



Współczesne kierunki psychologii i ich znaczenie dla teorii wychowania.

Pod powyższym tytułem podamy szereg artykułów, omawiających najnowsze kierunki psychologii. Artykułem dr. Odrzywolskiego rozpoczynamy cykl zapowiedziany.

Dr. M. ODRZYWOLSKI.

BIHEWIORYZM JAKO TEORETYCZNA PODSTAWA PEDAGOGIKI NAUKOWEJ. ¹⁾

I. Zasady ogólne.

Nie ulega wątpliwości, że zjawiska natury psychologicznej stanowią główną dziedzinę działalności pedagogicznej. Przyzwyczajenie, nawyki, charakter, wiedza, uzdolnienia, myślenie, reakcje uczuciowe, praca intelektualna i t. d i t. d. — wszystko to są zjawiska pochodne procesów psychicznych. Nawet wychowanie fizyczne, higjena wychowawcza, praca ręczna, traktowane są w dzisiejszej pedagogice jako konieczne warunki rozwoju duchowego a nie same dla siebie, jako wartości niezależne od psychicznej strony życia dziecka. Nic więc dziwnego, że rozwój naukowej pedagogiki biegnie równoległe z rozwojem psychologii a na teorie pedagogiczne w pierwszym rzędzie wpływają teoretyczne założenia psychologii. Empiryczny charakter psychologii z końca XIX w. spowodował także i w pedagogice kierunek doświadczalny. Założenia i metody psychologiczne stają się kluczem rozwiązywania zagadnień wychowawczych.

Psychologia eksperymentalna dostarczyła pedagogice naukowej dwóch cennych zdobyczy praktycznych, a mianowicie: *uzależnienie celów i metod postępowania od natury dziecka*, jego praw rozwoju, tudzież

¹⁾ Termin angielski: behavior, podany został dla ułatwienia wymowy, w piśmowni fonetycznej.

pojmowania duszy dziecka jako funkcji procesów elementarnych, wchodzących w skład poszczególnych przejawów życia duchowego. Poznanie natury dziecka sprowadziło się do poznania poszczególnych funkcji. Badanie pamięci, uwagi, spostrzegawczości, wyobraźni i t. p. przez dłuższy czas było hasłem pedagogiki eksperymentalnej. Meumann²⁾ w swoim klasycznym podręczniku pedagogiki eksp. daje drobiazgową analizę psychologiczną dziecka. Zdawałoby się, że jest to księga życia, wyjaśniająca wszystkie tajniki rozwoju dziecka. Wkrótce jednak pedagogikę spotkał zawód. Wprawdzie badania tego rodzaju rzuciły wiele światła na duszę dziecka, przyczyniły się do unaocznienia zawiłości mechanizmu rozwoju psychicznego, ale w praktyce rezultatów spodziewanych nie przyniosły. Z ogromnego materiału zebranego przez skrzętne badania psycho-pedagogów nie dało się wysnuć wniosków praktycznych w zastosowaniu do konkretnych potrzeb wychowania. Tak np. badania nad zmęczeniem, nużącą siłą przedmiotów nauki szkolnej, przeciążenia nie pozwoliły na zastosowanie wyników eksperymentu do celów praktycznych. Przyczyna takiego stanu rzeczy tkwiła w tem, że w wychowaniu mamy do czynienia nie z poszczególnymi procesami psychicznymi lub ich kompleksami, ale w każdym momencie życia dziecko reaguje na wszelkie bodźce ze strony otoczenia jako *niepodzielna całość*, a ustosunkowanie poszczególnych procesów psych. zależy nietylko od ich bezwzględnej możliwości w danym indywiduum, lecz przede wszystkim od natury bodźca oraz chwilowej czy stałej dyspozycji psychicznej dziecka.

Z górą przed 20-tu laty, bo jeszcze w 1905 r. Mac Dougall³⁾ swoją głęboką analizą życia psychicznego dał początek nowemu kierunkowi w psychologii, który się zwłaszcza silnie rozwinął w Ameryce, a który od podstawowego zjawiska, jakim się w swoich badaniach zajmuje, otrzymał nazwę *bihewioryzmu* (behavior = zachowanie się). Dotychczas psychologia traktowała zjawiska świadomości jako pochodne elementarnych procesów psychicznych, z których każdy jest odpowiednikiem odnośnych t. j. wywołujących je procesów fizycznych, zachodzących w organizmie. Jakkolwiek takie pojmowanie rzeczy pozwalało głębiej wniknąć w istotę życia duchowego i w poszczególnych wypadkach zrozumieć mechanizm naszych przeżyć, ujawniających się w formie świadomej, to jednak nasuwał się cały szereg trudności w związku z pojmowaniem samego faktu *świadomości*, znaczenia poszczególnych przeżyć, ich *celowości*, tudzież *rol* ich w *całkowitem życiu*, a specjalnie *działaniu* człowieka. Albowiem wpływ warunków fizycznych (bodźców) na organizm i pod ich wpływem zachodzące w nim zmiany (reakcje) tworzą nieprzerwany szereg kolejnych zmian. W tym nierozzerwalnym łańcuchu zjawisk brak miejsca na procesy

²⁾ Meumann: „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik“.

³⁾ Mac Dougall: „Primer of Physiological Psychology“ 1905. „Psychology, the Study of behavior“ 1912. „An Outline of Psychology“ 1923.

psychiczne. Te ostatnie z konieczności schodzą do roli wtórnej, jako nieuzasadnione w swem istnieniu odpowiedniki procesów fizjologicznych. Świat psychiczny i fizyczny musiał się przedstawiać jako dwie odrębne kategorie zjawisk, tylko metafizycznie ze sobą związanych. Dualizm w pojmowaniu duszy i ciała, którego z takim trudem starała się uniknąć psychologia, powracał do niej znowu — pod inną nazwą. Mac Dougall opierając się na tym fakcie, że poza własną świadomością obserwacji naszej dostępne jest tylko *zachowanie się* innych ludzi, ich działanie, a nie domniemane zjawiska psychiczne jako takie, ogranicza zakres badań psychologii do opisu tych właśnie przejawów t. j. zachowania się. Takie stanowisko prowadzi do daleko idących konsekwencji. Nasze zachowanie się bowiem nabiera znaczenia i celowości tylko w związku z działającym na nas otoczeniem, bodźcem; bez niego nie byłoby „zachowania się”. Zdaniem tegoż autora analiza obu tych ogniw t. j. bodźca i reakcji zupełnie wystarcza do zrozumienia i wyjaśnienia ich związku. Ta analiza wykazuje, że zachowanie się nasze jest w pierwszym rzędzie uzależnione od fizjologicznego ustroju, od naszego układu nerwowego i mięśniowego. W rezultacie całe nasze zachowanie się sprowadza się do *podstawowego zjawiska ruchu*. Ruch jest podstawą i pierwotną formą życia duchowego wogóle ¹⁾. Bogactwo całe i różnorodność zjawisk psychicznych są tylko pochodnymi pierwiastkowych form reagowania na otoczenie. Z biegiem życia reakcje danego organizmu na te same bodźce stają się coraz prostszymi (upraszczają się), szybszymi i dokładniejszymi, a zatem bardziej celowymi. Doświadczenie jest tylko przystosowaniem się do reagowania na dane warunki. Bodziec i reakcja (stimulus—response) wyczerpują w zupełności przebieg danego zespołu zjawisk psychicznych. Organizm (względnie procesy wewnętrzne niedostępne obserwacji zewnętrznej) odgrywa w tym łańcuchu rolę jedynie pośrednika a nie źródła dla powstawania odrębnych stanów czy czynności psychicznych. Ponieważ organizm stanowi integralną całość, więc jako całość reaguje. Stosunek całkowitej reakcji organizmu do wywołującego ją bodźca jest istotną dziedziną zjawisk i badań psychologicznych. Organizm jednak przedstawia skomplikowany aparat oddziaływania. To też przebieg i forma reakcji w miarę rozwoju ulegają coraz większemu skomplikowaniu. Z drugiej strony bodziec również może mieć naturę bardzo złożoną; może nim być nie tylko określony kompleks procesów fizycznych, jak np. światło, lecz cały zespół warunków działających równocześnie, a więc cała jakaś sytuacja, nawet tradycja czy sztuka — słowem ogół tego, co nazywamy otoczeniem, nie wyłączając reakcyj innych osobników

Z tego punktu widzenia wyższe procesy psychiczne jak życie uczuciowe, wyobraźnia, myślenie nabierają specyficznej interpretacji. Według jednego z głównych przedstawicieli bihawioryzmu *Watsona* ²⁾ wszelkie

¹⁾ Weiss: „The Theoretical Basis of Human Behavior” 1924.

²⁾ „Behavior: an Introduction to Comparative Psychology” 1914. „Psychology from the Standpoint of a Behaviorist”. (1924).

wzruszenie jest prosto wrodzoną, odziedziczoną formą typową reakcji, obejmującą zmiany głęboko sięgające w system pokarmowy i gruczołowy. Pozatem wzruszenie nie przedstawia żadnych innych cech, któreby towarzyszyły tym procesom fizjologicznym. Same te procesy wyczerpują istotę wzruszenia jako takiego. Tak pojęte wzruszenie odgrywa ważną rolę w życiu człowieka, gdyż każda reakcja organizmu, jako całkowita funkcja procesów elementarnych w większym lub mniejszym stopniu zawiera i procesy wyżej wspomniane. Nietylko więc takie przeżycia, gdzie strona emocjonalna wysuwa się na plan pierwszy, jak odczuwanie piękna, współczucie, przestraszanie, cierpienie, radość i t. p., ale nawet stany z przewagą momentów intelektualnych, wyobrażeniowych nie są wolne od tego rodzaju procesów, a zatem zawierają w sobie pierwiastek uczuciowy. Zresztą myślenie również sprowadza się do prostszych form reagowania organizmu; jest to prosto podobnie jak wszystkie inne reakcje, objaw zachowania się naszego, t. zn. ogół reakcji ruchowych wobec danego bodźca. Wszystkie te zmiany, zachodzące przede wszystkim w prążkowanych mięśniach wchodzących w skład takich organów, jak krtani, język i wogóle narządów mowy, wyczerpują całkowicie treść myślenia. Myślenie jest jakgdyby cichą mową. Zachowanie się nasze może przyjmować formę widoczną na zewnątrz lub nie. Myślenie jest właśnie tą drugą formą, ale w ostateczności i ono sprowadza się do reakcji mięśniowych. Myślenie jest sprawą świadomą; stąd i każdorazowa treść świadoma naszych przeżyć jest również tylko odpowiednią formą zachowania się organizmu wobec określonego bodźca.

Na podstawie powyższych założeń odtworzony mechanizm życia psychicznego tak, jak ono się nam przedstawia w konkretnych przypadkach u poszczególnych jednostek staje się jasnym i przejrzystym. Rozpatrzmy to na przykładzie. Jeżeli dziecko jest głodne, to w najpierwotniejszych formach tego przeżycia nie występuje jeszcze wyraźna „świadomość głodu”. Dziecko nie zdaje sobie sprawy ze swego stanu fizycznego ani też w „umyśle” jego nie pojawiają się żadne „wyobrażenia” pokarmu, a tem mniej tak złożone, jak jego własne czynności, prowadzące do zdobycia pokarmu i przy jego pomocy zaspokojenia głodu. Całe zachowanie się dziecka, a więc takie objawy, jak krzyk, płacz, wyginanie się, bezcelowe ruchy rąk — jest następstwem fizjologicznych przemian w organizmie, mających swe źródło w pierwszym rzędzie w ruchach przewodu pokarmowego, wydzielaniu gruczołów (ślinowych, śluzowych, ew. trawiennych) i asymilacyjnej resorpcji zapasów odżywczych, złożonych np. w wątrobie i mięśniach lub tłuszczu. Nieskoordynowane celowo ruchy dziecka niejednokrotnie utrudniają „zrozumienie” takiego właśnie zachowania się jego. Zdarza się, że dziecko głodne nie chce przyjąć pierwszych łyżeczek pokarmu — zwłaszcza, gdy nie jest jeszcze do tej formy karmienia przyzwyczajone. Nieraz jeszcze trzyletnie dziecko — gdy jest głodne — tak się zachowuje, że postępowaniem swoim wręcz utrudnia

sobie zaspokojenie głodu np. gdy będąc na spacerze, nie chce wracać do domu i t. p. Wiadomo, że dzieci głodne lub zmęczone często okazują pobudliwość nerwową i skłonność do gniewu, co wcale nie ułatwia im zaspokojenia braków. Obserwując tego rodzaju zachowanie się dziecka głodnego, trudno przypuścić, że korelatem jego jest przebieg świadomy wyobrażeń, jasne zrozumienie sytuacji lub świadomy cel. Zaspokojenie głodu stanowi również kompleks procesów fizjologicznych, który jest związany z poprzednim nie tylko następstwem, ale przedewszystkiem *wartością kierunkową działania organizmu*. Teraz bowiem w zachowaniu się całego organizmu wchodzi w grę inne grupy mięśni, w wielu razach antagonistyczne; wydzielnicza czynność gruczołów normuje się zależnie od pracy całego organizmu; zapasy odżywcze odnawiają się. Słowem między obu temi kompleksami przeżyć zachodzi stosunek zupełnie odwrotny, przy czem drugi przybiera wyraźnie cechy celowości w stosunku do poprzedniego. Bliższa analiza zachowania się dziecka w obu wypadkach — jeżeli chodzi o formy dostępne zewnętrznej obserwacji — wykazuje, że w obu kompleksach występuje szereg ruchów: a) wspólnych lub antagonistycznych (jak np. ruchy ust, języka, niektóre ruchy rąk i t. p.) — *ruchów celowych* i b) zbędnych, występujących tylko w jednym z omawianych kompleksów przeżyć, a zanikającym w drugim, jako niepotrzebne — *ruchy bezcelowe*. Zanim jednak dziecko przyzwyczai się do reagowania wyłącznie lub przeważnie zapomocą ruchów celowych, jako najprędzej prowadzących do celu, najpraktyczniejszych, to wielokrotnie przedtem reaguje także ruchami bezcelowymi, które jako niestałe i nie występujące w obu kompleksach przeżyć, nie tak silnie się utrwalają, jak poprzednie, a zatem mają coraz słabszą tendencję do odtwarzania się, do powtarzania przy ponownych przeżyciach podobnych kompleksów głodu i jego zaspakajania. W ten sposób z biegiem czasu przyzwyczajają się dziecko do unikania ruchów bezcelowych. Tego rodzaju zachowanie się możemy określić jako reagowanie za pomocą *prób i błędów*. Jest to pierwsze stadium a zarazem podstawowe zjawisko w biherowistycznym pojmowaniu rozwoju duchowego wogóle, a rozwoju dziecka w szczególności⁶⁾. U człowieka to stadium przebiega stosunkowo szybko, zależnie zresztą od poszczególnych kategorii czynności, ustępując drugiemu, nie mniej, a może więcej ważnemu zjawisku „uczenia się” (learning). Polega ono na tem, że ruchy celowe, jako częściej się powtarzające, silniej się utrwalają i stają się dokładniejszymi. One są najważniejszym zjawiskiem w przykładzie przeżywania głodu i jego zaspakajania, ponieważ nie tylko najczęściej, ale i najsystematyczniej występują. W miarę powtarzania się tych kompleksów przeżyć dziecko z czasem przyzwyczajają się posługiwać ruchami celowymi, unikać bezcelowych, zachowywać się w specjalny sposób — najprak-

