcia, pomysły, projekty, poczynania wiążące się wprawdzie z pewnymi momentami nauki, ale luźno, — nie wchodzące w organiczny związek z programem właściwym.

Z jednej strony słyszy się o nadziei w przyszłość, która ma ludzkości przynieść obecne wychowanie. Z drugiej strony z powiązania wychowania ze środowiskiem społecznym dziecka, wynika konieczność odpowiedniego przekształcenia społeczeństw, opinii i współżycia narodów, by możliwą była reforma już niekompromisowa, ale realna całości kształtu wychowania. Nie będzie ona wówczas oparta o pojedyncze, odosobnione wysiłki, ale o harmonijną współpracę wszystkich czynników, w zgodzie z prawami psychologii i praktyką życia. Dużym krokiem naprzód w tym kierunku stał się Kongres w Helsingör mimo częściowego chaosu i rozbieżności. Powiązał metodycznej, a bez obłonek, doświadczenia, złączył rozstrzelone dążenia, rozjaśnił wątpliwości, wzmocnił i ustalił opinie, zachęcił do zgodnych wysiłków i przejął wiarą w lepszą przyszłość dziecka i ludzkości.

Recenzje.

Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej. *Wa 1929. Nakładem Min. W. R. i O. P.*

Wychodząc ze słusznego założenia, że sprawy oświaty i szkolnictwa powinny być przedmiotem zainteresowania ogółu obywateli, Ministerstwo W. R. i O. P. wydało obecnie p. t. Oświata i Szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej broszurę, zredagowaną z wielką starannością i ścisłością. Na 139 str. małego formatu, obfity materiał, przedstawiony zwięźle, przejrzysto i przystępnie.

Po zarysie rozwoju szkolnictwa w Polsce od średniowiecza do r. 1918, i historii organizacji w ciągu ostatniego dziesięciolecia następują rozdziały dotyczące poszczególnych stopni szkół i zagadnień oświatowych.

Cytujemy tu kilka ogólnych danych statystycznych. Ochronkę posiadamy 1430, korzysta z nich 83.912 dzieci w wieku od 4—7 lat, zakłady te utrzymywane przez samorzady przeważnie lub osoby prywatne, państwowych istnieje tylko kilka, mających służyć jako typ innym. Sił pedagogicznych dostarcza 7 seminarjów ochroniarskich państwowych i tyleż prywatnych. Szczególna uwaga władz oświatowych poświęcona została szkolnictwu ogólnemu. Procent dzieci w wieku szkolnym, które korzystają z nauki wzrósł w latach 1921—1928 z 60,2% — 92,8%.

Jedną z najbardziej palących kwestji w zakresie realizacji powszechnego obowiązku szkolnego jest zagadnienie budownictwa szkolnego. Dla ściągnięcia zamierzonych celów, trzeba by w ciągu 20 lat, wybudować powyżej 100.000 izb szkolnych, co wymaga nakładu kilku miliardów złotych.

Szkół średnich ogólnokształcących posiada Polska stosunkowo więcej niż inne państwa, liczba ich wynosi 794 z 209, 194 uczniów w tem 270 szkół państwowych, 65 samorządowych i 459 prywatnych. Szczupła natomiast wydaje się liczba tak potrzebnych państwu szkół zawodowych 128 państw. i 300 prywatnych samorządowych z ogólną liczbą uczniów 590,14.

Ministerstwo pamiętając o tem, że poziom szkół zależy jest w głównej mierze od dobrego przygotowania materiału nauczycielskiego poświęca pilną uwagę kształceniu i doksztalceniu nauczycieli, zwiększając z roku na rok liczbę sił wykwalifikowanych. Dla rozwoju nauki polskiej, duże znaczenie ma praca Ministerstwa, które popiera twórczość naukową drogą subsydjów na studia, wydawnictwa, instytuty, organizacje, biblioteki i t. d. Podobnie opiekę rozciąga nad sztuką i kulturą artystyczną. Dalsze rozdziały poświęcone są oświacie pozaszkolnej, wychowaniu fizycznemu i szkolnictwu mniejszości narodowych. Doskonale zredagowana broszura przedstawia w sposób zwięzły i rzeczowy obraz dorobku naszego w dziedzinie oświaty i szkolnictwa w okresie pierwszego dziesięciolecia odrodzonej Rzplitej.

