

# PRACA SZKOLNA

**Dodatek miesięczny do „Głosu Nauczycielskiego“**

poświęcony sprawom pedagogiczno-dydaktycznym w związku z praktyką szkolną.

**Wychodzi ostatniego dnia każdego miesiąca oprócz lipca i sierpnia.**

**Prenumerata kwartalna dla nieczłonków Mkp 2000.— Człon. Zw. otrzymują „Pracę Szk.” bezpłatnie.**

**Pren. kwart. „Głosu Naucz.” i „Pracy Szk.” dla nieczł. Zw. Mk 10000.—**

**Adres Redakcji i Administracji:**  
Warszawa — Marszałkowska 123  
telefon 26908 i 18531.

**Konto czekowe P. K. O. Nr. 435.**

**Adres Ekspedycji:**  
Kraków — Rynek Gł. 29, tel. 3360.

**Redaktor: Zygmunt Nowicki.**

**Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: Józef Robak.**

JAMES L. HUGHES, kanadyjski inspektor szkolny.

(Ciąg dalszy).

## Błędy w nauczaniu.

Przełożył Alfred Tom.

**7. Błędem jest, gdy się w szkole nie wychowuje systematycznie natury moralnej dziecka.**

Natura moralna człowieka jest zewszecmiar podatna do przyjęcia nauk i wskazówek. Zdolność pojmowania w sprawach duchowych można ożywić i spotęgować. Wraz z każdym powodzeniem powiększy się władza powściągnięcia wszelkich skłonności, które charakter nasz osłabiają. Fatalny popełnia się błąd, dostarczając człowiekowi przyrostu sił cielesnych i umysłowych, ale nie starając się jednocześnie doprowadzić go do tego, aby onych używał jedynie do celów dobrych. Rzeczą jest bezbożną, gdy się powiększa odpowiedzialność ludzi, nie wzmacniając równocześnie ich siły moralnej. Jeżeli dziecko otrzyma dobre wychowanie cielesne i umysłowe, najlepsze można mieć widoki co do jego rozwoju moralnego; wszelako wzrastanie moralne nie jest bynajmniej koniecznym następstwem wzrostu fizycznego i umysłowego. Powiększanie wiedzy nie tępi występku i w małym jeno stopniu przyczynia się do podniesienia moralnego poziomu społeczeństwa. Działoby się inaczej, gdyby ludzie zawsze czynili to, co za dobre uznają. Samą naturę moralną wychować potrzeba, a przy-

tem powinno to wcześniej nastąpić. Stąd płynie wielka odpowiedzialność szkoły, jako zakładu, który ma krzepić siłę moralną społeczeństwa, pomagając mu w ten sposób najpewniej — „rozвивać się świadomie w kierunku boskości”. Niemalą część rozwoju, bądź w stronę dobra, bądź też — zła, dokonała się już w dziecku, nim doszło ono do wieku szkolnego. Nauczyciel powinien natychmiast zabrać się do wypienienia tego, co zło, do wzmocnienia zaś dobrych, lecz słabych popędów. Zdoła on zrządzić mało dobrego, może jednak przynieść wiele szkody, jeżeli zechce formalnie nauczać moralności. Rady, których udzielamy naszym uczniom, winnyby u nich coś znaczyć; przykład nasz wpłynie na nich o wiele silniej; ale własne ich postęпки oddziałują na ich postawę moralną tysiąc razy więcej, aniżeli wszystko, co my mówimy lub czynimy. Właściwie to, co my mówimy lub czynimy, wpływa na nich wówczas dopiero, gdy z tego rodzi się bodziec do ich własnego czynu. Największym jest obowiązkiem nauczyciela — przy wychowywaniu moralnem uczniów baczyć na to, aby zawsze postępowali należycie. Musi on na najdrobniejsze i najbardziej niepozorne szczegóły pracy szkolnej zważać taksamo, jak na każdy poszczególny obowiązek, który uczniowie jego, wszyscy wraz lub każdy z osobna, mają wypełnić. Dziecko wówczas tylko może wykonać jakies, choćby najmniejszej wagi, działanie dobrowolnie, gdy powzięło odnośne postanowienie. Musi w każdym przypadku zdecydować się albo na rzecz, którą uznaje za słuszną, albo — na jej przeciwieństwo. Ilekroć decyduje się na rzecz słuszną, wola jego i sumienie odniosły zwycięstwo; ilekroć decyzja staje w sprzeczności z jego pojmowaniem tego, co słuszną, wola i sumienie doznały porażki. Każde zwycięstwo krzepi wolę i sumienie, każda porażka je osłabia. Częste porażki, nawet w rzeczach, które same przez się są mało znaczące, mogą wolę i sumienie tak dalece osłabić, że tracą one swą siłę przymuszającą. Gdy wola i sumienie chłopca są w tym stopniu osłabione, niewiele się już w nim zachowało materjału na to, aby mógł stać się mężem. Powinnoby to w szkole być prawem powszechnem: „Musimy wszyscy postępować słusznie”. W stosunku do tego prawa nauczyciel ma dwa obowiązki: powinien dać swym uczniom dokładne i jasne pojęcie o tem, co w dziedzinie ich obowiązków szkolnych jest drogą słuszną, następnie zaś powinien usilnie dbać o to, aby oni na tej słusznej drodze wytrwali — wierni i w rzeczach najdrobniejszych. W początkach może wola nauczyciela zmuszać do przestrzegania prawa, jako