⁶⁾ Zjawisko „prób i błędów” tudzież „uczenia się” E. Tolman uważa za najważniejsze czynniki zachowania się: „a behavioristic theory of Ideas”. (Psychological Review 1926).

tyczniejszy. Wytwarza się w niem *przyzwyczajenie* (habit). Jednakowoż samo uczenie się nie wyjaśnia jeszcze zjawiska unikania ruchów bezcelowych. Wchodzą tu w grę dalsze, doniosłe dla życia duchowego procesy, które dopiero charakteryzują „świadome” zachowanie się człowieka. W uczeniu się bowiem wysuwa się na plan pierwszy rozróżnianie ruchów zależnie od ich celowości. Przeżycie głodu i jego zaspokojenie jest zachowaniem się bardzo skomplikowanym i jako takie w swojej całości ma tendencję od odtworzenia się ponownego w pierwotnej korelacji szczegółów. Ale zaraz z pierwszym momentem ponownego przeżycia silniej się skojarzą elementy ruchowe celowe, które zatem szybciej, wcześniej wystąpią w przeżyciu odtworzonym, niż bodźce je wywołujące. Cały kompleks przeżycia *skraca się*, pozostają tylko te ruchy celowe, które są *koniecznym*, a zarazem *wystarczającym warunkiem* dla wywołania bodźców potrzebnych do zaspokojenia głodu. Mamy tu kilka cech o zasadniczym znaczeniu dla zrozumienia życia umysłowego. Przedewszystkiem: a) całkowite przeżycie ulega niejako skróceniu, skoncentrowaniu do niektórych, najważniejszych w danym zespole elementów, np. reakcja spowodowana podrażnieniem organu wzrokowego (widzenie) w związku z pokarmem i t. p. Powtóre: b) elementy te symbolizują w mniej lub więcej jasny sposób (= zastępują) cały kompleks przeżyć, nabierają więc specyficznego *znaczenia* (wyobrażenie) w stosunku do przeżyć i ich wzajemnego związku z warunkami zewnętrznymi. Wreszcie: c) wyprzedzają inne elementy i analogiczne nowe przeżycia, stając się względem nich *celowymi*, są jakby gotowymi już wzorami naszego zachowania się i postępowania, przewidują mające nastąpić przeżycia, kierują naszym działaniem.

A zatem wyobrażenia nasze i pojęcia, jakkolwiek gienetycznie biorąc, są pochodniami reakcyj pierwotnych nieraz bardzo skomplikowanych, jednak, jako końcowy rezultat przystosowania się organizmu do swego otoczenia, stanowią najważniejszą formę jego zachowania się. W miarę komplikowania się bodźców i reakcje nasze ulegają większemu komplikowaniu, to też zależnie od natury sytuacji wyobrażenia tworzą całe kompleksy szeregów pojęciowych. Dla tego też wyobrażenie, pojęcie, myślenie, mają charakter na wskroś *praktyczny*, w konsekwencji zawsze prowadzący do jakiegoś celowego działania, do stwarzania potrzebnych warunków, a sprawdzianem wartości myślenia, jego słuszności, jest jedynie nasze działanie. Życie ma w istocie swojej charakter czynny. Świadomość naszą możnaby nazwać z tego punktu widzenia narzędziem naszego działania; kieruje ona naszymi czynnościami, naszymi ruchami — pozatem nie istnieje.

W naturalnym rozwoju życia indywidualnego stosunki są jednak znacznie więcej powikłane. Dziecko bowiem nie jest jednostką zizolowaną, lecz od najwcześniejszej chwili żyje w otoczeniu socjalnym i nie może się z pod jego wpływu uwolnić. Na zachowanie się jego wpływają z jednej strony wrodzone formy ruchów (instynktowe), z drugiej gotowe i ustalone

już reakcje otoczenia dorosłych i to w najwyższej, najdoskonalszej formie, które dziecko przyswaja sobie przez naśladownictwo. To też proces rozwoju w kierunku życia myślowego, teoretycznego, postępuje szybko. a mowa jest właśnie tym przenośnikiem gotowych reakcyj pojęciowych. Jest to niespożyta zasługa bihewioryzmu, że zwrócił tak wielką uwagę na rozwój języka, jako głównej formy myślenia i na jego znaczenie w duchowym życiu dziecka. Judd⁷⁾ np. wyraża się, że psychologja języka powinna być osią całej psychologji wychowania.

Język, jako przedmiot nauczania, był dotychczas traktowany, jako utrwalony warunkami życia socjalnego system dźwiękowy (mowa) i wzrokowy (pismo) wyobrażeń, reprezentujących symbolicznie ogół otaczającego świata. Wyraz był symbolem wyobrażenia ew. pojęcia. Stąd w nauczaniu języka główny nacisk kładziono na skojarzenie wyrazu z odnośnem wyobrażeniem. W związku z tem, metoda poglądowa miała na celu dostarczenie odpowiednich postrzeżeń, jako podstawy dla wyobrażeń. Dydaktyczny postulat „przeżywania” przy nauce języka oznaczał jak najbogatszy przebieg wyobrażeniowych związków. Uwaga, zainteresowanie przedmiotem, stan uczuciowy — to tylko warunki, wpływające dodatnio na intensywność przeżyć i trwałość pamięci. Dla bihewiorysty język ma zupełnie inne znaczenie psychologiczne. Wyraz w pierwszym rzędzie oznacza *własną reakcję organizmu*, a nie wyobrażenie. Już bowiem jako sam dźwięk wypowiedziany jest rezultatem skoordynowania całego szeregu grup mięśniowych (przepony, głosowego aparatu krtani, warg, języka, jamy ustnej). Jakkolwiek ten proces koordynacji jest bardzo daleko posunięty, to jednak zawsze nawet słyszany, nietylko wypowiedziany wyraz pozostaje w ścisłej łączności z motorycznymi tendencjami organizmu. Ale oprócz tego wyraz jest jeszcze i to przedewszystkiem zjawiskiem psychologicznem, ma swoje *znaczenie*. Pod tym względem jest on tak samo reakcją ruchową i jako taki zawiera pewną tendencję działania. Gdy np. pomyślimy sobie wyraz „wysoko”, to równocześnie odczuwamy jakby w całym organizmie rozlaną tendencję zwrócenia się ku górze. Jest to wynikiem skurczu mięśni ocznych i całego tułowia⁸⁾. Ponieważ reakcja taka jest w ścisłym związku z dotychczasowem doświadczeniem danej jednostki, więc rozumienie wyrazu, jego przeżywanie ma cechy indywidualne. Emocjonalny pierwiastek odgrywa tu poważną rolę. Wyraz, jako ekspresja emocjonalna wiąże się wtórnie, pośrednio z innymi ruchami, które ze swej strony również symbolizują minione przeżycia organizmu. Są to t. zw. giesty rąk, głowy, mimika twarzy. Jak widzimy, znaczenie wyrazu jest bardzo bogate i szerokie. W całym tym zespole procesów wyobrażenie przedmiotu zewnętrznego odgrywa rolę podrzędną. *Język zatem należy uważać za najwyższą skoordynowaną formę zachowania się organizmu*. Przeżywanie języka oznaczać może jedynie bogactwo reakcyj orga-

7) Judd Ch.: „Psychology of secondary education” 1927.

8) Judd. ibidem.

nizmu, a nie ilość skojarzonych wyobrażeń. Te same zasady dydaktyczne „poglądu”, „przeżywania” nabierają w praktyce zupełnie innej interpretacji. Dzięki złożoności swojej wysoce skomplikowanej natury, tudzież niezwyklej prostocie przejawu całkowitej reakcji organizmu, język posiada dwie ważne cechy, które w psychologicznym rozwoju dziecka mają niezmierną doniosłość. Po pierwsze: a) *język jest najekonomiczniejszym, najpraktyczniejszym sposobem porozumiewania się z ludźmi*, wyrażania własnych stanów duchowych i rozumienia cudzych — a powtóre b) obok liczenia język jest głównem źródłem tworzenia się *najwyższych form abstrakcyjnych* (pojęć oderwanych). *Pojęciowy charakter języka czyni go pierwszorzędnem narzędziem myślenia*. Jeżeli się zważy, że wyższe skomplikowane formy myślenia prowadzą do takiego zachowania się naszego, które można nazwać teoretycznem ujmowaniem doznawanych przeżyć — to ostatecznie teoria jest w istocie swojej reakcją słowną.

Z tego pobieżnego przedstawienia kilku zasadniczych sposobów rozumowania bihewiorystycznego można sobie wyrobić pojęcie o naukowej wartości całej teorii. Zasadniczą trudnością, na jaką bihewioryzm natknąć się musiał, jest fakt *świadomości, rozumienia, znaczenia przeżyć*. Pod tym względem stanowisko bihewiorystyczne jest istotnie słabe. Poza próbą zidentyfikowania świadomości z procesami fizjologicznymi organizmu zwolennicy tego kierunku nie znaleźli silniejszych argumentów faktycznej lub logicznej natury. To też w tę właśnie stronę uderzyła krytyka.

Jeżeli jednak pominiemy te sporne kwestje, których niesposób dzisiaj rozstrzygnąć bez zagłębiania się w filozoficzne rozważania teorii poznania — to jako główny zrąb bihewiorystycznego kierunku w psychologii wysuwają się dwa zasadnicze pojęcia. Jest to mianowicie założenie, że w każdym momencie życia psychicznego mamy do czynienia z *całkowitą reakcją organizmu*, przez co podkreślony jest *całkowity jednolity* charakter obserwowanego zjawiska i że *rozumienie życia sychicznego możliwem jest jedynie w odniesieniu do otoczenia*. Te dwa zasadnicze rysy całej teorii zbliżają ją tak w założeniach, jak i metodach do stanowiska biologicznego. Zrozumiałem się staję, że ten kierunek psychologii rozwinął się tak bujnie właśnie w Ameryce — ojczyźnie *James'a i Titchner'a*, jakoby duchowa spuścizna poglądów tych myślicieli.

Z drugiej strony ogrom zagadnień i trudności teoretycznych spowodował wielkie rozbieżności u poszczególnych przedstawicieli bihewioryzmu, tak, że nieraz jeden i ten sam autor traktowany jest przez jednych, jako zwolennik, przez innych — jako przeciwnik bihewioryzmu.

Mimo te rozbieżności bihewioryzm stanowi dziś wybitnie swoisty i odrębny kierunek w psychologii, a zarazem tak rozwinięty, że pozwala na stosowanie jego założeń do zagadnień praktycznych. Traktowanie przebiegu zjawisk psychicznych jako integralnej całości i ścisły ich związek z otoczeniem czynią tę teorię specjalnie ponętną dla pedagogów. Przyjrzymy się, jak się przedstawia system pedagogiki, zbudowany na podstawach bihewiorystycznych.

(*Dokończ. nastąpi*).

Dr. J. SZMYDTÓWNA.

O charakterze.

(Dokończenie).

Przechodzę obecnie do zagadnienia klasyfikacji charakterów i przedstawię klasyfikację, przyjętą przez kilku wymienionych w poprzednim artykule psychologów.

U Paulhan'a spotykamy dwie klasyfikacje, oparte na dwu odmiennych zasadach: pierwsza przyjmuje jako podstawę klasyfikacji stosunki pomiędzy tendencjami i sposoby łączenia się tendencji, druga — tylko jakość tendencji. Na podstawie pierwszej zasady klasyfikacyjnej Paulhan wyróżnia kilka charakterów¹⁾.

1) *Zrównoważeni* — odznaczają się harmonją tendencji pomiędzy sobą zgodnych, jednokierunkowych, silnych, dobrze rozwiniętych. Obok nich umieścić należy charaktery *jednolite*, u których harmonja wypływa z podporządkowania różnych tendencji jednej lub paru tendencjom najsilniejszym.

2) *Opanowani*, harmonja w tym wypadku nie bywa nigdy zupełna, wynika z wyraźnej walki pomiędzy tendencjami, jest rezultatem systematycznego zahamowania niektórych tendencji.

3) *Niespokojni, nerwowi, sprzeczni*; walka tendencji nie kończy się harmonją. Ludzie o takim charakterze „zajęci są przez całe życie odrabianiem tego, co uczynili, — albo tego, co zrobili inni, na usiłowaniach probowania czegoś innego niż to, czem są zajęci”.

Drugą klasyfikację przeprowadza Paulhan na podstawie cech (jakości) tendencji psychicznych:

1. Pierwszy typ charakteru na tej podstawie opisany, wyróżniać się będzie *pełnią osobowości, bogactwem tendencji, obfitością elementów i ich różnorodnością*. Tutaj spotkamy natury bogate, zdolne objąć elementy bardzo różnorodne, złączyć je i opanować — lub przeciwne im natury oschłe, wąskie i ubogie.