Karl Reininger. Das Sociale Verhalten von Schullehringen. Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie, Heft 7, 1929 r. 92 Seiten.

Czytelnicy „Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie“ znają już K. Reiningera, jako autora *Über sociale Verhaltensweisen in der Vorpuberität* (Heft 2). Z tem większem tedy zainteresowaniem zwrócić się bezwątpienia do nowej pracy tegoż autora pod tytułem wymienionym w nagłówku.

Tym razem Reininger postanowił wyzyskać rzadką i jedyną sposobność, jaką daje każdorazowe rozpoczęcie nowego roku szkolnego, dla zbadania drogą bezpośredniej i ciągłej obserwacji socjalnego zachowania się i socjalnych stosunków, warunków ich zaistnienia i rozwoju, ich treści i struktury — wśród 6 letnich dzieci, które wyrwane z różnych środowisk, w jakich się dotychczas wychowywały, zostają nagle równocześnie przeniesione w obręb szkoły, aby tu wśród nowych i różnych dla nich wszystkich warunków, tworzyć własne społeczeństwo szkolne.

Do współpracy w zbieraniu materiału powołani zostali liczni nauczyciele i nauczycielki wiedeńskich szkół powszechnych. Według wskazówek, otrzymanych z Wiedeńskiego Instytutu Psychologicznego, w ciągu 2 uch pierwszych tygodni prowadzili oni nieustannie obserwacje i natychmiast swoje spostrzeżenia protokołowali, a następnie protokoły zaopatrywali w diagramy. Podobne diagramy ilustrujące socjalne stosunki w klasie co pewien okres czasu, sporządzono w ciągu całego roku.

W ten sposób udało się zgromadzić 30 oryginalnych relacji o socjalnym zachowaniu się dzieci w 12 klasach męskich, 16 żeńskich i 2 koedukacyjnych. Te relacje Reininger, — który również obserwacją dokonywał — opracował, dając interesującą rozprawę socjologiczną, jedyną w literaturze naukowej, dotyczącą nowicjuszów szkolnych.

Praca R. nie jest pracą wyczerpującą, lecz stanowi mimo to piękny przyczynek do badań, — tak ważnych dla pedagogii, — nad socjologią i psychologią klasy. Na podstawie zebranego materiału autor udowodnia, że dziecko 6-letnie jest nawskróś pozytywnie usposobione do życia zbiorowego. Mimo poczucia obecności nowego otoczenia, dziecko już w drugim dniu, a bywa, że i w pierwszym, samorzutnie reaguje w kierunku socjalnego zbliżenia się do współtowarzyszy, co wkrótce prowadzi do zaistnienia małych, przeważnie krótkotrwałych grupek socjalnych, rzadko obejmujących więcej niż po 5—6 członków. Grupy te posiadają swoistą i różnorodną strukturę, zależną głównie bądźto od kierunku dążenia i celu, bądźto od wzajemnych między członkami stosunków, opartych na wartościach osobistych. Grupy te istnieją obok siebie lub wzajemnie się krzyżują, ponieważ jednostka często należy do więcej niż jednej grupy. Do samorzutnego zaistnienia świadomości zbiorowej klasy u dzieci w tym wieku nie dochodzi, conajwyżej można mówić o chwilowym zespoleniu całej grupy klasowej na podstawie wyłącznie emocjonalnej, na skutek pobudki zewnętrznej n. p. nauczyciela. W tym wypadku zachowanie się klasy jest typowo podobne do zachowania się tłumów. Prócz tego, autor stwierdza istnienie całego szeregu typów socjalnych, stosownie do swych właściwości psychicznych ustosunkowujących się do otoczenia, a w związku z tem wykazuje całe bogactwo form zachowania się jednostek. Badania swoje autor stara się zacieśnić do samorzutnego i swobodnego zachowania się socjalnego dzieci, jednakowoż z konieczności uwzględnia i wpływy rodziców i nauczyciela na układ stosunków socjalnych.