owa moc, która wolą ucznia kieruje i ją prowadzi. Wola młodociana rychło nabiera sił, jeśli jest echem woli silniejszej, której z oddaniem ulega. Wszelako możliwie jak najprędzej ma dziecko w sposób świadomy i niezależny nauczyć się wybierać drogę słuszną i decydować się na nią. Decyzje takie winnyby dotyczyć jedynie obowiązków, które natychmiast mogą być wypełnione. Posiada to największe znaczenie. Rzeczą najdzwyczej niebezpieczną jest budzenie czystych uczuć i dobrych myśli w stosunku do celów odległych i nieokreślonych, — a przecież dzieje się to aż nazbyt często w niedzielnych i innych szkołach, zarówno w mieście, jak i na wsi. Naturalną kolejność, na której opiera się nasz wzrost moralny, to: uczucie, myśl, postanowienie i działanie. Trzy pierwsze kroki są bezużyteczne bez czwartego. Za każdym razem, gdy chłopiec stawia pierwsze dwa kroki, a nie idzie dalej, utwierdza się w nim nawyk do zamiedhywania obowiązków; ilekroć postawi pierwsze trzy kroki, a czwartego zaniecha, niknie w nim częśćka owej siły, która dobro wytwarza.

Gdy uczeń opuszcza szkołę i oto objąć ma obowiązki swoje jako obywatel, powinienby on być rozwinięty pod względem moralnym przynajmniej podług wskazań następujących:

I. Sumienie jego i wola winnyby się stać tak jasne i silne, aby go zawsze nakłaniały do tego, iż nie tylko w teorii, ale i faktycznie okazywałby chętnę posłuszeństwo prawu. Kto nie zważa na przepisy szkoły, ten nie będzie posłusznym również i przepisom państwa. Nikt nie może zachowywać przykazań Boga, jeśli świadomie powstaje przeciw ustawom ludzi. Pełne gotowości i chętnę posłuszeństwo wobec prawa jest jednym z pierwszych obowiązków względem państwa i własnej osoby.

II. Cześć dla prawa ma być rozwinięta w niemawieść do tyranji oraz w umiłowanie wolności. Prawdziwe pojęcie o świętości wolności osobistej jest źródłem wszelkiego istotnego wzrostu osobistego. Prawo jest zupełną wolnością dla wolnego, który chce czynić tylko to, co słuszne.

III. Wraz ze świadomością wolności osobistej powinienby młody człowiek uzyskać niezachwianą wiarę w swą moc osobistą. Każdy powinienby wiedzieć, że społeczeństwo, jako całość, nigdy w pełnej mierze nie rozwinie się wzwyż, jeżeli jednostka nie będzie spełniała swych obowiązków w obrębie rozporządzalnych sił i możliwości. Kiedy się wzywa ludzi do współpracy w wielkiem dziele, powiadają oni: „O, niema to znaczenia, czy ja się przyłożę, czy



nie. Prawda sama sobie wywalczy zwycięstwo“. Lecz tego prawda nigdy jeszcze nie uczyniła. Prawdzie potrzeba obrońców jej sprawy, i nigdy nie podbije ona świata tak, jak jej to przynależy, jeśli choć jedyny człowiek będzie się wzdragał wystąpić po jej stronie. Każdy powinienby mieć to uczucie, że powszechność słabnie, gdy jednostka nie wypełnia wiernie swego obowiązku.

IV. Osobista wolność i siła prowadzą do odpowiedzialności osobistej. Rozsądny nauczyciel wkłada na każdego ucznia odpowiedzialność w stosunku do dobrobytu szkoły, jako całości; tak tedy uświadamiają sobie oni harmonję, która wówczas tylko panuje, gdy każdy dopełnia swego obowiązku, oraz — zle skutki, wynikające z tego, że jednostka nie dopisze. Właściwe wywiązywanie się z obowiązków, przypadających dziecku w szkole, wiedzie najniezawodniej do uznania odpowiedzialności osobistej względem państwa i Boga.

V. Jest rzeczą największej wagi dla uczniów, gdy nauczyciel potrafi dać im właściwą miarę zaufania do samych siebie. Dobro, które mogłoby się przejawiać na ziemi, bodaj w połowie nawet nie jest krzewione, ponieważ ludziom brak wiary w siebie, potrzebnej na to, aby myśli swoje zamienili na rzeczywistość. Niezachwiane przekonanie o wolności, mocy i odpowiedzialności jednostki poszczególnej wytworzy w uczniu, pod kierunkiem nauczyciela, silniejsze zaufanie do siebie. Należyta wiara we własne siły nie ma wspólnego z wysokiem o sobie mniemaniem i zarozumiałością, prowadzącą jedynie do zadowolenia z siebie i paraliżującą wszelkie pragnienie dalszego rozwoju; to — nieubarwiona próżność. Prawdziwa wiara w siebie uchyla się od zwykłego naśladowania tego, co inni już przedtem czynili, równie jak — od postępowania naoslep za gorliwymi demagogami na ich zawodnej drodze. Kogo ożywia prawdziwa wiara w siebie, ten — odpowiednio do swego umysłu i uzdolnień — tym zawodzie i w tej dziedzinie pracy, jaką sobie wybrał, skutecznie zaszczerpi własne, nowe a lepsze idee i przyczyni się do postępu społeczeństwa. Podobnie jak zaufanie do siebie prowadzi do pełnego rozwinięcia zdolności do czynu, tak znów uporządkowane działanie umysłowych i moralnych sił ucznia zgoła naturalnie oddziaływa na rozwój zaufania do samego siebie. Zupełna wiara we własną osobowość pynie z bezgranicznej wiary w Boga, jako żywego źródła wszelkiej wiedzy, wszelkiego zapału szlachetnego i wszelkiej siły. Kto uczciwy, tego wnet nawiedza świadomość słabości,