2) *Czystość tendencji* decyduje znowu o innym typie charakteru. Przez czystość tendencji rozumieć należy ich jasną, wyraźną kierunkowość, decydującą o harmonji pomiędzy tendencjami. Mogą one być zgodne, wzajemnie się wspierające — (tutaj zaliczyć więc można ludzi spokojnych, wewnątrznie zrównoważonych) lub odwrotnie.

3. *Siła dążeń* uzależniona w pewnym stopniu od ich bogactwa — pozwala wyróżniać typy emocjonalne, namiętne, przedsiębiorcze, oraz typy im przeciwne.

4. *Uporczywość tendencji* przybierać może różne formy, może być bierna lub czynna; w zależności od tych form powstają charaktery uparte, wytrwałe, persewerujące, i t. p.

5) *Giętkość tendencji* to jest ich mniejsza lub większa łatwość przekształcania się, absorbowania nowych elementów, przystosowania się do okoliczności bez zatracania jednak samego siebie. Ta cecha tendencji da nam z jednej strony charaktery łagodne, obrotne, zręczne, subtelne, prze-

¹⁾ Nie podaję całkowitej klasyfikacji Paulhana, tylko dla zilustrowania nielicznych prób klasyfikowania charakterów, wyliczam kilka wymienionych przez niego typów.

zorne, roztopne; z drugiej — charaktery dumne, sztywne, surowe, nie-
złomne.

Powyższe ujęcie sprawy przez Paulhana jest przedewszystkiem
wytknięciem drogi i planem poszukiwań, jest metodą określania osob-
ników.

G. Poyer ²⁾ twierdzi, iż w obecnym stanie naszej wiedzy, klasyfi-
kacja charakterów może być tylko prowizoryczna. Najważniejszą więc jest
rzeczą dostarczenie planu badań, który pozwoliłby nam nakreślić możli-
wie dokładny portret psychiczny. Paulhan podaje właśnie taki plan i to
stanowi wartość jego pracy.

Inną klasyfikację, na innych opartą zasadach znajdujemy u Ribota.
Zasada klasyfikacji charakterów wypływa u niego konsekwentnie z jego
określenia charakteru, jako sposobu odczuwania i reagowania. Charak-
tery grupują się więc na podstawie dwóch zasadniczych przejawów ży-
cia: odczuwania i działania. Ribot rozróżnia zatem ludzi uczuciowych
(les sensitifs), czynnych (les actifs) i apatycznych, których charakteryzuje
osłabienie zarówno wrażliwości uczuciowej, jak aktywności.

Każda z tych dwu grup obejmuje jeszcze poddziały; cała klasy-
fikacja przedstawia się w następujący sposób:

Uczuciowi:

a) skromni (humbles) — nadzwyczajna uczuciowość, inteligencja
średnia, aktywność żadna.

b) kontemplacyjni — uczuciowość żywa, inteligencja zaostrowana,
aktywność żadna;

c) emocjonalni — bardzo silna uczuciowość, inteligencja subtelna,
aktywność przerywana, niestała.

Czynni:

a) Typ przeciętny; maszyny solidne, pełne bogatej energii i potrze-
by zużytkowania jej, działać chcą dla samego działania.

b) Działacze; silna aktywność, inteligencja potężna i przenikliwa.

Apatyczni:

a) Czysto apatyczni: — uczuciowość, inteligencja i aktywność słabo
rozwinięta;

b) Wyrachowani: inteligencja potężna, brak spontaniczności, słu-
chają idei.

Oprócz tych charakterów względnie prostych, opisuje Ribot cha-
raktery złożone, formy mieszane, jako wynik dalszych kombinacji dwóch
zasadniczych tendencji: odczuwania i działania.

Wszystkie te typy określa Ribot jako charaktery normalne; obok
nich wyróżnia charaktery nienormalne, które rozpoznać można po dwóch
cechach zasadniczych: a) brak im jednolitości, spójni, b) nie można prze-
widzieć ich zachowania się.

Przytoczę jeszcze trzecią klasyfikację charakterów, a mianowicie
klasyfikację Fouillée'go. Jest ona oparta również na podstawie przewagi
jednego z elementów tworzących charakter, tylko u Fouillée'go elemen-
tów tych mamy więcej. Są nimi mianowicie: temperament, inteligencja,
wola i uczucie. Harmonijne połączenie wszystkich pierwiastków charak-
teru daje typ zrównoważony; nierównomierny rozwój któregośkolwiek
z pierwiastków składowych, wybujałość jednego z nich jest przyczyną

²⁾ Dumas. Traité de Psychologie. Tom II, str. 585.

różnorodności charakterów, gdyż silny rozwój jednego z pierwiastków zdobywa zwykle przewagę kosztem rozwoju innych.

Wyróżnia więc Fouillée cztery zasadnicze typy charakterów: 1) zrównoważonych, 2) uczuciowych (sensitifs), 3) typ o dominującym czynnikiem woli (les volontaires), 4) intelektualistów.

Te typy główne podlegają jeszcze modyfikacjom, w zależności od różnego nasilenia pozostałych elementów; tak na przykład *uczuciowi*, mogą przedstawiać trzy podtypy: a) słaba wola i słaba inteligencja, b) silna wola i słaba inteligencja, c) słaba wola i silna inteligencja.

Każdy z tych typów Fouillée charakteryzuje oddzielnie. Najbardziej; zainteresować nas może pierwszy podtyp uczuciowy, zbliżony — jak mówi Fouillée — do psychiki dziecka.

Radości i smutki, cierpienia i przyjemności są raczej odbiciem zaburzeń organicznych. Uczucia i wspomnienia są nieliczne, proste, niepowiązane z sobą; każde uczucie działa w odosobnieniu, niezależnie od innych uczuć i myśli, działa bezpośrednio i impulsywnie; każda nowa pobudka daje natychmiastową reakcję. Stąd gwałtowność, niestałość; ruchliwość niespokojna, bezładna, bez wewnętrznego powiązania; stąd trudność w przewidywaniu postępowania. Niekiedy pewną jednolitość nadaje jakaś silniejsza namiętność.

Ogólnie biorąc typy uczuciowe są ciągle szarpane, przerzucane z jednej ostateczności na drugą, wyczerpywane uniesieniami chwili, sprzecznościami, szybko po sobie następującymi uczuciami. Przedstawicielami skrajnych form tego typu są np. Benvenuto Cellini i Musset.

Typ intelektualny odznacza się aktywnością, zwróconą na wewnątrz, skierowaną na wysiłek myśli. I tutaj odróżnia Fouillée podtypy, zależne od wzajemnego ustosunkowania innych elementów, od uzdolnień umysłowych i ich kierunku. (Artysta, polityk, matematyk, filozof itp.).

W związku z dominującym czynnikiem woli wyróżnia Fouillée hamującą wolę zakazu i wolę impulsywną — wybuchową. Wola hamująca związana jest z większym bogactwem pojęć i uczuć; wola impulsywna natomiast właściwa jest raczej naturom prostszym, uboższym.

Przewaga czynnika woli w charakterze stwarza przy różnym ustosunkowaniu czynników uczucia i inteligencji trzy podtypy:

a) słaba uczuciowość i słaba inteligencja stwarza ludzi upartych i zawistnych.

b) wysoka inteligencja i uczuciowość — ludzi gwałtownych.

c) wysoka inteligencja i słaba uczuciowość — wyrachowanych, zimnych, których nic nie zatrzyma w ich zamiarach i dążeniach.

Poprzestaną na tych kilku klasyfikacjach. Są one bardzo typowe i oświetlają jasno znamieny dla tego okresu kierunek poszukiwań; zmierzają wyraźnie ku poszukiwaniu elementów charakteru, ku określeniu wzajemnej ich zależności, ku poszukiwaniu praw, kierujących połączeniami składowych elementów tej skomplikowanej całości.

Jednakże już i w tym okresie przejawia się wśród psychologów dążenie do przeciwdziałania rozczłonkowaniu i atomizowaniu psychiki; wyraziło się ono w poszukiwaniu elementu dominującego (Hartenberg, Paulhan), w ogólnym prawie systematyzacji — Paulhan'a³⁾, w zasadzie „twórc-

³⁾ Paulhan: „L'activité mentale et les éléments de l'esprit”. 1889.

czej syntezy" Janet'a ⁴⁾). Nowe myśli, zapowiadające współczesne kierunki psychologii, znajdziemy i u naszych psychologów, a mianowicie w pracy prof. Ed. Abramowskiego p. t. „Źródła podświadomości”.

Słabą stroną opisanych powyżej teorii i klasyfikacyj jest brak wyraźnych wskazówek dla djaгноzy; wynika to jednak raczej z braku dostatecznych danych, stąd — że nie udało się dotychczas ustalić ścisłego związku pomiędzy elementami charakteru a zachowaniem się osobnika, między wewnętrznym przeżyciem i jego zewnętrzną reakcją. Bardzo ważną i cenną spuścizną tych poszukiwań jest wnikliwa, subtelna analiza charakteru, wykrywająca wzajemne zależności poszczególnych czynników i znaczenie ich dla charakteru.

Ze stanowiska pedagogiki stwierdzić należy, że ułatwiona została w ten sposób orientacja w sprawie oddziaływania wychowawczego, które nie powinno pominąć żadnego z czynników, mając na uwadze ich rolę w kształtowaniu się charakteru. Wreszcie i to podkreślić trzeba, że wszystkie poszukiwania tego okresu ułatwiły pracę, utorowały drogi i dały podstawy do nowych ujęć i badań psychologom współczesnym.

II.

Okres trzeci — czyli współczesny rozwoju nauki o charakterze, kształtuje się pod wpływem nowych kierunków psychologii, a zwłaszcza pod wpływem „behawioryzmu” i psychologii strukturalnej. Założenia „Behawioryzmu” ⁵⁾ są bardzo proste, życiowe; psychologowie tego kierunku twierdzą, że jako bezpośredni przedmiot badania dane nam jest postępowanie czyli zachowanie się człowieka (lub zwierzęcia) i nasza własna świadomość i tylko na tych bezpośrednich danych możemy budować naukę psychologii. Należy zatem obserwować zachowanie się człowieka i doszukiwać się przyczyn, motywów wewnętrznych tego zachowania się.

Stanowisko psychologii strukturalnej jest zasadniczo różne, niż psychologii atomistycznej, pod wpływem której kształtowała się charakterjologia okresu ubiegłego.

Dla psychologii strukturalnej każdy proces psychiczny jest pewnym uorganizowanym całością, strukturą powiązaną wewnątrznie, a jednocześnie uzależnioną od czynników zewnętrznych, działających na przystosowanie i ukształtowanie całości.

A zatem psycholog współczesny ujmuje procesy psychiczne na tle psycho - fizycznej całości, bada je w zachowaniu się jednostki, jako przejaw struktury psychicznej, którego od całości oddzielać nie należy. Inne założenia ogólnego prowadzą do innego ujmowania zagadnienia charakteru.

Uczeni tego okresu zwrócili daleko większą uwagę na te przejawy życia, które poprzednio były pomijane lub niedoceniane, a mianowicie na znaczenie instynktów, tendencji, popędów, dążeń (wola i uczucie), wreszcie na podświadomość, jako na zasadnicze czynniki postępowania i kształtowania się charakteru.

Przystąpiono do rewizji pojęcia instynktu w związku z psychologią człowieka, (podczas gdy poprzednio dziedzina instynktów przypisywana

⁴⁾ Janet: L'automatisme psychologique. 1889. — Janet uznaje syntetyzującą czynność umysłu za przejaw specjalnej siły. Najwyższą czynnością duchową jest czynność syntetyzująca, która scala pewną ilość zjawisk w zjawisko nowe, różne od swych pierwiastków.

⁵⁾ Porówn. artykuł wstępny w bież. numerze „Pracy Szkolnej”. (Dop. Red.)

była wyłącznie zwierzętom), wypływała sporna kwestja zmienności czy niezmienności instynktów jako dyspozycji odziedziczonych.

W tym wzroście dopatrywać się możemy reakcji przeciwko jednolitej intelektualizmowi XIX stulecia i przeciwko zacieśnieniu metody eksperymentalnej wyłącznie prawie skierowanej do badania procesów umysłowych, a więc: uwagi, pamięci, wrażeń zmysłowych itp.

Na innych również podstawach opierają się obecnie próby klasyfikacji charakterów. Jako podstawy klasyfikacji psychologowie współcześni przyjmują bądź budowę i wygląd fizyczny jednostki, bądź jej zachowanie się, kierunek jej zainteresowań, postawę osobnika w stosunku do otoczenia, jakość, kierunkowość i siłę popędów.

Bardzo ważnym ze stanowiska pedagogiki jest zagadnienie zmienności tendencji odziedziczonych, a zatem wrodzonych. Zagadnienie to narzuca się w związku z uznaniem znaczenia instynktów w życiu i postępowaniu człowieka. Instynkt — jak wiadomo — uznawany był przez czas długi jako siła ślepa, działająca niezmiennie, przejawiająca się w określonych ściśle reakcjach dla danego gatunku stałych i niezmiennych. Podjęte w tym kierunku badania nad psychologią zwierząt zachwiały obecnie tym poglądem; w oświetleniu tych badań instynktom przyznana została pewna plastyczność. Zdolność tę w najwyższym stopniu posiada człowiek, któremu plastyczność tendencji instynktowych umożliwia nie tylko zmianę sposobów reagowania, ale nawet zmianę kierunku dążeń instynktowych. Ku czemu bogactwo form życia społecznego dostarcza dużo sposobności. Nie mogąc dla braku miejsca zatrzymać się dłużej nad tą kwestją, odsyłamy czytelników do ciekawej książki Boveta, poświęconej instynktowi walki, w której sprawa przekształcania się tego instynktu szczegółowo została omówiona. Instynkty jako siła pierwotna, pod wpływem oddziaływania otoczenia i wywołanych tem oddziaływaniem doświadczeń osobnika, mogą ulegać rozlicznym przeobrażeniom, a pojęcie sublimacji czyli uwznioślenia pierwotnych dążeń instynktowych jest jedną z najważniejszych dla pedagogiki zdobyczy współczesnej psychologii. Wszystkie te czynniki życia psychicznego, wysunięte przez współczesną psychologię, wiążą tę naukę ściśle z biologią, a jednocześnie ograniczają rolę świadomości, której w okresie poprzednim wyznaczono rolę dominującą.

