





SZKOŁA TWÓRCZA

DOTYCHCZASOWE PRACE AUTORA

REFORMA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI. Kraków 1917. Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych.

PODSTAWY PEDAGOGIKI TRENTOWSKIEGO. Lwów — Warszawa 1920
Wyd. Książnicy T-wa Naucz. Szkół Średnich i Wyższych.

Z METODYKI WYPRACOWAŃ PISEMNYCH. Lwów — Warszawa 1920
Wyd. Książnicy T-wa N. S. W.

PSYCHOLOGJA PEDAGOGICZNA. Skrypt z wykładów na Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w r. szk. 1922/1923
Kraków 1923. Wyd. Koła Pedagogicznego Uczniów Un. Jag.

SYSTEM DALTOŃSKI w SZKOLE POWSZECHNEJ. Z zagadnień współczesnej metodyki. Kraków 1927. Gebethner i Wolff.

PSYCHOLOGJA PEDAGOGICZNA. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego. Kraków 1928. Gebethner i Wolff.

ROZPRAWY I ARTYKUŁY w *Ruchu Pedagogicznym* (Kraków), *Nowych Torach* (Warszawa), *Przeglądzie Pedagogicznym* (Warszawa), *Miesięczniku Pedagogicznym* (Cieszyn), *Szkole Polskiej* (Lublin), *Roczniku Pedagogicznym* (Warszawa), *Głosie Nauczycielskim* (Kraków — Warszawa) i innych.

HENRYK ROWID

SZKOŁA TWÓRCZA

PODSTAWY TEORETYCZNE
I DROGI URZECZYWISTNIENIA NOWEJ SZKOŁY

WYDANIE DRUGIE ROZSZERZONE

Chimia / 2005 / 1

KRAKÓW 1929

SKŁAD GŁÓWNY: GEBETHNER I WOLFF
WARSZAWA—KRAKÓW—LUBLIN—ŁÓDŹ
PARYŻ—POZNAŃ—WILNO—ZAKOPANE

UP - Kraków BG



1050135467



76207

5.001—10.000

KRAKÓW — DRUK W. Ł. ANCZYCA I SPÓŁKI

PRZEDMOWA DO WYDANIA PIERWSZEGO.

Świat pedagogiczny w dążeniach swych do ugruntowania podstaw nowego wychowania zajmuje się obecnie zagadnieniem szkoły twórczej (szkoły pracy), będącej syntezą współczesnych prądów wychowawczych. W naszej literaturze pedagogicznej brak dotąd opracowania tego problemu. Pragnąc przyjść z pomocą licznyim sferom nauczycieli i wychowawców, którzy odczuwają potrzebę głębszego poznania idei szkoły twórczej i dróg jej realizacji, przystąpiłem do wydania książki, poświęconej nowej szkole. Kwestje tutaj poruszone były nie-raz tematem artykułów w *Ruchu Pedagogicznym* od r. 1913, w *Roczniku Pedagogicznym* i w innych czasopismach; zagadnienia te stanowiły też treść moich wykładów na W a k a c y j n y c h K u r s a c h U n i w e r s y t e c k i c h w Z a k o p a n e m i na Pomorzu. Okazała się jednak potrzeba uzupełnienia materiałów i gruntowniejszego opracowania problemu «s z k o ł y t w ó r c z e j» w formie książki.

Praca ta oparta jest na studjach odbytych w kraju i zagranicą, gdzie zwiedzałem szkoły nowego typu w latach 1911—1914 przed wojną, a następnie w r. 1924 po wojnie światowej. Podróż naukową w r. 1924 do Niemiec, Belgji i Francji odbyłem dzięki poparciu i pomocy Komisji Pedagogicznej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, która mi wyjednała urlop na studia zagraniczne celem przygotowania pracy o szkole twórczej¹⁾.

W Krakowie, 15 kwietnia 1926.

H. R.

¹⁾ Szkoła Twórcza (Wydanie I-sze) zarządzeniem Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 15 czerwca 1928 Nr. II P. — 9460 dozwolona dla uczniów seminarjów i kursów nauczycielskich. (*Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyz. Rel. i Ośw. Publ. Rzpltej Polskiej* z dnia

PRZEDMOWA DO WYDANIA DRUGIEGO.

W II-gim tomie *Rocznika Pedagogicznego* umieściłem artykuł o szkole twórczej i pod tym samym tytułem ukazało się w r. 1926 pierwsze wydanie książki, poświęconej współczesnym prądom w wychowaniu i nowej szkole, odpowiadającej duchowi obecnej doby kulturalnej. Od tego czasu nazwa «szkoła twórcza» pojawia się coraz częściej w naszej literaturze pedagogicznej, w rozprawach i dyskusjach na temat reformy wychowania.