tkoro tylko wyschną dla niego źródła tej siły. Im wyżej ceni on zaród boskości w sobie, tem jaśniej pozna, że konieczne jest i możliwe pojednanie się z Bóstwem nieskończonym. Ten tylko, kto w duchu swym odczuwa i dosłyszeć może echo głosu Boga i całkowicie mu się poddaje, rozumie też należycie własne swe znaczenie oraz możliwość nieograniczonego dalszego swego rozwoju. Szkoła przede wszystkim powinna wziąć udział w wielkiem dziele — ukształtowania w sposób właściwy stosunku ludzkości do Boga, nie przez formalne nauki teologii, lecz przez systematyczne wychowywanie natury moralnej. Wychowanie cielesne i umysłowe, o które szkole dbać wypada, bynajmniej wskutek tego nie osłabnie, przeciwnie — raczej dozna poparcia ze strony wychowania moralnego. Trzy oblicza natury ludzkiej — fizyczne, umysłowe i moralne — pozostają w tak żywym oddziaływaniu wzajemnem, iż niepodobna doprowadzić jednego do pełni rozwoju, jeśli nie pozwolimy jednocześnie i obu innym w równej mierze się rozwijać.

Tak więc potrójny cel wytknięty jest wychowaniu:

a) Co się tyczy ciała, wychowanie ma troszczyć się o to, aby ono stało się silne, zdrowe, żywotne, powabne, zręczne i aby giętko a sprężyste odpowiadało wszelkim wymaganiom woli.

b) **Wychowanie umysłowe** (intelektualne) powinno zaoptażyć ducha w zasób wiadomości, rozwijać umiłowanie wiedzy, uczynić ucznia zdolnym do wzbogacenia swej wiedzy bez obcej pomocy oraz dostarczać mu regularnej sposobności do użytkowania tego, co umie.

c) **Wychowanie moralne** ma wzmacniać sumienie i wolę przez to, że przyzwyczai do natychmiastowego wprowadzania w czyn wszelkich czystych uczuć i dobrych myśli; osiągnąć ma ono ucieleśnienie tego, co jest słuszne: ohotne posłuszeństwo prawu; następnie — wzbudzić miłość wolności, świadomość własnej siły i odpowiedzialności, wreszcie rozwinąć w każdym dziecku wiarę w siebie, jako wynik ufności w Bogu.

(Koniec części pierwszej)

## Lekcja rachunków w klasie pierwszej.

### Pojęcie liczby 6.

Dodawanie i odejmowanie w zakresie 6.

Zaczynamy od zabawek. Na stole stoi miednica z wodą, dzieci puszczają na wodę 5 gasek z celuloïdu, nauczycielka dodaje jeszcze jedną. Rozmaite uwagi — miła rozmowa,

dzieci przy stole, popychają gąski. Ania Z. woła: „O teraz pływa 6 gąsek“. — Nauczycielka: „Liczcie, pojedynczo, chórem“.

Jeden, dwa, trzy, cztery, pięć, sześć.

„Posłuchajcie co wam zaśpiewam:

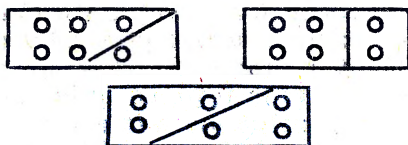
Jeden, dwa, trzy,  
Na nas gąska patrzy,  
Cztery, pięć, sześć,  
Dajmy jej co zjeść.“

Dzieci proszą o powtórny śpiew i same śpiewają!

Naucz.: Janiu przejdź 6 kroków! — Zosiu kłaśnij 6 razy! — Helenko, narysuj 6 kółek! — Maryniu, a ty narysuj 6 krzyżyków i t. d. — A teraz weźcie do ręki 6 kwadracików tekturowych, z których rozmaite gwiazdki układacie i ułóżcie sobie je tak, jak wam te obrazki wskazują.

Nauczycielka ma już przygotowane gotowe szkice na tablicy, aby nie tracić wiele czasu. Otóż w jednej grupie 5 gęsi, a jedna gęś nieco oddalona — w drugiej grupie 4 gąski koło dziewczynki, a 2 gąski piją z cebrzyka wodę — w trzeciej zaś grupie 3 gąski siedzą, a trzy z wyciągniętą szyją syczą na psa.

Ugrupowania gąsek dzieci odwzorowują liczmanami na ławce, wreszcie rysuje nauczycielka pod każdą z powyższych 3 grup 3 obrazy liczbowe:



Dzieci wysuwają same pewniki arytmetyczne,

że  $5 + 1 = 6$  dalej  $4 + 2 = 6$  i  $3 + 3 = 6$

$1 + 5 = 6$        $2 + 4 = 6$        $6 - 3 = 3$

$6 - 1 = 5$        $6 - 2 = 4$

$6 - 5 = 1$        $6 - 4 = 2$

Z praktyki kilkuletniej podaję, iż dzieci bardzo szybko orientują się w ilości przy pomocy obrazów liczbowych. Obecnie same wymyślają zagadnienia praktyczne do każdego obrazu.

Jadwisia S. mówi: „Siedziało na drzewie 5 wróbelków, przyleciał jeszcze jeden — było razem sześć wróbelków, bo  $5 + 1 = 6$ , gdy 1 odleciał zostało ich 5, a gdyby 5 odleciało, to zostałyby 1.“



Czy mogę to narysować, proszę pani?