Współczesna psychologia przyznaje wielkie znaczenie podświadomości zarówno w życiu psychicznym wogóle, jak w kształtowaniu się charakterów. Przyznać trzeba, że nie pomijali znaczenia tego czynnika psychologowie dawniejsi. Fouillée np. wspomina o wpływie na wzruszeniowość nieświadomionej, a ciągle obecnej przeszłości.

Jak to już wyżej zaznaczonem zostało, psycholog nasz E. Abramowski przypisuje podświadomości bardzo duże znaczenie w życiu psychicznym.

„Zapomniane, (podświadome), nagromadzając się stopniowo w ciągu życia tworzy indywidualność człowieka, typ jego charakteru, typ moralny. W tej jaźni, którą wyczuwamy cenestetycznie, jako poczucie siebie samego tak bliskie, a tak nieokreślone, kryją się i żyją, jako jej elementy składowe, wszystkie przeżycia osobnika, a nawet gatunku, w swej redukcji uczuciowo - bezmiennej, jest to przeszłość aktualna, historia zakłeta w równoważniki wzruszeniowe i ciągle żywe“^{*)}). W związku z zagadnie-

*) Abramowski: „Źródła podświadomości“, str. 150 — 189.

niem dziedziczności prof. Abramowski dowodzi, że najbardziej podstawowa część indywidualności znajduje się poza doświadczeniem osobistym, jako cechy odziedziczone. „Dziedzictwo to składa się nie tylko z cech morfologicznych, które rozwijają się całkowicie w okresie życia embrjonalnego, ale z usposobień, ujawniających się stopniowo w późniejszym okresie i stanowiących główny materiał, z którego urabia się charakter jednostki, cała osobowość moralna”. Na podświadomość składają się nie tylko redukcje wzruszeniowe przeżyć indywidualnych, ale i przeżycia dawnych pokoleń. „Ta właśnie redukcja wzruszeniowa wszelkiego rodzaju zdarzeń przeżytych przenosi się dziedzicznie z pokolenia na pokolenie i tkwi u podstawy indywidualności osobnika, jako wielki potencjał psychiczny życia przodków, jako „zapomniane”, którego osobnik nigdy nie zna”.

Psychjatra wiedeński dr. Zygmunt Freud i jego szkoła widzą w podświadomości potężny dynamiczny czynnik życia psychicznego, decydujący o równowadze i o zdrowiu duchowym osobnika ⁷⁾.

Zagadnienie, które w tym okresie przybrało inny kierunek, to zagadnienie zależności życia psychicznego od organizmu. Zależność tę uznano od dawna; temperament u wszystkich psychologów poprzedniego okresu wysunięty jest jako czynnik charakteru. O ile jednak dawniej zależniano go od czynności krwionośnych, od budowy naczyń krwionośnych, o tyle obecnie punkt ciężkości przeniesiony został na inne funkcje fizjologiczne, a mianowicie na wydzieliny gruczołów dokrewnych, czyli t. zw. hormony. Gruczoły: tarczowy i przytarczczny, przysadka mózgowa, nadnercza (wydzielina nadnerczy — adrenalina), trzustka (wydzielina — insulina), gruczoły rozrodcze wydzielają do krwi hormony. Nadmierna lub niedostateczna ilość którejkolwiek z tych wydzielin, przewaga tego lub innego rodzaju hormonów we krwi, normalne, nadnormalne lub podnormalne funkcjonowanie któregoś z tych gruczołów mają wpływ nie tylko na zdrowie osobnika i na jego wygląd zewnętrzny, ale decydują o jego usposobieniu, o reakcjach, o uzdolnieniach ⁸⁾.

Obok zależności psychiki od organizmu istnieją liczne fakty dowodzące wpływu stanów duchowych na organizm. Niestety, nauka mniej się tem zajmuje, a jednak dużo faktów dostarcza nie tylko życie świętych, bohaterów, uczonych, ale i życie codzienne. O wpływie przeżyć duchowych na organizm pisał w „Doświadczeniach religijnych” James, pr. Dubois (Uniw. Bern) w swojej broszurze: „De l'influence de l'esprit sur le corps” i inni.

Jak wyżej już wspomniano, inaczej w tym okresie przedstawiają się próby klasyfikacji charakterów. Tytułem przykładu podamy kilka nazwisk i kilka sposobów klasyfikacji.

Typowym przykładem ujmowania i określania psychiki na podstawie anatomiczno — fizjologicznej jest praca *Kreschmera: Körperbau und Charakter* (1926). Autor rozróżnia trzy typy fizyczne ze względu na ogólną budowę: typ atletyczny, asteniczny i pikniczny i na podstawie dłuższej obserwacji klinicznej charakteryzuje je pod względem psychicznym.

Spranger w bardzo ciekawej pracy p. tyt. *Lebensformen* wyróżnia sześć typów psychicznych na podstawie ogólnych zainteresowań, uzależ-

⁷⁾ O Freudyzmie i jego znaczeniu dla pedagogiki zamieścimy w „Pracy Szkolnej” oddzielny artykuł. (Dop. Red.).

⁸⁾ Czytelników, którzy chcieliby bliżej zapoznać się z tą kwestją odsyłamy do ciekawego artykułu W. S. Dembowskiej: „Wygląd i charakter człowieka”. Wiedza i życie. Rok 1927 Nr. 6 (16).

nionych nietylko od indywidualnych właściwości osobnika, ale od wpływu otoczenia, oddziaływania społecznego środowiska. Każdy z tych charakterystycznych typów psychicznych stanowi złożoną strukturę „ponadindywidualną” jak się wyraża Spranger — uorganizowaną przez czynniki osobiste i kolektywne, społeczne. Autor wyróżnia i charakteryzuje dokładnie sześć zasadniczych typów: teoretyczny, ekonomiczny, estetyczny, socjalny, władczy (*Machtmensch*) i religijny. Każdy z tych typów został dokładnie i bardzo ciekawie scharakteryzowany w książce Sprangera.

Do typu pierwszego np. należą ludzie, którzy „życiu przyglądają się przeważnie okiem myślącego badacza i właśnie dlatego nie są urodzeni do działania. Jeżeli jednak działają, to pod wpływem chłodnego poznania i rozwagi” (str. 138).

Typ ekonomiczny ocenia wiedzę i działalność ze stanowiska pożytku; pedagogika Spencera jest np. wyrazem tego stosunku do zagadnienia wartości, z tego ducha właśnie zrodziła się filozofia pragmatyzmu. Nie możemy dla braku miejsca zatrzymywać się dłużej nad klasyfikacją Sprangera i niezwykle ciekawą charakterystyką typów, podajemy ją jako przykład klasyfikacji, opartej na zasadzie uorganizowanej struktury — w przeciwstawieniu do klasyfikacji uwzględniających poszczególne elementy.

Psycholog szwajcarski *Jung* wyróżnia dwa główne typy na zasadzie postawy, jaką przyjmuje osobnik w stosunku do życia i otoczenia; są to typy: introwersyjny i ekstrawersyjny. Introwersja to niechętnie odwracanie się od zewnętrznego realnego świata; introwertyk zamyka się w sferze swoich marzeń „pograża się w oglądaniu urojonych obrazów, w których widzi siebie, wykonującego wszystkie te rzeczy, jakie pragnąłby wykonać, które w ten sposób dają mu możliwość wyrażenie instynktownych dążeń”.

Ekstrawertyk odwrotnie, unika rozmyślań, zwrócony jest na zewnątrz, interesuje się otoczeniem, działa, wyraża się w ciągłej ruchliwości.

U Müllera Freinfelsa *) podział charakterów opiera się na popędach; wyróżnia on siedem typów na podstawie kierunkowości popędów:

1) typ opanowany przez wewnętrzne popędy samozachowawcze, czyli typ wegetatywny, 2) typ ulegający popędowi samozachowawczym zewnętrznym, zajęty głównie zapewnieniem sobie bezpieczeństwa, 3) typ uformowany pod wpływem popędu do rozrostu własnego ja; tu wyróżnia autor typ pokojowy lub zaborczy. Do pierwszego należą kupcy, przemysłowcy — (typ ekonomiczny Sprangera), drugi daje — zdobywców, 4) Popęd do wewnętrznego wzmocnienia życia wyraża się w kilku odrębnych formach, jest wogóle ważny dla kształtowania się społecznego życia, gdyż ludzie tego typu obejmują właśnie ważne stanowiska. dążą do godności i zaszczytów; w subtelniejszej formie wyraża się w działalności artystycznej lub apostołskiej. 5) Popędy społeczne lub aspołeczne stwarza dwa odrębne typy o zycziwem lub niechętnem nastawieniu do zbiorowości. 6) Popędy seksualne wreszcie i 7) instynkt rodzicielski stwarzają odrębne typy, poszukujące dla siebie właściwego zakresu działania i źródła zadowolenia. — Klasyfikację tę uzupełnia Fr. Müller przez uwzględnienie czynnika uczuciowego, tempa życia, przez ogólne nastawienie umysłowe (realista, idealista, romantyk, mistyk itp.). Klasyfikację jego podajemy w skróceniu jako przykład klasyfikacji, ujętej ze stanowiska psycho-bio-

*) R. Müller Freinfels. Grundzüge der Psychologie. Band I. Das Gefühls und Willensleben. Leipzig. J. A. Barth.

logicznego, tak bardzo charakterystycznego dla współczesności. (Jest rzeczą znamioną, że autor, charakteryzując typy, stale posługuje się porównaniami ze zwierzętami).

Z tego krótkiego przeglądu prac współczesnych, traktujących o charakterze, widzimy jak różne są sposoby ujmowania tego zagadnienia. Przegląd ten nie jest ani całkowity, ani szczegółowy; nie obejmuje wszystkich prac współczesnych, nie podaje żadnej z nich dokładniejszej analizy, gdyż celem artykułu było ogólne porównanie poglądów dawniejszych i współczesnych badaczy oraz wskazanie kierunku ich poszukiwań. Z przeglądu tego widzimy, że charakterologia (nauka o charakterze) współczesna zrównoważyła jednostronny intelektualistyczny kierunek okresu poprzedniego, oparła się silniej na podstawach biologicznych, uwzględniła znaczenie podświadomości.

Ze stanowiska pedagogiki pojęcie plastyczności tendencji instynktownych, możliwości sublimowania ich jest dla zagadnienia wykształcalności charakteru jedną z najdonioślejszych zdobyczy współczesnej psychologii.

MICHAŁ MŚCISZ.

Nauczanie geografji w III-iej klasie szkoły powszechnej*).

(Próba rozwinięcia programu).

Program nauczania i metody w III-iej klasie szkoły powszechnej różnią się wybitnie od programu w klasie II-iej.

W drugim roku nauczania nie może być jeszcze mowy o systematycznej nauce geografji. Jednakże w zakresie nauki języka polskiego omawia się w tej klasie pewien zasób zagadnień, w których tkwi pierwiastek geograficzny. Te właśnie zagadnienia, należące częściowo do nauki przyrody a częściowo do geografji, należałoby wyodrębnić o tyle, że przy ich opracowywaniu stosowałoby się metody geograficzne z wyraźnym celem przygotowania dzieci do uczenia się geografji w klasie następnej. Ten wytknięty cel stawiałby opracowanie odnośnych ustępów na właściwej platformie.

Wyodrębnienie dotyczących zagadnień i stosowanie do nich geograficznych metod nauczania ma specjalne znaczenie dydaktyczne. Są to bowiem zagadnienia, z którymi najczęściej styka się młodzież codziennie, czyto w domu, czy w czasie przechadzek lub zabawy. Dziecko w ósmym i dziewiątym roku życia miało już niezawodnie sposobność poczynienia wielu spostrzeżeń z otaczającego je świata. Jednakże spostrzeżenia dziecięce są często błędne, niekiedy zupełnie fałszywe, a prawie zawsze niejasne i niedokładne; rzeczą i obowiązkiem szkoły jest porządkować wiadomości dziecka, prostować pojęcia fałszywe, zwracać uwagę na zjawiska niedostrzeżone, uczyć obserwacji.

*) Referat, wygłoszony na konferencji nauczycielskiej w Lesznie, zwołanej przez Zrzeszenie Polskich Nauczycieli Geografji w Lesznie dnia 13.11 — 1927 r.

Kwestje, wyżej poruszone, zostały teoretycznie już rozstrzygnięte pozytywnie, zarówno przez plany naukowe, jak i przez strukturę podręczników szkolnych. Chodzi tu raczej o przegląd dotyczących zagadnień i o metodę opracowywania ich w szkole.

Zadanie pierwsze, to jest przegląd pojęć i zagadnień, które należałoby traktować w sposób geograficzny, można na tem miejscu rozwiązać tylko w zarysach ogólnych. Szkoły nasze używają najrozmaitszych podręczników, które ponadto zmieniają się nieomal co roku. Stąd nie można by żadnego podręcznika wziąć za podstawę rozważań. Wszędzie jednakże znajdzie się mniej więcej w komplecie ten sam zasób tematów, które poniżej zostały wyszczególnione. Tu należałoby cały szereg podpadających pod bezpośrednią obserwację dziecka zjawisk, np.:

1. *Najbliższe zjawiska antropogeograficzne*: izba szkolna, budynek szkolny, dom i obejście, kościół, ulica i droga, wieś, miasto.

2. *Podstawowe pojęcia przestrzenne*: długi, krótki, niski, wysoki, gruby, cienki, przedni, tylny, prawy, lewy, boczny, prosty, krzywy, podłużny, prostopadły, pionowy, poziomy; nad, pod, przy, obok, wzdłuż, wyżej, niżej, w górze, u dołu, i t. p. Ćwiczenia i pomiary metrem i krokiem.

3. *Pojęcia czasu*: rano, w południe, wieczorem, o zmierzchu.