Przyjmuje ten termin *Prof. Józefa Joteyko* w swem studjum «Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych», trafność nazwy podkreśla *Prof. Fl. Znaniecki* w «Socjologii wychowania», podobne stanowisko zajmuje też autor artykułu o współczesnem szkolnictwie polskiem w czasopiśmie genewskiem *Pour l'Ère Nouvelle* (Nr. kwietniowy 1928). W naszych czasopismach (*Życie Szkolne*, *Ruch Pedagogiczny*, *Miesięcznik Pedagogiczny*, *Nasz Głos* i w innych) zagadnienie szkoły twórczej jest przedmiotem wielu rozpraw i artykułów (*Orłow*, *Friedländer*, *Mittek*, *Semil*, *Horoch*, ks. *I. Adamski* i inni), zagadnienie to jest też tematem wykładów na kursach nauczycielskich. Widocznie nazwa szkoła twórcza ma głębsze znaczenie, tkwi w niej treść realna i odpowiada bardziej duchowi języka polskiego, niż n. p. «szkoła pracy», skoro ustala się coraz powszechniej w naszej literaturze pedagogicznej i skoro osoby, pracujące teoretycznie czy też praktycznie w dziedzinie wychowania posługują się tym terminem na określenie pewnych dążeń i ideałów pedagogicznych.

I rzeczywiście nazwa szkoła twórcza, która mi się nasunęła pod wpływem poglądów filozoficznych i pedagogicznych naszych myślicieli, zwłaszcza *Hoene-Wrońskiego* i *Trentowskiego*, określa najbardziej istotną cechę nowego wychowania, uwzględniającego pierwiastek twórczy w duszy

28 lipca 1928 Nr. 8). — Zalecona też jako książka dla prelegentów i słuchaczy na Kursach Wakacyjnych dla kwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych. (*Ministerstwo W. R. i O. P.* Kursy Wakacyjne. Przykłady programów. Warszawa 1928).

ludzkiej. Szkoła twórcza — to szkoła, w której wyzwalają się energie potencjalne, tkwiące w duszy dziecka, — która przetwarza te energie w wartości, wzbogacające i doskonalące życie jednostki i społeczeństwa pod względem etycznym, intelektualnym i estetycznym.

Szkoła Twórcza w II-giem wydaniu nie uległa zasadniczym zmianom, nastąpiło jednak dość znaczne rozszerzenie i uzupełnienie treści w stosunku do wydania pierwszego. Budowanie nowego gmachu edukacji na gruzach szkoły tradycyjnej odbywa się w całym świecie w tempie coraz szybszem. Trzeba więc było uwzględnić próby i doświadczenia, jakie poczyniono u nas i zagranicą w ciągu ostatnich lat i rozpatrzeć je na tle nowszych kierunków w psychologii. Wskutek tego uzupełniono niektóre rozdziały zarówno w części teoretycznej, jak i praktycznej, poświęconej realizacji szkoły twórczej.

W Krakowie, 25 stycznia 1929.

H. R.

CZĘŚĆ PIERWSZA
PODSTAWY TEORETYCZNE

I.

NOWA ERA WYCHOWANIA.

W dobie obecnej dokonują się nietylko widoczne zmiany, ale pod wielu względami i zupełne przeistoczenia w różnych objawach życia społecznego. Ludzkość szuka nowych wartości i nowych form w dziedzinie twórczości artystycznej i etycznej, na polu nauki i techniki, w dziedzinie społecznej i politycznej. Powszechne dążenie do wyższych i doskonalszych form życia społecznego opanowuje całą ludzkość i w tem dążeniu coraz częściej spotykają się ze sobą i łączą we wspólnym wysiłku obce sobie do niedawna narody przez swoich najszlachetniejszych przedstawicieli. W zmaganiu się i trudzie, w wysiłku i nieustannej pracy rodzi się nowa cywilizacja, oparta na prawdziwej etyce, na moralności dokumentowanej całem życiem człowieka — jego działaniem i postępowaniem. Ludzkość zmierza do odrodzenia Ducha — do podniesienia i pogłębienia życia zarówno każdej indywidualności, jak i całych społeczeństw. Celom tym służą idee, które w dobie obecnej stają się najgłębszą wartością i właściwością nowego człowieka, które coraz bardziej opanowują umysły nowoczesne. Są to idee współpracy i kooperacji, idea solidarności, opartej na wzajemnem zaufaniu, na szczerości i sprawiedliwości, idea wysiłku duchowego. Współczesna cywilizacja głosi ewangelję pracy, będącej jedynem i niewyczerpanem źródłem wszelkich wartości materialnych i duchowych.

Tak więc ogniskiem nowego życia, w którym zespoli się myśl ludzka, w którym skupiać się będą pragnienia i dążenia człowieka, będzie p r a c a, jako najwyższa radość życia — jako objawienie się człowieka — jako promieniowanie wszystkich

jego zasobów i sił duchowych na zewnątrz. Nastaje początek świata pracy, zapowiadany przez *Stefana Żeromskiego*. Do życia w tym świecie trzeba nowego wychować człowieka, któryby mocen był zakładać «podwaliny moralności wytwórców, pracowników i wynalazców, opartej na skali trudu. Moralność, wytwarzająca się na pniu pracy i w jej granicach, będzie antytezą dzisiejszej i nie do pojęcia przez ludzi starego świata. Zasadniczą jej cechą będzie dążenie do ocalenia cywilizacji. Siła entuzjazmu i siła cnoty, zrodzonej w pracy, wytworzą motor, który prowadzić będzie ludzkość po drodze postępu» ¹⁾).