Zosia Z. wymyśla zagadnienie rachunkowe do drugiego obrazu liczbowego:

„Pasły się na pagórku 4 kozy — chłopczyk przypędził jeszcze 2, było razem 6 kóz, ale potem 3 poszły ogryzać drzewka, pozostały tylko 3 kozy“.

Działwa niewyczerpaną jest w pomysłach dla zadań arytmetycznych.

Jancia O. wymyśla zagadnienia do trzeciego obrazka:

„Tatusź dał Bolkowi wczoraj 3 pióra, a dziś dodał mu jeszcze 3 pióra. Bolek miał 6 piór“.

Naucz.: „Zamróżcie oczy i słuchajcie — stuknięcia dodacie“.

Nauczycielka puka lub klaszcze 3 razy i po przerwie 3 razy; wywołane do odpowiedzi dziecię mówi  $3 + 3 = 6$ .

Nauczycielka stuka 4, a potem 2 razy. Dziecię mówi:  $4 + 2 = 6$ “.

„Powtórzcie to wszystkie. Kłaśnijcie 6 razy w takcie dwucwerciovym, kłaśnijcie 6 razy w takcie trzycwerciovym“.

Wreszcie uwzględniam dotyk. Tu naprzemian zastosowuję albo układanie liczmanów, najchętniej tabliczek kwadratowych, z których dzieci piękne wzory kombinują, albo pudełek z zapalek. Z dobrym bardzo rezultatem używam gliny. Dzieci są piekarzami, którzy wypiekają bułeczki, rogalki, obwarzanki i układają je po 6 na odpowiednich podkładach z gliny, przedstawiających blachę do pieczenia ciast. Następuje zapoznanie dzieci z cyfrą 6. Wspomni nam, że niektóre zwierzęta mają 6 nóg: mucha, chrabąszcz; okazują obrazy, a obok piszą 6.

Dzieci układają 6 najpierw z mokrego sznurka, albo z wałeczka z gliny, a następnie piszą w zeszytach za dyktandem i wykonują odpowiednie rysunki. Dodają np. 2 grzybki + 4 grzybki; 3 choinki + 3 choinki; 5 garnuszków + 1 garnuszek. Na obrazie liczbowym, zawieszonym na ścianie, odczytują dzieci przez odpowiednie ułożenie laseczki, lineatu lub pręcika wszystkie zadania  $5 + 1$ ,  $4 + 2$ ,  $3 + 3$  i t. d.

W zakończeniu lekcji zwracam się do książeczki rachunkowej, str. 8. ostatnie 3 rzędkie na dole, same odczytują, wyrabiają także zadania ze strony 12, pod liczbą 6, wymyślają jednak same dla każdego rzędka zagadnienia praktyczne.

Str. 43 książeczki dostarcza wzorów na wycinanki w zakresie każdej liczby.

Jak długo jednak dziecię na podstawie rysunku, pracy ręcznej i słuchowo nie wyliczy samodzielnie odpowiednich zagadnień — nie pozwalam uczyć się z książeczki. Książeczka służy jedynie do powtórzenia tego, że dziecię wypracowało i przemyślało w szkole.

Lwów, 25 lutego 1923.

Franciszka Arnoldowa.

## O zainteresowaniu

(podług Herbart, Dewey'a, Nagy'ego i Ferriere'a).

Postulat zainteresowania zajmuje wydatne miejsce w literaturze pedagogiczno-filozoficznej. Żaden prawie z wybitnych umysłów nie pomija tego zagadnienia milczeniem. Dla jednych zainteresowanie jest środkiem kształcenia, dla innych celem, inni wreszcie widzą w niem jedno i drugie. Jeżeli nauczyciel dąży do tego, by praca jego okazała się owocną, musi wzbudzić zainteresowanie dla materiału nauczania, bez tego czynnika najlepiej pomyslane metody celu nie osiągną, okażą się zawodne. Oto najczęściej spotykane głosy pedagogów, jakie przedostały się do literatury, a nawet i do oficjalnych programów.

Jeszcze przed Herbartem, twórca systematycznej nauki o nauczaniu, Komeński, autor „Wielkiej Dydaktyki“, w r. 1638, mówi o „interesującym nauczaniu“. Niemayer żąda, by zapomocą interesującego nauczania rozbudzić ciekawość uczniów. Diesterweg uczy, by nauczyciel przykuwał uwagę wychowanka. Herbart poświęca w swych pracach zainteresowaniu bardzo dużo miejsca. Podług niego zainteresowanie jest funkcją psychiczną, samoczynną, samodzielną. Jest to stan czynny naszego umysłu, którego przejawy przyswajania sobie w myśleniu, fantazji, oraz w zdolności przyswajania sobie wiadomości. Wobec tego, iż posiada zabarwienie uczuciowe, wywiera wpływ na kształtowanie się woli. Zainteresowanie jest jakby osią naszego życia wewnętrznego, rozciągać się może w różnych kierunkach na rozmaite przedmioty, zjawiska, stosunki, stąd powstaje wielostronność zainteresowań. Dwa ich rodzaje wydziela Herbart, pośrednie i bezpośrednie. Zainteresowania pośrednie są ciasne, egoistyczne, o zabarwieniu praktycznym, mniejszą posiadają wartość, natomiast bezpośrednie są wysokiej wartości, gdyż prowadzą do cnoty — do tego najwyższego celu w nauczaniu. Wobec niejednakowej wartości zainteresowań wychowawca uwzględnia te, które zbliżają wychowanka do ideału. Zainteresowania po-



siadają charakter wrodzony, należy je rozwijać tak, jak i wszystkie skarby, jakimi natura wyposażyla umysł, trzeba kierować niemi, gdyż doświadczenie nas uczy, iż nie wystarczające jest, aby dziecko żywe, interesujące się otaczającym światem, zostawić samemu sobie. Praca wychowawcy ma tu bogate pole.