4. *Obserwacje meteorologiczne i astronomiczne*: słońce, jego kształt i barwa, wschód, południe i zachód, dzień i noc, doba, księżyc i gwiazdy; ciepło i zimno, wiatr, chmury, deszcz, śnieg, zachmurzenie, pogoda; pojęcia czasu: miesiąc, rok, ćwiczenia z kalendarzem, codzienne obserwacje pogody i oznaczanie na arkuszu papieru, zawieszonym na ścianie; zmienność długości dnia i nocy, pory roku, ruch słońca, cień i strony świata, obliczanie ilości dni pogodnych i słotnych, ogólne cechy każdego miesiąca ze względu na ciepłotę, opady i długość dnia; charakterystyka pór roku na podstawie miesięcznych sprawozdań o pogodzie i. w. i.

5. *Zjawiska hydrograficzne i biologiczne*: źródło, strumyk, staw, jezioro, studnia; rośliny, łąka, las, rola, zboża, drzewa owocowe i dzikie. ogrody, sady; zwierzęta domowe, dzikie, i w. i.

6. *Życie i praca człowieka*: życie szkolne, uczniowie, nauczyciele nauka, zabawy, uroczystości rodzinne i religijne, wakacje, życie w domu, rodzice, rodzeństwo, krewni, znajomi i przyjaciele, kościół, nabożeństwa niedzielne i codzienne, ważniejsze święta doroczne, wieś i miasto, życie w gromadzie, praca człowieka na roli, rzemiosła, sklepy i handel, fabryki.

Drugą kwestją do omówienia jest dobór metod nauczania. Muszą to być metody geograficzne, a zatem: a) obserwacje bezpośrednie w polu, w ogrodzie, mieście i t. d., b) pogadanki i opis na miejscu, badanie, obserwacja i mierzenie, c) sprawozdania w szkole, opis i rysunek szkicowy, d) obserwacje stałe pewnych objawów, np. dzień, pogoda itd., e) ciągłe ćwiczenia i zadania domowe.

Każde zjawisko należy dziecku pokazać, przyczem mają to być tylko obserwacje dla zdobywania przez młodzież dokładnych wyobrażeń i tworzenia jasnych pojęć, stąd ograniczamy się do krótkich sprawozdań i opisów. Obserwacje dostosowujemy do pór roku, a postępujemy od zagadnień najłatwiejszych, do coraz trudniejszych. Stosowanie heurezy zaleca się tu jako najwłaściwszą metodę rozbudzania zainteresowania u młodzieży. Ćwiczenia, pomiary, rysunki i wycinanki winny być stałą pomocą i ilustracją pracy młodzieży.

Wiele z powyższych tematów da się rozwiązać w klasie, inne na

podwórzu szkolnem. Wiele z nich jednak wymaga opuszczenia budynku i przeprowadzenia „lekcji w polu”. Tu nauczyciel winien opracować poprzednio lekcję w domu i przygotować zestawienie zagadnień, które ma omówić, a nadto zapoznać się dokładnie z terenem, na który działwę prowadzi.

Ostateczny wynik całorocznej pracy możnaby ująć w następujący sposób: wykształcenie pewnej zdolności obserwowania zjawisk z najbliższego otoczenia i zdobycie pewnego zasobu względnie jasnych i dokładnych wyobrażeń.

W ten sposób przyswaja się dzieciom pewne wiadomości geograficzne już w klasie drugiej, wskutek czego zdobywa młodzież zarówno w szkole, jak i drogą obserwacji własnej pokazny zapas wyobrażeń. Jednakże dar obserwacji nie jest w tym wieku tak zaostroszony, by wyobrażenia były jasne i dokładne. Również zdolność tworzenia pojęć i sądów dopiero się rozwija. Stąd w II-iej klasie dążymy przede wszystkim do porządkowania zasobów obserwacyjnych, pochodzących z najbliższego otoczenia dziecka i staramy się w ten sposób zbudować trwałą podstawę dla dalszych wysiłków umysłowych.

Natomiast właściwa praca nauczyciela geografji może się rozpocząć dopiero w klasie III-iej. Tu więc leży przyczyna zasadniczej różnicy programowej, jaką jest wprowadzenie nowego przedmiotu naukowego.

Nie mam zamiaru komasowania tu tych wszystkich wiadomości geograficznych, jakie młodzież w klasie III-iej zdobyć powinna. Programy szkolne zostały w tym względzie dość wyczerpująco opracowane. Należałoby tu raczej uporządkować materiał naukowy i rzucić uwagi, w jakiej kolei winno iść opracowywanie materiału, co, kiedy i jak należy zrobić.

Materiał rzeczowy podzielimy na trzy cykle: jesienny, zimowy i wiosenny. Może najważniejsze znaczenie dla dzieci mieć będzie cykl jesienny.

Nauki geografji nie rozpoczynamy żadną miarą od podręcznika a tem mniej — od mapy. Nie można rozpocząć także od wycieczek ani nawet od ćwiczeń w polu. Nawiasem wspomnę tylko, że w klasie III-iej wogóle o posługiwaniu się mapą mowy być nie może, a i w klasie IV-iej przystąpienie do mapy wymaga całego szeregu prac i ćwiczeń przygotowawczych. Rozpocząć naukę geografji możemy tylko od faktów najprostszych, a zarazem najbliższych młodzieży. Takim pierwszym i najbliższym faktem geograficznym jest szkoła jako całość i jej otoczenie. Obserwacje i ćwiczenia, związane z tym pierwszym faktem geograficznym, mają być powtórzeniem i pogłębieniem wiadomości, nabytych w klasie I-iej, a nadto wprowadzić mają dzieci w świat obserwacji i nauczyć je przenoszenia zaobserwowanych obrazów na papier. Tem samem tworzą one wstępny cykl nauczania geografji w klasie III-iej.

Cykl jesienny obejmuje trzy grupy ćwiczeń:

- a) Obserwacje i ćwiczenia w sali szkolnej.
- b) Obserwacje i ćwiczenia na podwórzu szkolnem.
- c) Obserwacje i ćwiczenia w otoczeniu szkoły.

A) Pierwsza grupa ćwiczeń obejmuje obserwacje, opis, plan i model sali szkolnej, wraz z urządzeniem. Wykonywanie wymaga pewnego kompletu prac i ćwiczeń, które można przeprowadzić w następującej kolejności:

1. Zasadnicze pojęcia przestrzenne (krótki, długi, szeroki, wysoki, z boku, po prawej stronie, z lewej strony i t. d.); ćwiczenia na przedmiotach

w klasie celem utrwalenia dotyczących pojęć; rozszerzenie wiadomości z klasy II-ej.

2. Linje, figury, kierunki, kąty; użycie pionu i wagi wodnej; odpowiednie ćwiczenia.

3. Ćwiczenia orientacyjne na tablicy, a więc oznaczanie położenia figur geometrycznych.

4. Miary długości (np. 1 km. = 1000 m.; 1 cal = 24 mm.; 1 stopa = 12 cali; — 28.8 cm.; 1 łokieć — 57½ cm.

5. Szczegółowy opis sali szkolnej, sprzętów i przedmiotów w klasie.

6. Orientacja w izbie szkolnej, opisywanie położenia miejsca ucznia w stosunku do innych uczniów, do katedry, okien, pieca, (zawsze przy stosowaniu ćwiczeń ruchowych); oznaczanie położenia przedmiotów w klasie; dalsze pomiary przestrzenne.

7. Zwiedzanie grupami innych sal szkolnych i relacja, t. j. sprawozdanie z poczynionych spostrzeżeń, porównywanie z klasą własną.

8. Plan; rysowanie planu przedmiotów w rozmiarach rzeczywistych (plany pudełek, piórników, zeszytów, książek).

9. Użycie miary 10 metrowej, sprawdzanie krokami, dojście do pewnej wprawy.

10. Pojęcie podziałki liczbowej i linjowej; plan książki w podziałce 1:2, 1:5, 1:10; plany przedmiotów w klasie; plan izby szkolnej i umieszczenie na nim planu ławek, tablicy, pieca, katedry. Uczniowie winni sami mierzyć metrem i ewentualnie taśmą, ustalać podziałkę, rysować plany, opisywać je i zawsze zaznaczać na rysunku obie podziałki, t. j. liczbową i linjową; pismo musi być staranne, wielkość pisma należy dostosowywać db rozmiarów obiektu. Pojęcie i utrwalenie podziałki wymaga znacznej ilości ćwiczeń.

11. Model klasy. Narysować plany wszystkich ścian wraz z podłogą i sufitem i sporządzić składany model izby szkolnej; wyciąć z kolorowych papierów, naklejonych na tekturze, plany wszystkich sprzętów szkolnych i umiejscowić je tak, jak rozłożone są w rzeczywistości. Do planu sali i przedmiotów stosujemy jednolitą podziałkę.

12. Ćwiczenia z modelem klasy. Np. nauczyciel rysuje na tablicy dowolny plan rozmieszczenia sprzętów, a dzieci w swoich modelach ustawiają plany sprzętów w modelu dowolnie według własnego pomysłu, poczem rysują odnośny plan.

13. Ćwiczenia i pomiary „na oko”. Ćwiczenia te wykonywać należy od czasu do czasu i później i to na boisku szkolnym, a następnie na otwartym terenie.

14. Obraz a plan.

15. Plan korytarza szkolnego. Plan i model budynku szkolnego.

Na planie i modelu szkoły kończy się pierwsza grupa ćwiczeń geograficznych, prowadzonych zasadniczo wewnątrz budynku. Materiał rzeczowy można przeprowadzić w 12-tu — 14-tu lekcjach, a na wykończenie i utrwalenie materiału przeznaczyć 2 lekcje. Następnie przystępujemy do grupy drugiej, t. j. do ćwiczeń na podwórzu szkolnym. Obejmą one następujące prace:

1. Orientacja i oznaczanie stron świata na otwartej przestrzeni. Rozwinięcie tego zagadnienia może być następujące:

a) Pogadanka o stronach świata; dzieci wskazują kierunek zachodni i wschodni, południowy i północny.

b) Obserwacje cienia. Kij trwale wbity na miejscu odsłoniętym,

Badać kierunek cienia i jego długość i oznaczać je sznurkami i patyczkami. W pewnym momencie po godzinie jedenastej jest cień najkrótszy, wtedy słońce znajduje się najwyżej nad horyzontem, a kierunek cienia wskazuje północ. Wedle kierunku cienia oznaczyć kierunek północny i południowy, wschodni i zachodni; narysować południk i równoleżnik danego miejsca; wykreślić zegar słoneczny. Wykonuje się jeden wspólny wzór na piasku, następnie rozdziela się młodzież na kilka grup i poleca się każdej z osobna wykonać takie ćwiczenie samodzielnie; na zakończenie lekcji wykonuje młodzież rysunek w zeszyte geograficznym.

- c) Ćwiczenia z zegarkiem kieszonkowym.
- d) Kompas i oznaczanie stron świata.
- e) Gwiazda polarna i wyznaczanie wedle niej stron świata.
- f) Główne i pośrednie strony świata.

Trzecia grupa ćwiczeń zamknie i koncentrycznie zaokrągli nasz cykl wstępnych ćwiczeń geograficznych, a potrwa 4 — 5 tygodni. Dotychczas dzieci pracowały w klasie i na podwórzu szkolnym, gdzie miały teren ograniczony i gdzie łatwiej było nauczycielowi o utrzymanie karności i skupienie uwagi dziecięcej na pożądanym obiekcie. Obecnie zajdą nowe trudności. Poraz pierwszy wyprowadza się gromadkę żywych i ruchliwych dzieci poza obręb szkoły, na teren otwarty. Trudności z tem związane należy już poprzednio przewidzieć i odpowiednio młodzież przygotować do korzystania z tych lekcji. Grupa trzecia obejmie następujące ćwiczenia:

1. Obserwacje ulicy. Grupami lub z całą klasą wychodzimy na ulicę, przy której zbudowana jest szkoła. Opisujemy ją: a) składowe części ulicy, więc szosę i budynki; b) profil poprzeczny szosy, t. j. jezdnię i chodniki; c) pojęcie i rysowanie poprzecznego profilu ulicy szkolnej; d) plan ulicy.

2. Wycieczka na wieś lub do miasta, plan osady i opis.

3. Widnokrąg. Wychodzimy poza osadę, na miejsce otwarte i wzniesione (a w każdym razie zewsząd odślonięte). Obserwujemy: a) Linję kołową widnokregu. b) Płaszczyznę widnokregu. c) Przesuwanie się widnokregu ze zmianą punktu obserwacyjnego; d) Zwiększanie się widnokregu wraz z wysokością, e) Uzupełnieniem lekcji będzie wycieczka na wieżę kościelną, obserwowanie krajobrazu, próby rysunku szkicowego.

4. Orientacja w oddaleniach.

Dla ułatwienia pracy podaję tu kilka cyfr, które wskazują, jak daleko sięga normalnie wzrok obserwatora. Promień widnokregu wynosi:

przy wysokości	0 m. wynosi	4—5 km.
" "	5 " "	8 "
" "	10 " "	11 "
" "	20 " "	16 "
" "	50 " "	25 "
" "	100 " "	36 "
" "	500 " "	80 "
" "	1000 " "	110 "

Na tem skończymy cykl jesienny. Na opracowanie powyżej omówionego materiału geograficznego potrzebaby zużyć 3, a najwyżej 4 miesiące czasu. Na wiosnę należałoby powrócić do tych samych zagadnień, powtórzyć je i utrwalić.

Cykl zimowy, rozpocznie się w grudniu, a potrwa do połowy lub końca marca, obejmie zatem 2—3 miesiące nauki. Jest to czas na pracę

w izbie szkolnej, natomiast nie może być prawie mowy o lekcjach w polu, poza krótkimi przechadzkami, które przy odpowiedniej pogodzie należałoby urządzać. Nauczanie w szkole ograniczyć musimy z konieczności do ćwiczeń (zadania, rysunek, modelowanie na piaskownicy, wycinanki, opis nauczyciela i ucznia, wyświetlanie przeźroczy i t. p.) i do podręcznika. Dobry i celowo opracowany podręcznik geografii dla klasy III-ej byłby nie tylko wskazany — jako znakomita pomoc dla dzieci, ale w 90% szkół jest wprost niezbędny. Długotrwałe doświadczenie, nabyte we wszystkich typach szkół średnich i powszechnych, każe mi oświadczyć się stanowczo za podręcznikiem geografii w klasie III-ej.