Przedstawiona przed chwilą teza Reiningera miałaby przeciwnika w Piagecie, zdaniem którego silny ego-centryzm w mowie i myśleniu u dzieci w tym wieku — oraz niski współczynnik (0,45) wyrazów społecznie skierowanych, przeczyłoby istnieniu pozytywnego społecznego usposobienia u 6-latków. Badania Piaget'a nie znajdują jednak potwierdzenia u Sterna (Psychologie d. frühen Kindheit 1927). Gdyby jednak nawet były

słuszne, nie dają nam pełnej charakterystyki dziecka, jako całości, ani nie mogą upoważniać do wnioskowania o społecznym usposobieniu dziecka, które może być właśnie stwierdzone na drodze, jaką obrał Reiningger. Przestrzeganie skrupulatnie reguł zabaw zbiorowych przez dzieci 4 letnie (H. Hetzer, *Das volkstümliche Kinderspiel, Wiener Arbeiten z. p. Psych.* Heft 6) dowodzi już istnienia potrzeby współżycia socjalnego. Zaspakajanie tej potrzeby — z braku wewnętrznych, psychicznych czynników — dokonywa się dzięki czynnikom zewnętrznym.

Rozprawa R. jest nadwyzwyczajnie pożyteczną lekturą dla nauczycieli przedszkoli i szkół powszechnych. Dzięki bezpośredniości obserwacji, będących podstawą wywodów, oraz jasności wykładu otwiera oczy czytelnikowi na początki rozwój życia socjalnego w oddziale I szym, pozwala lepiej zrozumieć i wniknąć w psychikę jednostki i w życie zbiorowe nowicjusów, ułatwiając przez to kapitalnie pracę wychowawczą. Być może, że rozprawka Reiningera zachęci niejednego do dalszych samodzielnych obserwacji i badań; pole pracy stoi otwarte przed każdym wychowawcą klasy I-ej.

Kraków, w maju 1929.

Kazimierz Urbański.

Kronika pedagogiczna.

Odczyt Dra A. Ferrière'a w Krakowie. Dnia 13 listopada br. odbył się w Uniwersytecie Jagiellońskim, w sali Kopernika odczyt Dra Ferrière'a O szkole aktywnej. (*L'École active*). Znacomity teoretyk nowoczesnego, wychowania, autor wielu dzieł (*L'École active, L'autonomie des écoliers*), dyrektor M. Biura Wychowania, redaktor czasopisma *Pour l'Ère Nouvelle*, profesor Instytutu Rousseau'a w Genewie poruszył w swym odczytzie zagadnienia, które interesują obecnie cały świat pedagogiczny i kulturalne sfery ogółu społeczeństwa. To też salę Kopernika, największą w Collegium Novum, wypełnili po brzegi nauczyciele szkół powszechnych, średnich i wyższych, przedstawiciele władz szkolnych, studenci pedagogiki i młodzież kształcąca się na nauczycieli. Imieniem uniwersytetu powitał Dra Ferrière'a prof. Stefan Szuman. Odczyt, urządzony staraniem Koła Pedagogicznego Uczniów U. J., tłumaczyła na polskie Dr Zofja Bastgenówna.

Dnia 14 listopada mówił Dr Ferrière na zebraniu towarzyskiem w sali państw. seminarjum naucz. żeńskiego na temat psychologii genetycznej. W najbliższym Nr-ze Ruchu Pedagogicznego unieścimy odczyt Dra Ferrière'a o szkole aktywnej.