Chcąc nauczanie uczynić produkcyjnym, należy baczyć, by wychowanek przyjmował żywy w niemi udział, należy kierować uwagę na wielostronność i różnorodność zjawisk, doprowadzić do samodzielnych nad niemi rozważań. Jeżeli nie zdołamy wzbudzić zainteresowania w uczniu, wszelki nasz wysiłek, wszelka metoda okaże się jałową, natomiast zainteresowanie dokonywa cudów. To, co się wydawało trudnem, staje się odrazu przystępnem, łatwem, wszelka praca, pokonywanie trudności staje się radością. Cudem tego dokonało zainteresowanie. Zainteresowanie, według Herbart, jako funkcja, rozpada się jakby na dwa momenty: pierwszy, gdy wewnątrznie pozostajemy bierni, a dopiero w momencie drugim występuje pożądanie, doprowadzające do czynu. Zainteresowanie wraz z pożądaniami i światem przeżyć estetycznych stanowią przeciwieństwo obojętności. Zainteresowanie jest jakby walką przedstawień; silniejsze spychają w naszej świadomości słabsze, te zaś dążą do utrwalania się. Należy też podkreślić, iż przejawem zainteresowania jest mimowolna uwaga, ten nieoceniony czynnik, gdy chodzi o wydajność w nauczaniu. Zainteresowanie u Herbart występuje to jako cel, to jako środek nauczania. W pierwszym wypadku jest jakby stanem umysłu, sprzyjającym przyswajaniu wiadomości przez ucznia, w drugim występuje jako działanie, wpływające na wytworzenie ideału cnoty.

Herbart stoi na stanowisku wielostronnych zainteresowań i ujmuje je w 6 grup: empiryczną, spekulatywną, estetyczną, sympatyczną, społeczną i religijną. Podłożem zainteresowań empirycznych jest doświadczenie, sympatycznych — obcowanie, społecznych — współżycie, rozmyślanie nad doświadczeniami wzbudza zainteresowanie spekulatywne. Do społecznych przyłączają się zainteresowania estetyczne i religijne. Godząc się z Herbartem w wielu punktach, inaczej jednak zapatruje się na zagadnienie zainteresowania Dewey w pracy, tłómaczonej na język francuski, p. t.: „L'école et l'enfant“.

W rozdziale, zatytułowanym „l'interet et l'effat“, zaznacza Dewey rozbieżność poglądów na zainteresowanie wśród pedagogów.

Jedną twierdzą, 1) że zainteresowanie jest jedynym kluczem, otwierającym umysły wychowanków, 2) że najważniejszym zadaniem nauczyciela jest taki dobór materiału, któryby przykuł uwagę ucznia, 3) podkreślają, iż zainteresowanie jest pewnego rodzaju stosunkiem ucznia do materiału i odwrotnie. Drudzy zaś uważają, 1) iż impulsu zainteresowania szukać należy w warunkach zewnętrznych, 2) zainteresowanie równa się zabawianiu ucznia. Doświadczenie oraz nauka o dziecku wyraźnie wskazują, iż stanąć należy po stronie pierwszych.

Wiadomo ogólnie, iż jedyną gwarancją uwagi jest zainteresowanie, a jedyną gwarancją postępów w nauczaniu uwaga. Śmiesznym wydaje się twierdzenie, iż praca z nakazu, z musu, a nadzieja nagrody wyda rezultaty lepsze od tego, co dziecko robi z popędu, z własnej ochoty. Jeżeli oprócz kształcenia na atrakcjach, zabawie, jeżeli podawać się będzie materiał nauczania spreparowany, ocukrzony, jeżeli nie będzie się wymagało żadnego wysiłku ze strony uczącego się, wychowa się istoty bez woli, bez inicjatywy, niezdolne do przewycięzania najmniejszych trudności.

Podłożem zainteresowania jest pewien wewnętrzny stosunek wychowanka do interesującego przedmiotu. Jest to jakby wyczucie, iż dany przedmiot posiada pierwiastki upragnione, pożądane przez wzrastający organizm, dążący do zrealizowania, urzeczywistnienia tych pierwiastków. Gdy uda się nauczycielowi poznać naturalne skłonności swego wychowanka, wszelkie specjalne preparowanie materiału okaże się zupełnie zbędnem. Pamiętać jednak należy, by materiał nauczania dostosowany był do poziomu i okresu rozwoju ucznia, by nie przekraczał jego możliwości, aby uczeń mógł doznawać przyjemności w wyladowaniu swej energii. Sztuczne bodźce nie wywołają zainteresowania, a raczej jego surogat — chwilowe pobudzenie, które często wprost szkodliwie działać może, np. jeżeli dziecko uczy się dla nagrody, stopnia, zabija się bezinteresowną chęć do pracy.

**Psychologja zainteresowań u Dewey'a.** Zainteresowanie jest charakteru czynnego, odnosi się do dziedziny działania, jest to coś dynamicznego, ruchowego. Nie jest ono celem samo w sobie, przeciwnie, występuje zawsze w ustosunkowaniu do świata zewnętrznego.

Jeżeli się interesujemy, to nasza wewnętrzna istota nadaje wartość pewnym przedmiotom, przyczem silnie zarysowuje się stan uczuciowy.