Cykl zimowy poświęćmy zagadnieniom antropogeograficznym, stąd na plan pierwszy wystąpi człowiek i jego działalność na ziemi. Odnośny materiał naukowy możnaby rozgrupować w następujący sposób:

1. Człowiek, jako gospodarz na ziemi (1 lekcja).
2. Polak, odwieczny gospodarz w Polsce (1 lekcja).
3. Wieś, jako dzieło rąk człowieka; wieśniak, jako producent i konsument; rolnictwo, hodowla, leśnictwo, rękodzieła; drogi i domy na wsi; granice wsi; zajęcia mieszkańców naszej wsi; oświata na wsi, szkoła, kościół, dom ludowy, spółki rolnicze; higiena na wsi; kształćmy się wszyscy, a zdobędziemy bogactwa (2 lekcje).
4. Miasto; budynki, ich położenie, typy i materiał budowlany; urządzenia domów; granice miasta (1 lekcja).
5. Mieszczanie i ich zajęcia; urzędy i urzędnicy; handel, rzemiosła, przemysł fabryczny; szkoły i oświata w mieście; kościół; parafia i jej urządzenie; higiena życia i mieszkania w mieście; szpital i organizacja pomocy chorym; dworzec kolejowy i komunikacje kolejowe; lotnisko i komunikacja lotnicza; dom ludowy, kółko rolnicze i straż ogniowa; harcerze; ogrody i plantacje w mieście; miasto jako producent i konsument; miasto jako ośrodek wzmoczonej pracy człowieka (3 lekcje).
6. Drogi komunikacyjne i ich rodzaje (drogi bite, wodne, żelazne i powietrzne, drogi leśne i polne); potrzeba utrzymania dróg i sadzenia drzew owocowych, sadzenie morwy i lipy (2 lekcje).
7. Jak rządzi się wieś? Jak rządzi się miasto? (1 lekcja).
8. Warszawa, największe miasto w Polsce (1 lekcja).
9. Nasza ojczyzna, jej wielkość w przeszłości i teraźniejszości; obywatele państwa i ich obowiązki; jak rządzi się nasz kraj?

Cykl trzeci wiosenny przeznaczyć należy na poznawanie powierzchni ziemi i jej pokrycia. W tym cyklu opuszczamy prawie zupełnie izbę szkolną i wyprowadzamy młodzież poza obręb wsi czy miasta. Młodzież zdobyła już szereg wiadomości pozytywnych, rozszerzyła zasób wyobrażeń i pojęć, przygotowała się do prowadzenia obserwacji w polu. Wiosenne lekcje w polu wymagają specjalnego przygotowania ze strony nauczyciela. Program wszystkich lekcji winien być już w okresie zimowym przygotowany — przy szczegółowym uwzględnieniu właściwości terenu i jego pokrycia. Odnośny materiał rzeczowy można rozdzielić w następujący sposób:

A) Powtórzenie i utrwalenie wiadomości z cyklu jesiennego a w szczególności: a) orientacja i oznaczanie stron świata; b) ćwiczenia z gnomonem i kompasem; c) widnokraj; d) orientacja w oddaleniach.

B) Materiał nowy.

1. Powierzchnia ziemi i jej nierówności; powierzchnia równa i równiny; powierzchnia nierówna: falista, pagórkowata, górzysta; wzgórze,

podnóże, zbocze, szczyt, zbocze łagodne i strome; góra i części składowe; dolina i części składowe; ukształtowanie pionowe powierzchni ziemi (omawiamy szczegółowo tylko te zjawiska, które spotyka się w najbliższej okolicy, inne tylko ogólnie, przy posługiwaniu się fotografią, rysunkiem i porównaniami).

2. Wody płynące, potoki i rzeki; brzeg prawy i lewy, brzeg niski i wysoki; szybkość prądu i pomiary; źródło, koryto, ujście; rzeka główna i dopływy; nazwy rzek; działalność rzeki niszcząca i osadzająca; wzmacnianie brzegów przez roślinność nadbrzeżną, ewentualnie inne szczegóły, spotkane na rzece; sztuczne umacnianie rzek; zużycie siły spadku wody, młyny i tartaki; spławność i żeglowność rzek; rzeka jako droga komunikacyjna.

3. Wody stojące: staw, jezioro, morze; linja brzegowa, brzeg; wyspy i półwyspy; zatoki i cieśniny; zarastanie jezior; zarybianie stawów i jezior; jeziora i morza jako drogi komunikacyjne.

4. Wody gruntowe; woda do picia, studnie, wodociągi; gospodarcze zużycie wody; kąpiele i ich znaczenie.

5. Rośliny i roślinne zbiorowiska: ziemie orne, lasy, łąki i pastwiska, torfowiska i bagna, nieużytki; rośliny pożyteczne i ich zastosowanie; rośliny lecznicze.

6. Zwierzęta pożyteczne i dzikie; ptaki, ryby, zwierzęta niższe; pożytek ze zwierząt; potrzeba ochrony zwierząt.

W taki sposób możnaby ująć całokształt materiału naukowego, rozgrupowanego na trzy cykle.

Ponadto prowadzi się w klasie III-iej drugą część prac geograficznych, mianowicie systematyczne i ciągłe ćwiczenia i obserwacje nad szeregiem zjawisk geograficznych. Tu należą przede wszystkim obserwacje meteorologiczne, a mianowicie:

a) notowanie temperatury powietrza i obliczanie średnich temperatur tygodnia i miesiąca (klasa winna posiadać termometr sprawdzony przez Państwowy Instytut Meteorologiczny).

b) Obserwacje najprostszego wiatromierza.

c) Notowanie opadu z pomocą ombrometru.

d) Notowanie pogody i długości dnia.

e) Sporadyczne obserwacje wschodu i zachodu słońca.

f) Obserwacje wysokości słońca nad horyzontem, wykreślanie stron świata. Zbytecznym jest dodać, iż każda szkoła winna mieć stację meteorologiczną.

g) Najprostsze spostrzeżenia fenologiczne.

Do ważnych ćwiczeń należy modelowanie na piaskownicy i to zarówno form, spotykanych w czasie wycieczek, jak i obserwowanych na fotografiach.

Do niezbędnych w tej klasie instrumentów należy metr, taśma 10-0 metrowa, laska, gnomon, kompas, lok, pion, waga wodna, termometr sprawdzony, dwa ombrometry, wiatromierz, wreszcie piaskownica i trochę typowych modeli form terenu.

Tezy, uchwalone na Konferencji Nauczycielskiej dnia 13.11 1927 r. w Lesznie.

1. Materiał naukowy, przeznaczony na klasę III, jest stosunkowo obszerny. Jednak zakres dotyczących wiadomości nie da się przesunąć na klasę IV-a, przeto wysuwa się konieczność zrealizowania programu.

2. Realizowanie programu i nowożytnie nauczanie geografji wymaga pogłębienia wiedzy geograficznej wśród sfer nauczycielskich i to drogą samokształcenia, względnie kursów geograficznych. Pogłębienia wiedzy należy domagać się także w seminarjach nauczycielskich, stąd koniecznem jest rozszerzenie nauki geografji na wszystkie klasy tych uczelni, jak to ma miejsce w gimnazjach.

3. Materiał naukowy z geografji w klasie III-ej należy rozgrupować na trzy cykle, mianowicie jesienny, zimowy i wiosenny. Jesienny przeznaczają się na wstępnie zagadnienia orientacyjne w terenie, zimowy—na wiadomości antropologiczne, wiosenny—na obserwacje powierzchni ziemi i jej pokrycia.

4. Nauczyciel geografji winien utrzymywać ścisły kontakt z nauczycielem przyrody i nauczycielem rysunków.

5. Należy zaopatrzyć szkoły w instrumentarium geograficzne.

6. Przy każdej szkole należy założyć stację meteorologiczną.

7. Nauczanie modelowania i rysunków w szkołach powszechnych i szkołach ćwiczeń — winno uwzględniać w szerokiej mierze formy powierzchni ziemi.

8. Należałoby przeprowadzić szeroką dyskusję wśród zainteresowanych sfer nauczycielskich nad zagadnieniem użyteczności podręcznika geografji dla III-ej klasy szkoły powszechnej. Jak bowiem praktyka wykazała, z braku ustalonych i przepisanych podręczników geografji dla klasy III-ej, przedmiot ten lekceważy się i spycha na ostatni plan.

9. Gdyby podręczniki geografji nie zostały wprowadzone przez organy nadzorcze (Ministerstwo), natenczas należałoby wprowadzić z urzędu odpowiednie podręczniki metodyczne dla nauczycieli.

10. Zagadnieniem bardzo aktualnem jest kwestja pogłębienia wiedzy geograficznej u powiatowych organów nadzorczych szkolnych, nadczem mogłyby czuwać Kuratorja Szkolne.

Dr. J. MŁODOWSKA.

Samodzielna praca w szkole powszechnej.

Cała nowoczesna pedagogika stoi pod hasłem indywidualizowania pracy ucznia, usamodzielniania go. W dążeniach do znalezienia nowych dróg nauczania specjalną pieczę otaczają pedagodowie przede wszystkim szkołę powszechną. Jest to zupełnie słuszne, gdyż ona to jest podwalina wychowania.

Niektóre nowe metody wychowawcze jak *Winnetka Plan*, jak szkoła Petersena czyli t. zw. plan jenajski, idą bardzo daleko w kierunku nowych haseł burząc podział uczniów na klasy, odrzucając stały podział godzin i sztywne, niezmienny program. Inne, jak plan daltoński lub system indywidualnej pracy Mackinder, pragną przeprowadzić nowoczesne postulaty, nie burząc doszczętnie zdobyczy ubiegłych wieków i dotychczasowych porządków szkolnych. Ponieważ system indywidualnej pracy Mackinder da się doskonale dostosować do szkoły dotychczasowego typu, z drugiej zaś strony wykazuje duże korzyści i rozwija dziecko więcej niż system obecnie przyjęty, zastosowaliśmy go w naszej szkole ćwiczeń w r. ub. w oddz. 1, w roku bieżącym w oddziałach 1-ym i 2-gim.

Zasadą systemu jest, aby dziecka do nauki nie zmuszać, ale starać się obudzić w niem chęć do uczenia się. Skoro dziecko raz zacznie się uczyć, system daje możliwość każdemu z uczących się posuwać się tak prędko naprzód, jak na to pozwala jego temperament, jego zdolności. Nauczyciel kontroluje jedynie, czy materiał przerobiony, został należycie przyswojony.

Rozumie się, że wobec zupełnie różnego tempa pracy różnych dzieci wytwarza się w klasie wiele poziomów. Ponieważ jednak nauczyciel wciąż bezpośrednio styka się z poszczególnymi jednostkami, wciąż czuwa nad nimi, więc nauka każdego z dzieci stale postępuje naprzód, przyczem przy końcu okresu każde z dzieci osiąga to indywidualne maximum na jakie je stać.

Ponieważ szkoła ćwiczeń jest szkołą doświadczalną dla kandydatów stanu nauczycielskiego, musieliśmy jeszcze i ten tak stosunkowo mało rewolucyjny system indywidualnej pracy okroić i przystosować do naszych warunków.

Zajęcia wstępne w naszej klasie 1-ej polegają, tak jak w normalnej kl. 1-ej na pogadankach, rysowaniu, lepieniu, ćwiczeniu zmysłów, śpiewie, zabawach i t. p. Staramy się jedynie o dużą koncentrację, tak żeby wszystkie godziny jednego dnia stanowiły jedną całość, oraz żeby w zajęciach wszystkie dzieci brały jak najżywszy udział. Te pierwsze zajęcia wzorujemy na zajęciach w szkole typu Decroly. Jednocześnie duży nacisk kładziemy na opowiadanie dzieciom bajek, wypowiedanie wierszyków, pokazywanie książek obrazkowych, a to w celu rozbudzenia w nich chęci do rozpoczęcia nauki czytania i pisania. Z chwilą, kiedy chęć ta staje się żywą, nauczycielka przeprowadza z dziećmi 1-szą lekcję metodą Falskiego z jego elementarza. W tym samym czasie wywiesza się na sznurku wzdłuż ścian cały szereg barwnych obrazków, przedstawiających przedmioty dzieciom znane, a których pisownia nie nastęrcza trudności, nie potrzebuje dwuznaków, zmiękczeń, nosówek i t. p. Pod obrazkiem napisana jest nazwa i wyodrębniona pierwsza litera napisana innym kolorem atramentu. Zachęcone barwnością obrazków dzieci rozbierają je między siebie, zastanawiają się co one przedstawiają, starają się je przerysować, a także odtworzyć podpis, początkowo patrząc na wzór, potem już z pamięci. Z chwilą kiedy to potrafią, zgłaszają się do nauczycielki, pokazują wybrany przez siebie obrazek i swoją pracę, odczytują napis, wreszcie piszą dane słowo na tablicy. Jeśli im się to powiedzie, przechodzą do następnego obrazka. Wkrótce nie wystarcza im odtworzenie nazwy przedmiotu, starają się coś o tym przedmiocie powiedzieć, układają zdania: np. „to ławka Ali”, „ser leży na stole”. Inteligentniejsze układają już całe historyjki, przyczem o ile nastęrcza im się trudność napisania jakiejś litery, dotąd nie przerabianej w szkole, idą do nauczycielki i tu indywidualnie zdobywają potrzebną im wiadomość. Oto przykład jednej z historyjek, ułożonych przez dziewczynkę 7-letnią w 3-im miesiącu nauki.

To jest sok. Sok jest czerwony. Sok stoi na stole.

Ala lubi sok i Janek lubi sok, mama da soku Ali i Jankowi.

Ta ławka jest taty — tata robi ławkę z drzewa i t. p.

O ile jakiś wyraz nastęrcza im pewne wątpliwości co do pisowni, układają go najpierw z alfabetu ruchomego, a po sprawdzeniu przez nauczycielkę, lub po naradzie z koleżanką, wpisują na kartkę.