Problem zmęczenia nauczyciela. Psychologia pedagogiczna poświęcała dotąd swą uwagę zmęczeniu uczniów, natomiast ponijała problem zmęczenia nauczycieli. Celem zgromadzenia potrzebnych materiałów i zbadania tego zagadnienia, ogłasza czasopismo pedagogiczne „*Schulreform*“ (Nr. 11 r. 1929) następujący kwestionariusz:

1. Które godziny nauki wysilają Pana (i) najbardziej i dlaczego?
2. Czy złości się Pan (i) w czasie nauki i z jakich powodów najbardziej?
3. Jakle dzieci w szkole są Panu (i) najbardziej miłe?
4. Czy uczy Pan (i) w niektórych klasach niechętnie i dlaczego?
5. Czy śnił (a) Pan (i) już kiedyś, jak sobie w razie kłopotów radził z klasą?

Jeśli tak, proszę zdać sprawę z takich snów.

6. a) Czy może sobie Pan (i) przypomnieć zmęczenie podczas nauki? Należy tu pomyśleć o pewnej określonej sytuacji.

6. b) Co było źródłem zmęczenia?

6. c) Czy dzieci zauważyły ten stan? Na podstawie jakich objawów? Jak reagowały wówczas poszczególne dzieci i jak cała klasa?

6. d) Jaka się wytworzyła w klasie sytuacja, gdy Pan(i) nie był(a) w stanie opanować zniechęcenia?

6. e) Jak sobie Pan(i) radził(a), by opanować sytuację?

7. Proszę opisać szczególniejszy przykład tego rodzaju sytuacji na podstawie przypomnienia.

8. W związku z dniem nauki dzisiejszym lub jutrzejszym proszę przedstawić, czy były mniejsze lub większe wahania w napięciu energii? — Jeśli tak, jak i przy pomocy jakich środków świadomie użytych nastąpiła równowaga?

9. Czy może Pan(i) dodać jeszcze kilka pytań własnych, które w tym kwestionariuszu nie były uwzględnione w związku z problemem zniechęcenia nauczyciela?

Byłyby nader pożądane odpowiedzi Sz. Czytelników „Ruchu Pedagogicznego” na powyższą ankietę. Prosimy je skierować pod adresem Redakcji (Kraków, Lelewela 6) Na podstawie zebranych materiałów opracujemy poruszone zagadnienia. Zamiast pytań należy przy odpowiedziach podać tylko liczbę porządkową kwestionariusza.

Zapiski bibliograficzne.

Stanisław Kot. Źródła do historii wychowania. Cz. 1. Gebethner i Wolff Warszawa 1929.

Dr Marja Grzegorzewska. Psychologia 'niewidomych. Tom 1. Nakł. Naukowego T wa Ped. Warszawa 1929.

Prof. W. W. Zienkowski. Psychologia dziecięctwa. Przel. P. Macewicz Książnica-Atlas Lwów-Warszawa 1929

G. F. Stout. Zarys psychologii. Przel. Dr. Cz. Znamierowski. Wyd. II. Wyd. M. Arcta Warszawa 1929.

H. Anderson. Les cliniques psychologiques pour l'enfance aux États-Unis et l'oeuvre du Dr Healy. Ed. Delachaux et Niestlé Neuchatel Paris 1929.

Huguenin-Melle. La coéducation des sexes. Ed. Delachaux et Niestlé. Neuchatel-Paris 1929.

Bureau Int. d'Education. Littérature enfantine et collaboration internationale. Rapport et liste de livres. Genève 1929.

„GRAFKA“ FR. TERAKOWSKI i SKA

KRAKÓW, ULICA GOŁĘBIA L. 3.

poleca

P. T. Profesorom, Nauczycielom i Uczniom, wszelkie materiały i narzędzia introligatorskie do robót ręcznych w szkołach.

CENY KONKURENCYJNE

OBŚLUGA FACHOWA

Prenumerata roczna 8 zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny 29, II. piętro.
półroczna 4 zł.		
Cena oddzielnego zeszytu 1 zł. 50 gr.		

Prenumerata roczna w Ameryce 2 dol. amer.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć str. 50 zł, 1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 5%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie o 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

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

Drukarnia „Szkolnicy” w Krakowie, Grzegorzewska 30 — pod zarządem W. Jarosza.