Najbardziej charakterystyczną cechą zainteresowania



obok jego charakteru subiektywnego, jest fakt, iż osobnik czuje się pociągniętym w pewnym kierunku, co wywołuje działanie o zabarwieniu uczuciowym.

Czynny charakter zainteresowania jest odruchem potrzeby, tkwiącej spontanicznie w organizmie osobnika, ten właśnie impulsywny charakter funkcji organicznej jest jądrem zainteresowań naturalnych, urodzonych, one tak samo, jak impulsy, objawiają się bez podniecy zewnętrznej.

Jakkolwiek zainteresowanie ma zawsze swój przedmiot, lecz nie jest odeń zależne. Np. liczba 12 sama w sobie nie zawiera nic interesującego dla dziecka, lecz stanie się taką, gdy będzie użyta do obliczenia kolegów lub ich wzrostu itd.; toż samo zupełnie działa się będzie, gdy weźmiemy pierwszy lepszy fakt z geografji lub historji. Wszystko to, co pracę naszego umysłu ułatwia, co nas naprzód posuwa, posiada dla nas interes wewnętrzny. Sam fakt, jako taki, stanie się interesujący dopiero w pewnym zestawieniu, gdy uda się nawiązać do sfery zainteresowania.

Stan emocjonalny bezpośredniego zainteresowania zależy od zadowolenia, jakie sprawia nam działanie, zadowolenia naszych potrzeb, przyczem cel i środek zlewają się w jedną całość.

Bywa też zainteresowanie pośrednie, wtórne, zdarza się bowiem, iż rzeczy obojętne, a nawet przykre w zależności od warunków mogą wzbudzić interes. Student nabiera upodobania do pracy nad matematyką, której nie lubił, przekonawszy się, iż pewne teorie matematyczne okazały się przydatne do nauki konstrukcji maszyn. Toż samo można powiedzieć o pięciopalcowych ćwiczeniach przy nauce muzyki. W tem miejscu znów ostrzec należy, iż doktryna powyższa mieści w sobie pierwiastek demoralizujący, a nawet niebezpieczny, prowadzący do wielkiego błędu dydaktycznego. Nauczyciel mógłby naprzód czynić wybór materiału, a potem dopiero starać się uczynić go interesującym, zależnie od potrzeby, lecz w takim razie oddalałby się od dróg naturalnych, materiał nauczania stałby się ze względu na formę podawania lub ze względu na cel często utylitarny niezależnym i odległym od wrodzonego zainteresowania, a nauczanie doбором sztuczek, mniej lub więcej szczęśliwych pomysłów, do zatrzymywania uwagi wychowanka. Dewey krytykuje Herbartą, uważając, iż zainteresowanie ma u niego charakter intelektualny, pierwiastek uczuciowy za mało uwzględniony, a także i to, że wielostromne zainteresowania są celem,



mają one służyć do wyrobienia cnoty, moralności. Dla Deweya, zaś zainteresowanie jest impulsem, jest środkiem realizacji ideałów osobnika. Psychologja Herbart'a i jego szkoły, powiada Dewey, jest psychologją nauczyciela, pana, a nie dziecka. Jest ona wyrazem pojęć narodu, dla którego w najwyższem poszanowaniu jest autorytet, ideałem kształtowanie charakterów: posłusznych władzy państwowej i militarnej. To nie jest psychologja demokratycznego narodu amerykańskiego, uznającego, iż każda indywidualność zawiera w sobie pierwiastki autorytetu, dla którego porządek społeczny opiera się na skoordynowaniu się, nie zaś na poddaństwie. Przeciwnicy postulatu zainteresowania wysuwają zarzuty, iż teoria ta wprowadza do umysłu dziecka chaos, że zadowala się grubą empirją i wreszcie, że rozwija w dzieciach kapryśność. Wszystkie przytoczone dotąd argumenty dostatecznie obalają powyższe zarzuty. Pedagogika doświadczalna zaś stwierdza, iż istnieją u dzieci zainteresowania naturalne, zależnie od wieku, od przyzwyczajeń, środowiska. Jakkolwiek zainteresowania dziecięce są niestałe, przejściowe, niewyrobione, zawierają jednak wszystko, co dla nich jest ważne i konieczne. Są to wreszcie jedyne możliwości, do których apelować może nauczyciel, pamiętając jednak, że nie są one czemś skończonem, przeciwnie, nigdy z oczu nie spuszczać, iż wymagają zarówno pokierowania, jak i wyrobienia. Żaden rozumny pedagog nie poprzestanie na skonstatowaniu faktu, iż dzieci lubią gry i zabawy, lecz zastanowi się nad tem zjawiskiem, nad jego przyczyną, nad konsekwencjami i postara się wykorzystać te wrodzone upodobania dla dobra wzrastającego pokolenia.

W dziedzinie prac nad zagadnieniem zainteresowania pedagogika doświadczalna nie pozostała w tyle za pedagogiką teoretyczną. Mamy bardzo dużo wyczerpujących prac i badań na ten temat. Jedną z głośniejszych jest praca Władysława Nagy, p. t. „Psychologie des kindlichen Interesses“. Poglądy licznych autorów na sprawę zainteresowania ujmuje Nagy w trzy teorie: intelektualna (Herbart i jego szkoła), uczuciowa (Osterman, Dewey) i biologiczna (Claparede) w zależności poglądu danego autora na istotę zainteresowania.