Jak już zaznaczyłam, ze względu na praktykę pedagogiczną, część godzin w 1-szym oddziale musi być prowadzona dawnym systemem, musi

więc być wprowadzanie nowego wyrazu, analiza, wyodrębnianie nowego dźwięku itp. Jednakże dzieci nie czekają na poznanie nowego dźwięku do lekcji zbiorowej, lecz o ile im on jest do układanej „historyjki” potrzebny, informują się u nauczycielki. To też u niektórych zmiękczenie, dwuznaki i nosówki, pojawiają się wcześniej, zanim były na wspólnej lekcji omawiane. Jednakowoż dopiero z chwilą kiedy te nowe trudności zostały na wspólnej lekcji wyjaśnione, zjawiają się na ścianie obrazki, przedstawiające przedmioty, których nazwa obejmuje bądź zmiękczenie, bądź dwuznak, bądź nosówkę, oczywiście w odpowiedniej kolejności. W miarę przybywania wiadomości „historyjki” stają się dłuższe, oto np. historyjka z miesiąca lutego 1927 roku.

„To jest trąbka. Trąbka gra tra-ta-ta. Orkiestra gra na trąbce. Muzyka idzie do kościoła i trąbią”.

Miesiąc styczeń 1928 r.

„Bocian chodzi po łące. Bocian je żaby. Janek dał bocianowi żabę i bocian zjadł”.

Aby utrwalić kojarzenie odpowiednich nazw z odpowiednimi obrazkami, wprowadzamy tabliczki, na których są cztery obrazki. Odpowiednie nazwy wiszą na luznych kartonikach przyczepione sznureczkiem do tabliczki. Dziecko doбира odpowiednią nazwę do każdego obrazka. Dla utrwalenia dwuznaków i zmiękczeń dajemy tabliczki z obrazkami i niepełnymi podpisami, np. pod obrazkiem przedstawiającym grzyb podpis g - yb, na sznureczku obok tablicy zawieszony dwuznak rz pozwala dziecku doskonale zorientować się w jego brzmieniu.

Dla wprawy w czytaniu dzieci najchętniej biorą historyjki, ułożone przez koleżanki, a przepisane wyraźnie atramentem na kartony przez seminarzystki. Nazywa się to gazetą 1-ej klasy. Chętnie też czytają elementarz, nie krępując się kolejnością. Pewne tylko partje nauczycielka zachowuje na lekcje wzorowe lub na lekcje prowadzone przez praktykantki. Niektóre dziewczynki odważniejsze już w lutym wzięły się do „Płomyczka” i dają sobie radę. Dzieci pracują tym systemem bardzo chętnie, z żalem porzucają swą pracę, często o ile nie wykończyły jej, nie chcą wychodzić na pauzę. Niechętnie też mają lekcję zbiorową, która wymaga od nich posuwania się w jednakowym tempie dla wszystkich, nie pozwala na swobodny wybór tematu i rodzaju pracy. Z początku dzieci pracowały bardzo powierzchownie, szybko zmieniając obrazki i nie wykorzystując ich dokładnie. Wkrótce to się jednak zmieniło i obecnie widzimy, że dziecko nieraz i po parę godzin poświęca temu samemu obrazkowi, zanim go dobrze — według swego mniemania — nie opracuje.

Równorzędnie z językiem polskim prowadzi się systemem indywidualnej pracy także i rachunki. I tu znowu ze względu na praktykę pedagogiczną, trzeba monografię liczb i pisanie cyfr przeprowadzić na lekcjach zbiorowych. W Anglii także i ta część nauki pozostawiona jest indywidualnemu opracowaniu przez dzieci.

Z chwilą, kiedy dzieci poznają monografie i cyfry do 5-u oraz zasadnicze znaki działań, otrzymują na kartonach, rozwieszonych wzdłuż ścian, zagadnienia w tych granicach się obracające. W miarę, jak wiadomości ich rosną, przybývają stopniowo coraz to trudniejsze zagadnienia. Rzeczą ciekawą i charakterystyczną jest, że dzieci przy wyliczaniu bardzo prędko przestają się posługiwać liczmanami i uciekają się do nich, tylko o tyle, o ile zagadnienie jest już dla nich specjalnie trudne i o ile przez nauczycielkę są zachęczone do użycia liczmanów. Bardzo ciekawą rozmowę miałam z 6½ letnią Marcją. Ile razy byłam u nich w klasie, przeglądałam jej

rachunki i znajdowałam błędy. Po pewnym czasie widzę, że rachuje bezbłędnie. Na moją pochwałę powiedziała mi: „Z początku to ja się myliłam, ale wciąż, wciąż robiłam rachunki i teraz się nie mylę”. Poświęcała się zaś rachunkom z dobrej woli, chcąc osiągnąć doskonałość, wcale zaś nie zachęcana przez nauczycielkę.

Ażeby wykorzystać wartość głośnego czytania, nauczycielka często każe dzieciom otworzyć elementarz na pewnej stronie i przeczytać ją po cichu. Potem jedno z dzieci czyta głośno, inne je poprawiają.

Oddział 2-gi pracuje już poważnie. Dzieci tej klasy otrzymują już zagadnienia, które mają wykończyć w ciągu tygodnia. Zagadnień takich otrzymują 8, a mianowicie 2 opierające się na czytankach, 2 z ortografii czy gramatyki, 2 z rachunków i 2 z geometrii.

Zagadnienia te, napisane w kilku egzemplarzach, rozwieszono na ścianach klasy.

Zważywszy, że z 21 godzin lekcyjnych, przeznaczonych tygodniowo dla kl. 2-iej, 14 godzin poświęca się na religję, rysunki, roboty, śpiew, gimnastykę, hospitacje i lekcje praktyczne, pozostaje dzieciom na samodzielna, indywidualną pracę — 7 godzin. Z początku dzieci ogromnie się spieszyły, aby wykończyć zagadnienia na czas, z czasem jednak przekonaly się, że mają na to dość czasu w ciągu tygodnia, przystępują więc do pracy spokojnie i większość już w piątek ma wszystko odrobione i może się zabrać do czytania „Płomyczka”.

Dla informacji zaznaczyć muszę, że jako książki do czytania używa 2-gi oddział Gallego i Radwanowej: „Nasza książka”. Podręcznik ten doskonale nadaje się do samodzielnych opracowań i podaje na końcu cały szereg wzorów do ujęcia tych opracowań. Do gramatyki i ortografii posługujemy się książką Dargielowej „Patrzę i opisuję”. Wreszcie do rachunków mają dzieci 2-gą cz. Kranza.

A teraz jak wyglądają zagadnienia.

„Przeczytaj z twojej książki do czytania ustęp: „Kieszenie Francka”. Wypisz nieznanne słowa do słowniczka i postaraj się wyjaśnić je. Wylicz czego potrzebujesz do szycia. Pamiętaj, że przy wyliczaniu oddziela się wyrazy wyliczone przecinkiem.

Przeczytaj z twojej książki do czytania wiersz: „Wędrowniczek”. Wypisz zeń zdania pytające i wykrzyknikowe. Po czym poznajesz jedno i drugie. Ułóż 3 zdania pytające i 3 wykrzyknikowe. Narysuj tego chłopczyka, który się wybierał na wędrowniczkę.

Przeczytaj z twojej książeczki do czytania ustęp: „Moje saneczki”. Narysuj w 2-ch obrazkach pierwszą i drugą jazdę chłopca. Opisz swoją przygodę na saneczkach.

Przyjrzyj się obrazkom na str. 6 książeczki „Patrzę i opisuję”. Co mógł zawołać ten chłopiec a ta dziewczynka? Pamiętaj postawić na końcu tych zdań wykrzyknik.

Z rachunków albo dzieci same układają zadania, posługując się wywieszonymi w klasie cennikami, albo przerabiają wyznaczone zagadnienie z Kranza. W jednym tygodniu miały za zadanie wprawę w ważeniu na gramy, dekaqramy i kilogramy.

Dla utrwalenia tabliczki mnożenia wymyśliła nauczycielka łami-główkę, którą dzieci wykonały na robotach. Każde z dzieci ozdobiło dwa tej samej wielkości kartony ułożoną przez każde z nich wycinanką. Obie wycinanki są identyczne. Na odwrotnej stronie kartonów wypisały dzieci, na jednym mnożną i mnożnik (przytem na każdym mnożnik pozostaje ten

sam), na drugim kartonie odpowiednio iloczyny. Pierwszy karton został pocięty na prostokąty, zawierający każdy jedno działanie. Chcąc ułożyć na drugim kartonie pociętą wycinankę w całość, dzieci muszą nakrywać odpowiedniemi działaniami odpowiedni iloczyn, w ten sposób utrwalają związek między niemi.

Oto jedno z zagadnień z geometrii. Wyrysuj w zeszycie kwadrat o boku — 10 cm. Ułóż na tym kwadracie twoje centymetry kwadratowe. Ile się ich pomieści w 1 rzędzie, ile będzie takich rzędów? Ile naogół umieściłaś cm. kwadratowych? Taki kwadrat nazwiemy decymetrem kwadratowym. Zapisz z boku ile cm. kwadratowych zawiera decymetr kwadratowy.

Z chwilą kiedy dziewczynka odrobi zagadnienie zgłasza się do nauczycielki, która odpytuje ją, i przegląda jej pracę piśmienną. O ile opracowanie zagadnienia przez uczenicę zadawała nauczycielkę, stawia krzyżyk na karcie wywieszanej na ścianie naprzeciw nazwiska uczenicy i w kratce odpowiadającej przedmiotowi. Dziewczynki są bardzo dumne z każdego przybywającego im krzyżyka.

A rezultat nauki. Dziewczynki czytają biegle i czytają chętnie, piszą, dość obszernie ujmując zadanie. Rachują biegle. A przytem lubią bardzo swą pracę, zabierają się do niej z zapałem i potrafią pracować, nawet jeśli w klasie jest kilka, nawet kilkanaście osób obcych.

Te dodatnie wyniki wskazują jak ważne byłoby zastosowanie systemu indywidualnej pracy przy t. zw. „cichych zajęciach”. Tak jak się one dzisiaj przedstawiają, są one bardzo mało twórcze i oddział pracujący cicho mało istotnie zyskuje. Tem się tłumaczy, że sumienni nauczyciele wołają raczej dłużej pracować, zajmując się każdym oddziałem z osobna, niż prowadzić oddziały połączone. Gdyby zastosowany został do uczniów cicho pracujących system indywidualnej pracy, pracowaliby oni z niemniejszą korzyścią, a kto wie czy nie z większą niż podczas głośnych zajęć. Dziś, kiedy nauczyciel ma już szereg książeczek, ułatwiających mu układanie zagadnień, kiedy znajduje tak wielką pomoc w artykułach z „Płomyczka” nie stanowi to tak wielkiej trudności ułożenie planu cichych zajęć a korzyść daje bezsprzecznie ogromną.

H. GNOŃSKA.

Lekcja w oddziałach połączonych II-im i III-cim.

JĘZYK POLSKI: czytanka „Chrobotek” z książeczki „Lubię czytać” *Dargielowej i Odertfeldówny*¹⁾.

Lekcję zaczynam od wyjaśnienia, że dzieci II-go oddziału muszą bardzo uważać, bo nie będą miały przed oczami książeczek, a muszą zrozumieć dobrze to, co im przeczytają dzieci z oddziału III-go; dzieci III-go oddz. muszą tak starannie czytać, żeby II-gi oddział mógł się dokładnie z czytanką zapoznać.

Czytankę odczytujemy 3 razy: pierwszy raz czyta większa liczba dzieci, a więc mniejszemi ustępami; drugi raz odczytujemy w celu wyjaśnienia niezrozumiałych wyrazów; trzeci raz całą czytankę czyta tylko 2 dzieci, aby nie rozbijać treści.

¹⁾ Dla uniknięcia nieporozumień zaznaczamy, że lekcja powyższa nie pozostaje w żadnym związku z naszym Konkursem. (Przyp. Red.).

Po skończonem czytaniu polecam wszystkim dzieciom obmyśleć takie obrazki, żeby całą czytanekę można było na tych obrazkach opowiedzieć. Do każdego obrazka znaleźć trzeba podpis-tytuł. Po pewnej chwili dzieci proponują poszczególne obrazki i podpisy — zgłoszone bądź krytykujemy, bądź przyjmujemy łącznie z podpisem. Wówczas jedno z dzieci (II-go albo III-go oddz.) zapisuje tytuł obrazka na tablicy. Dyktują mu pozostałe dzieci.

Tak opracowujemy wszystkie obrazki i tytuły do nich. Tytuły te—to punkty planu.

Punktów otrzymaliśmy 6.

1. Jak mama puściła prosiaczka w kuchni.
2. Jak dzieci dały prosiaczkowi jeść.
3. Jak dzieci prosiły mamę o prosiaczka.

Tu musieliśmy dłużej wspólnie obmyślać, jak taki obrazek narysować, bo niektóre dzieci dowodziły, że takiego obrazka narysować nie można. A więc zastanawialiśmy się, jak należy narysować, aby było widoczne, że dzieci proszą. Propozycje były następujące: „idą do mamy”, „stoją nakoło mamy”, „buzie mają otwarte”, „głowy podniesione do góry” (do mamy)

4. Jak dzieci robią prosiaczkowi chlewik.
5. Jak dzieci opiekują się prosiaczkiem.

Zanim zdecydowaliśmy się na ten punkt, musieliśmy przeprowadzić długą dyskusję, gdyż jedne dzieci z II-go oddziału chciały narysować obrazek „jak dzieci dawały jeść prosiaczkowi”, inne „jak dzieci przynoszą mu zielsko ze spaceru”. Rola III-go oddziału polegała na tem, żeby znaleźć wyraz obejmujący jedną i drugą propozycję. I rzeczywiście znalazły właściwe wyjście — zaproponowały dwa tytuły: „opiekują się” i „chowają”, z których pierwszy został przyjęty.

6. Jak się prosiaczek oswoił.

Ten punkt, uznany przez dzieci za konieczny, wymagał też dłuższego omówienia. Dopiero we wspólnej rozmowie skojarzyły sobie oswojenie się prosiaczka z urywkiem, opisującym prosiaczka, biegnącego za dziećmi „jak piesek”.

Następnie poszczególne dzieci z II-go oddziału odczytują plan z tablicy: każde dziecko odczytuje jeden punkt.