Nagy stwierdza, że każda z tych teorii posiada swoją wartość, każda daje definicję mniej lub więcej dokładną, a różnice przeważnie pochodzą z różnych punktów wyjścia autorów, i dlatego uważa, iż niema potrzeby stwarzać nowej teorii, a raczej ująć wszystkie trzy z jednego stano-

wiska. Wychodząc z tego założenia, oto, co mówi Nagy o zainteresowaniu:

1. Jakkolwiek zjawisko zainteresowania zawiera w sobie pierwiastki umysłowe, elementy woli, jednakże cechą jego istotną jest uczuciowość.

2. Jest ono ściśle zespolone ze stanem świadomości. Wszystko, co nas interesuje, czujemy, iż pozostaje w związku z naszym „ja“ i ten oto bezpośredni związek stanowi drugą cechę charakterystyczną.

Claparede nadaje temu zespołowi charakter biologiczny, twierdząc, iż potrzeby wrodzone i zainteresowanie wzajemnie się pokrywają.

3. Zainteresowanie jest uczuciem jednolitem, o charakterze dynamicznym; przejawy spostrzec się dadzą we wszystkich dziedzinach życia psychicznego i fizycznego.

Jest bezpośrednim objawem energii psychicznej (Herbart).

4. Ponieważ podłożem psychicznym jest wartościowanie, dlatego Osterman definjuje zainteresowanie jako uczucie wartościujące.

5. Genetycznie rozpada się ono na dwa momenty: zaspokojenie potrzeby oraz ocena wartościowa.

W sferze woli stwierdzamy, iż zainteresowanie pobudza naszą czynność zewnętrzną. Codzienne doświadczenie poucza, iż nasze działanie, postępując w kierunku zainteresowania, staje się i miłsze i łatwiejsze. Czucia, wyobrażenia, pojęcia dzięki zainteresowaniu posiadają większą jasność i przejrzystość. Wywołuje on zjawisko uwagi, ten skarb bezcenny, szczególnie gdy chodzi o dzieci młodsze.

Ponieważ funkcje życia psychicznego rozwijają się stopniowo od niższych ku wyższym, więc i zainteresowanie tylko tą drogą rozpatrywane być może.

Badania doświadczalne, w sferze wrodzonych zainteresowań, chociaż prowadzone przez różnych badaczy i w różnych krajach — Hall (Croswell), Burnes (Ameryka), Stern (Niemcy), Nagy (Węgry) itd. — dały jednak materiał dościsły i pozwoliły ustalić niektóre wyniki.

Pod względem przedmiotu zainteresowań:

I. Zainteresowanie dla zabawek.

II. Zainteresowanie dla istot żywych.

III. Zainteresowanie dla postaci historyczno-społecznych.

Stronę formalną dzieli Nagy na dwa okresy: Ośrodkiem są czynności natury fizycznej i przedmioty z niemi związane, natomiast w okresie drugim zainteresowania prze-



chylają się w stronę życia psychicznego i abstrahowania. Badania Nagy'ego nie imponują swą liczbą, lecz za to prowadził je przez dłuższy okres czasu nad tą samą grupą dzieci, dało mu to możliwość wyodrębnienia 5 poddziałów: a) Zainteresowanie zmysłowe do 3 roku życia — stadium rozwoju wrażeń zmysłowych; b) subiektywne od 3 do 7 lat — dziecko interesuje się przedmiotami i czynnościami w stosunku do siebie (egocentrycznie); c) obiektywne do lat 10 — przedmioty, czynności same w sobie, wartościowanie utilitarne ze stanowiska osobistego lub ogólnego. Występują też objawy ciekawości o charakterze empirycznym; d) zainteresowanie trwale (krótko) odznaczają się tem, iż dziecko zajmuje się ciągle interesującym je przedmiotem, np. kolekcjonowanie, łowienie ryb. W tym też okresie, t. j. od lat 10 do 15 rozwija się żądza wiedzy i e) zainteresowanie logiczne od 15 do 18 lat. Młodzież interesuje się kwestjami oderwanymi, układem stosunków społecznych, dziejami i dziełami kultury ludzkiej. Z prac poświęconych rozstrząsaniu postulatu zainteresowania dadzą wyciągnąć się dla nauczyciela bezsporne wskazówki dydaktyczne. Wszyscy bez wyjątku, godzą się na to, iż zainteresowanie stanowi najważniejszy bodziec do pracy ucznia. Dzięki zainteresowaniu wysiłek staje się łatwy, miły i owocny, natomiast przy braku zainteresowania najlepiej obmyślane sposoby nauczania zawiodą. Jeżeli obecnie stoimy na stanowisku, iż kształcenie wychowujące zrywa z napychaniem luźnemi wiadomościami umysłu wychowanka, lecz dąży do wytworzenia pewnego jednolitego poglądu na świat, oraz do zarzucenia metod pracy, sprzyjających rozwojowi naturalnych uzdolnień, a także do ich wzbogacenia i doskonalenia, w takim razie nauczyciel musi zwrócić się po materiał nauczania do skarbcza zainteresowań. I oto Adolphe Ferriere, profesor pedagogiki współczesnej w Uniwersytecie genewskim, chcąc ułatwić pracę nauczyciela, podaje szereg środków, dookoła których obracają się zainteresowania uczniów zależnie od etapów rozwoju.

Wiek od lat 6 do 9 nazywa Ferriere okresem zainteresowań bezpośrednich.

Wiek od lat 10 do 12 okresem zainteresowań konkretnych, monograficznych.

Wiek od lat 13 do 15 okresem zainteresowań abstrakcyj prostych.

Wiek od lat 16 do 18 okresem zainteresowań abstrakcyj złożonych.

Dział I. zainteresowania bezpośrednie i natychmiastowe:



a) Dziecko interesuje się swoją osobą, tem, co od niego pochodzi i do niego się zwraca.

b) Zajmują się wyłącznie świat konkretny, przedmioty, istniejące w czasie i przestrzeni.

c) Dziecko chce być ciągle czynne, przekładają działanie nad przyglądanie się, z większą przyjemnością obserwują, niż słuchają.

d) Przedmioty posiadają wartość użyteczną.

e) Interesują się bezpośrednią przyczyną lub skutkiem.

Ferriere uważa te kompleksy zainteresowań za podstawowe, wijące się w mniejszym lub większym stopniu przez cały okres rozwoju dziecka.

Dział II. Zainteresowania konkretne, osobnicze.

Dzieci przywiązują się do postaci historycznych. Bohaterzy, sławni ludzie, podróżnicy, zajmują umysły i serca uczniów. Jest to par excellence wiek monografii, życiorysów, opisów krajów egzotycznych; fauna, flora, stosunki etnograficzne — oto tematy przykuwające uwagę wycho-  
wanków.

Dział III. Abstrakcje proste. Młodzieniec przerasta dziedzinę świata konkretnego, umysł od świata zmysłów zaczyna wznosić się ku abstrakcji. Uczniowie interesują się stosunkami zjawisk, ich wzajemną zależnością, odczuwa i rozmawiać zaczyna naukę czystą.

Baczyć jednak należy, by nie przekraczać poziomu rozwoju ucznia, gdyż pojęcia racjonalne są dla tego wieku jeszcze mało przystępne. Wszystkie prawie programy (oficjalne) popełniają ten błąd.

Dział IV. Przez zainteresowanie abstrakcjami złożonemi rozumie się takie nauki, jak psychologja, socjologja, biologja, ekonomja polityczna itd. Młodzień w tym wieku zajmuje się filozofją, religją, historją, sztuką itd.

Na zakończenie przytoczę pewne uwagi Ferriere'a, niosące się bezpośrednio tematowi, lecz bardzo dla nauczyciela ciekawe.

Oto Ferriere wraz z Binetem twierdzą, iż tylko część uczniów dojść może do IV stopnia rozwoju umysłowego.

Należałoby wyciągnąć konsekwencje z tego wskazania, wprowadzić w życie egzamin psychologiczny, o którym po czasopismach pedagogicznych ukazują się wzmianki, lecz dotąd pozostaje w dziedzinie projektów, życzeń, dalekich do urzeczywistnienia. Tymczasem taki egzamin psychologiczny wpływałby dodatnio na selekcję uczniów — kandydatów do wyższego gimnazjum, a co za tem idzie — studiów uniwersyteckich. Położyłby tamę pchaniu się uczy-

niów o małych zdolnościach; gimnazjum wyższe pozbyłoby się balastu, hamującego bieg pracy w klasie, społeczeństwo zaś uwolniłoby się od miernot, zajmujących dzięki „fuksem“ otrzymanemu dyplomowi pierwszorzędne kierownicze stanowiska, stanowiące wstęp ludzi nie na właściwym miejscu.

Do uniwersytetu winna wstępować młodzież odpowiednio uzdolniona. Zarówno wyniki wiedzy, jako też i nasze warunki gospodarczo-społeczne wymagają, aby wprowadzono takie zarządzenia, aby młodzieniec mógł otrzymywać wykształcenie zgodnie z jego konstytucją umysłową.

Druą uwaga dotyczy pamięci. Oto, jako wiadomo, dzieci do lat 12 posiadają wielką łatwość zapamiętywania faktów konkretnych, a zdolność rozumowania rozwija się dopiero znacznie później, tymczasem my każemy już małym dzieciom rozumować, a obciążamy zbyt ciężką pamięć młodzieży dorosłej.

Zestawiając poglądy przytoczonych autorów na zagadnienie zainteresowania, widzimy, iż pomimo różnic zasadniczych (Herbart i Dewey) ustalić można stopniowy rozwój tego zagadnienia. Przytoczeni autorowie wzajemnie się uzupełniają.

Wydaje mi się też, iż gdyby w materiale nauczania przyjąć jako wytyczną wrodzone zainteresowania, zadośćczynionoby drugiemu ważnemu postulatowi dydaktycznemu — koncentracji. Wtedy, mam wrażenie, szkoła średnia nie musiałaby zadowalać się surogatem koncentracji jaką jest korelacja przedmiotów pokrewnych, punktem koncentrującym byłyby ośrodki zainteresowania. Jeżeli program koncentrujący okazał się wykonalnym w szkole powszechnej, dlaczegoż w połowie zbaczać mamy z drogi? Nauczanie przez obie szkoły powszechną i średnią winno mieć charakter propedeutyczny. Specjalizacja, studjowanie poszczególnych przedmiotów i t. d. powinno być pozostawione szkołom zawodowym i uczelniom wyższym. Zadaniem szkoły średniej, szczególnie gimnazjum wyższego, winno być przygotowanie umysłu do przyjmowania prawd nauki czystej, obok nauczania odpowiednich metod pracy, a w dziedzinie materiału dać te wiadomości podstawowe, które są potrzebne do studjów nad naukami poszczególnymi.

**D. Zylberowa.**

---

TRĘŚĆ Nru 3: James L. Hughes: Błędy w nauczaniu. — Franciszka Arnoldowa: Lekeja rachunków w klasie pierwszej. — D. Zylberowa: O zainteresowaniu.