Dalsze etapy lekcji przedstawiały się w następujący sposób:

Oddział II-gi przepisuje z tablicy tytuły obrazków; rysuje obrazki i pod każdym umieszcza odpowiadający mu podpis. W końcu dzieci II-go oddz. opowiadają o każdym obrazku.

Oddział III-ci przepisuje również punkty planu do zeszytów, ale obrazki do nich wykona w domu.

Obrazki te zostały później tylko przejrane i do nich już nie wracaliśmy.

2) W czytance wyszukują dzieci ustępów, odpowiadających każdemu punktowi planu.

3) Czytają całą czytanekę w następujący sposób: Wyznaczam 6-ro dzieci (liczba punktów planu i ustępów w książce): pierwsze, drugie, trzecie, czwarte i t. p. Każde z wybranych dzieci ma przeczytać przypadający na nie kawałek. Dana jest chwila na przygotowanie, w czasie której każde dziecko wyszukuje sobie skąd i dokąd ma czytać. Podczas czytania pilnują się same, gdzie kończyć i gdzie zaczynać. Czytanie więc nie jest przerywane — występuje jako całość.

4) Opowiadają treść czytanki. W tym momencie chodziło mi o wyzyskanie opowiadania — powtórzenia jaknajlepszego, ze szczegółami i opowiadania możliwie treściwego — jaknajkrótszego. Chłopiec, który się pierwszy zgłosił do opowiadania, ujął je zupełnie samorzutnie w drugi sposób. Po skończonem opowiadaniu zapytałam dzieci, jakie było to opowiadanie, długie czy krótkie? Dzieci bez wahania odpowiedziały „bardzo krótkie”. Dalej zastanawialiśmy się, czy jednak było dobre, czy najważniejsze rzeczy były uwzględnione. Znow dostalam zupełnie trafne odpowiedzi. Zwróciłam się więc do dzieci, żeby mi opowiedziały teraz „długo”. Zaznaczam, że nie potrzeba powtarzać zwrotów z książki. Po skończonem opowiadaniu (przez jedną tylko dziewczynkę) pytam, który rozdział opowiadania jest łatwiejszy. Zdania co do tego są podzielone. Następują jeszcze dwa opowiadania „jaknajdłuższe” i „jaknajkrótsze”.

5) Ostatni moment lekcji: na zasadzie tych dwóch rodzajów opowiadań rzucam dzieciom myśl, czy nie możnaby obmyśleć krótszego planu (niż ten już napisany), ale obejmującego jednakże całość treści. Jako rezultat zbiorowej pracy dzieci zapisujemy na tablicy (później — do zeszytów), już bez odwoływania się do obrazków — 3 punkty:

1. Mama kupiła prosiaczka na zabicie.
2. Dzieci wyprosiły prosiaczka od mamy.
3. Dzieci chowały prosiaczka.

W ujęciu treściwem praca dzieci II-go oddziału przedstawiała się w następujący sposób:

a) słuchają czytania, b) obmyślają obrazki i dają im tytuły, c) dyktują dzieciom III-go oddz. podczas zapisywania na tablicy lub same zapisują; d) odczytują z tablicy poszczególne tytuły (plan); e) przepisują cały plan do zeszytów; f) rysują obrazki i podpisują; g) opowiadają o obrazkach.

Przebieg pracy dzieci w oddz. III-cim był następujący:

a) czytają głośno; b) obmyślają wspólnie z II-gim oddz. obrazki i tytuły; c) zapisują i dyktują wybrane tytuły na tablicy; d) przepisują do zeszytów plan; e) rysują do tytułów obrazki (robota domowa); f) wyszukują w czytance ustępów, odpowiadających każdemu punktowi planu; g) czytają całość wedle punktów planu; h) opowiadają jaknajkrócej, względnie jaknajdłużej; i) obmyślają inny — plan i przepisują do zeszytów.

W tem zestawieniu łatwo zauważyć, że ujęcie całości pracy starszych dzieci jest daleko trudniejsze i w ten sposób podkreślamy różnicę poziomu obu oddziałów. W tego rodzaju lekcjach należy usilnie pilnować, by wydajność pracy jednego i drugiego oddziału była jaknajwiększa.

Lekcja powyższa była przeprowadzona w ciągu 2 godzin (w II oddziale trochę dłużej), nie następujących po sobie (1 godzina jednego dnia, 2-ga — drugiego).

U w a g a. Tematów do takich lekcji nie znajdziemy dużo. W miarę jednak jak się nasuwają, uważam za bardzo pożądane wyzyskiwać je, dostarczają nam bowiem ważnych korzyści wychowawczych, a mianowicie

1. Lekcje tego typu są jednym ze środków przeciwko tak często spotykanemu separatyzmowi klas.
2. Stanowią okazję dla zadzierzgnięcia nici, wiążących oba oddziały.
3. Dzięki nim pobudzamy dzieci jednego i drugiego oddziału do intensywniejszej pracy — bodźcem tu jest ambicja klasy (niewinna zresztą).

4. Stwarzamy naturalne warunki dla dobrego czytania.
5. Przyzwyczajamy do głośnego czytania dla innych w warunkach naturalnych — nie jak zwykle dla sprawdzianu ze strony nauczyciela.
6. Przyzwyczajamy do słuchania i rozumienia treści głośnego czytania swoich kolegów i koleżanek, a nie jak zwykle tylko nauczyciela.
7. Przyzwyczajamy do poszanowania głośnego czytania innych przez odpowiednie zachowanie się.
8. Stwarzamy warunki do skupiania uwagi, w warunkach trudniejszych niż przy czytaniu przez nauczyciela, co znowu jest pożytecznym ćwiczeniem.
9. Wyrabiamy zdrowy krytycyzm zarówno u dzieci jednego jak drugiego oddziału.

R. RUDZIŃSKA.

Spostrzeżenia przyrodnicze.

(patrz: Dodatek do Nr. 4-go „Pracy Szkolnej”).

Podajemy tym razem na jednej kartce 2 okresy: Okres III: „Pełnia wiosny” i okres IV: „Wczesne lato”.

W chwili, gdy to piszę, śnieg pada gęstymi płatami. Tak kapryśna jest w tym roku wiosna! A jednak, kalendarzowo rzecz biorąc, okres pełni wiosny przypada na miesiąc maj mniej więcej. Dla okresu tego charakterystyczne jest zakwitanie tych drzew, na których kwiaty zjawiają się po ulistnieniu. Kończy się ten okres przed kwitnieniem żyta. Podane na tejsze kartce dni z przymrozkami odnoszą się do charakterystycznych dla maja 3-ch dni, które przypadają rok rocznie mniej więcej między 10 a 15 maja. Ciekawem też będzie, kiedy w tym roku sadzone będą w rozmaitych okolicach kartofle.

Z podanych tu roślin szczególnie ważną jest data zakwitania bzu pachnącego. Brusznica borówka (jagoda czerwona!), zakwita 2 razy do roku: w maju i wrześniu.

Okres IV: „Wczesne lato” przypada mniej więcej na miesiąc czerwiec. Początkiem tego okresu jest kwitnienie żyta. Kończy się przed rozpoczęciem dojrzewania jagód i owocowania krzaków jagodowych. Daty zakwitania żyta i akacji są dla fenologa wyjątkowo ważne.

Życie przyrody w tym czasokresie posuwa się w tak żywym tempie, że notatki tu podane są nieznaczną częścią tego, co dziecko zauważyć może, zauważyć musi. Jest to okres najbogatszych i najżywszych luźnych spostrzeżeń ucznia. Okres ten wykorzystać należy jaknajskwapliwiej.

Kronika.

PIERWSZY OGÓLNY ZJAZD

B. UCZENNIC SEMINARJUM IM. ORZESZKOWEJ W WARSZAWIE.

W dniu 13 i 14 kwietnia odbył się Zjazd b. uczennic Seminarjum im. Orzeszkowej z okazji 20-lecia istnienia szkoły i 10-lecia jej — jako szkoły państwowej. W zjeździe brało udział około 200 b. uczennic.

Po otwarciu Zjazdu przez dyrektorkę, p. Wandę Dzierzbicką, w obecności przedstawicieli Ministerstwa, Kuratorjum i Inspektoratu m. Warszawy, przewodnictwo objęła p. Walicka, jedna z założycielek Seminarjum i nominalna wobec władz rosyjskich właścicielka. P. Dzierzbicka przedstawiła w swym referacie historję powstania szkoły, podnosząc zasługi tych wszystkich, którzy wyczerpanymi wysiłkami zdołali utrzymać tę placówkę w ciężkim okresie obcych rządów, niepewnych czasów wojny i niemieckiej okupacji. Łącznie z bieżącym rocznikiem V kursu, Seminarjum ukończyło 401 uczennic.

W czasie dwudniowych obrad wygłoszono kilka referatów, zwiezano wystawy szkoły ćwiczeń, robót ręcznych, wystawę książek i wydawnictw pedagogicznych oraz poradnię muzyczną.

Przed rozwiązaniem Zjazdu zawinowane zostało na wniosek uczestniczek Koło byłych uczennic Semin. im. Orzeszkowej w Warszawie. Przyjęto projekt statutu i dokonano wyboru przyzjdum.

Osoby zainteresowane sprawą Koła zwracać się mogą o informacje albo do Dyrekcji Seminarjum (Warszawa, Nowolipki 11) albo do kol. Marji Koniuszewskiej, Warszawa, Radna 4. M. K.

Reorganizacja Sekcji Pedagogicznej

PRZY ZARZĄDZIE GŁÓWNYM ZWIĄZKU P. N. S. P.

Od Zarządu Sekcji Pedagogicznej otrzymujemy następujący komunikat:

Zarząd Sekcji Pedagogicznej w nowym składzie dokonał reorganizacji Sekcji, podzieliwszy ją na cztery działy:

1) dział zagraniczny, mający na celu propagandę na zagranicę i utrzymywanie z nią kontaktu

2)dział krajowy, mający na celu rozpowszechnianie ideologii Związku na zewnątrz i nawiązanie kontaktu z innymi instytucjami nauczającymi i wychowawczymi.

3) dział organizacyjny, mający na celu opiekę i pomoc w organizowaniu Sekcyj Pedagogicznych Prowincjonalnych.

4) dział wewnętrzny — inicjodawczy, ustalający program pracy.

„Praca Szkolna” pod tą samą redakcją pozostaje nadal organem Sekcji Pedag.

Zmieniono dotychczasowy regulamin Sekcji i zaprojektowano program pracy.

Zarząd Sekcji Pedagogicznej zwraca się z apelem do Komisj Wojewódzkich, Oddziałów Powiatowych i Ognisk, by tworzyły na swoich terenach Sekcje Pedagogiczne.

kóre proszone są o współpracę z Centralą Sekcji Pedagogicznej przy Zarządzie Głównym Związku P. N. S. P. w Warszawie, (Marszałkowska 123).

Przewodnicząca Sekcji Pedagogicznej

(—) *Zofja Janiszowska.*

Sekretarka Sekcji Pedagogicznej

(—) *Janina Liesel.*

W sprawie Konkursu „Pracy Szkolnej”.

Podajemy do wiadomości osób zainteresowanych i wszystkich czytelników, że ogłoszenie wyniku Konkursu ulec musi zwłoce, z powodu choroby dwu osób, należących do sądu konkursowego i wyjazdu paru osób w okresie feryj wielkanocnych. Nadmieniamy również, że doręczone zostały Redakcji jeszcze dwie prace, nadesłane we właściwym terminie, ale przekazane nam po wydrukowaniu spisu prac w Nr. 3-cim. Dopelniamy zatem spis poprzedni: Nr. 27. Godło *Nauczycielka* i Nr. 28. Godło: *Kalina*.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Kol. St. Ziembowicz w Grądach. Dziękujemy serdecznie za zaufanie. Postaramy się dać Sz. koledze wyczerpującą odpowiedź listowną, prosimy jednak o cierpliwość gdyż Redakcja ma bardzo dużo materiałów do przejrzania.

Koleżanka Zofja Woł, w Kielcach. Zwrot „to znaczy się” jest rusycyzmem. Należy mówić: „to znaczy”.

Kol. Seweryn Ciekalski. Jędrzejów. W następujących książkach znajdzie się potrzebny materiał: Tenner: Podręcznik sztuki czytania (Lwów, Seyfarth), Czapczyński: Ćwiczenia w mówieniu, (Książnica — Warszawa — Lwów). Komarnicki: Teatr szkolny. Ponadto w czasopiśmie Teatr Ludowy (Dodatek do Polskiej Oświaty Pozaszkolnej) można znaleźć artykuły i wskazówki bibliograficzne.

Kol. F. Kaliska w Łęcznej. Materiał znaleźć można w następujących książkach: J. Wierzbńska: Nauka śpiewu w szkole powszechnej, (Nasza Księgarnia — Warszawa) J. Borowa i J. Wierzbńska: Metodyka nauczania śpiewu w szkole ogólnokształcącej (Gebethner). K. Hławiczka: Główne zagadnienia metodyczne w nauce śpiewu szkolnego (Cieszyn — Kresy).

Wszystkich Sz. Kolegów i Koleżanki, którzy nadesłali artykuły czy materiały do dyskusji, prosimy serdecznie o cierpliwość, gdyż Redakcja ma w tej chwili więcej materiałów niż miejsca w numerach majowym i czerwcowym.

SPIS RZECZY W Nr. 4-ym. 1. *Dr. M. Odrzywolski.* Bihewiorizm jako teoretyczna podstawa pedagogiki naukowej. 2. *Dr. J. Szymdówna.* O charakterze (dokończenie). 3. *M. Mścis.* Nauczanie geografji w III-iej kl. szkoły powsz. 4. *Dr. J. Miodowska.* Samodzielna praca w szkole powszechnej. 5. *H. Gnoińska.* Lekcja w oddziałach połączonych Język polski w oddz. II-im i III-im, 6. *R. Rudzińska.* Spostrzeżenia przyrodnicze. 7. Kronika. 8. Komunikat Zarządu Sekcji Pedagogicznej. 9. Odpowiedzi Redakcji. 10. Dodatek do Nr. 4. Notatnik ścienny do spostrzeżeń przyrodniczych, (Nr. 4)

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

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

Odbito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.