W pojęciu *Żeromskiego* praca jest funkcją człowieka świadomą i swobodną, wyzwoloną i samodzielną — w przeciwieństwie do dawniejszego pojmowania tej funkcji życia ludzkiego. I tylko w ten sposób pojęta praca staje się zasadniczą cechą nowoczesnej kultury i rodzącej się epoki dziejowej, albowiem «wszystkie dotychczasowe typy kulturalne — mówi *Brzozowski* — żyły i rozwijały się na gruncie niesamodzielnej utrzymującej je pracy». Czynnikiem, tworzącym nową kulturę, a temsamem nowy typ życia, jest świadoma, twórcza i wyzwolona praca, będąca fundamentem nowoczesnego społeczeństwa ²⁾).

Każda epoka kulturalna wytwarza pewne swoiste formy wychowania. Z chwilą nastania nowych warunków dawniejsze formy ulegają przeistoczeniu, albo też zanikają w zupełności, ustępując miejsca innym, bardziej przystosowanym do życia i potrzeb społeczeństwa. I dzisiaj stwierdzamy powszechną dążność do stworzenia form wychowawczych, odpowiadających nowej erze w dziejach ludzkości. Chcąc zachować żywotność i utrzymać harmonję z duchem epoki, musi szkoła, jako jedna z najważniejszych komórek organizmu społecznego, uświadomić sobie nowe objawy życia, wchłonać idee nurtujące w nowoczesnem społeczeństwie i odpowiednio je zastosować w pracy wychowawczej celem stworzenia doskonalszego typu człowieka — człowieka przygotowanego do współdziałania w zbiorowem życiu społeczeństwa.

¹⁾ *Stefan Żeromski*. Początek świata pracy. Kraków 1919.

²⁾ *Stanisław Brzozowski*. Legenda Młodej Polski. Studja o strukturze duszy kulturalnej. Lwów 1910. Str. 16 i n.

Idee kooperacji, solidarności, pracy swobodnej i twórczej, opartej na wysiłku duchowym, coraz mocniej przenikają dzisiejsze wychowanie i życie szkolne. Idee te dokonują nie tylko naprawy szkoły tradycyjnej minionych stuleci pod względem programu i metod, ale sięgają daleko głębiej, bo zmieniają jej ducha i prowadzą do jej przeistoczenia. Powstaje dziś szkoła nowa, s z k o ł a t w ó r c z a — różniąca się istotnie od szkoły tradycyjnej.

W szkole tradycyjnej każda klasa stanowiła zazwyczaj luźne zbiorowisko dzieci lub młodzieży, nie związanych ze sobą ściślejszymi węzły duchowymi. Uczniowie przychodzili do szkoły, ażeby zdobyć mniejszy lub większy zasób wiadomości; każdy z nich myślał o sobie, o swojej nauce i o swoim przygotowaniu się do lekcji. W szkole każdy indywidualnie «wydawał» lekcję i skoro tylko ta przykra chwila minęła, siadał zadowolony z uczuciem ulgi, nie troszcząc się z reguły o kolegów, a często też i o dalszy przebieg nauki, szczególnie podczas egzaminowania, co najwyżej współudział jego w lekcji po «pozbyciu się własnego kłopotu» polegał na podpowiadaniu, co było uważane conajmniej za wykroczenie przeciw karności, a nawet za przestępstwo szkolne i surowo nieraz karane. W szkole twórczej panuje i d e a k o o p e r a c j i, idea spółdzielania i solidarności. Każda klasa, względnie każda szkoła stanowi organizm społeczny, w którym wszystkie jednostki pracują wspólnie dla osiągnięcia pewnych wytkniętych celów. Wzajemna pomoc i wspólne szukanie środków czy to podjętych prac fizycznych, czy też umysłowych, staje się koniecznością i zasadniczą cechą nowej szkoły. W szkole twórczej dzieci łączą się w mniejsze lub większe grupy, gromadzą wspólnie materiały i pod kierunkiem nauczyciela zastanawiają się nad wyszukaniem najbardziej celowych środków, któreby im umożliwiły wykonanie podjętego zadania. Zbiorowa praca i zbiorowy wysiłek łączy dzieci i nauczycieli w harmonijny zespół pracowników.

W szkole dawnej wysuwał się na plan pierwszy nauczyciel, który z reguły podawał uczniom gotową wiedzę, przyczem młodzież zachowywała się b i e r n i e. Nauczyciel poczytywał za swoją wyłączną zasługę, jeśli uczniowie w danym przedmiocie doszli do pewnych wyników. Nauczyciel uczył i nauczał

wszystkiego, a uczeń powtarzał niemal dosłownie słowa jego lub też podręcznika. W szkole twórczej pierwsze miejsce zajmuje dziecko pracujące i zdobywające wiedzę samodzielnie. Dzieci u c z ą s i ę, s ą c z y n n e, a rola nauczyciela polega więcej na kierowaniu ich pracą, na pobudzaniu, na pomaganiu w szukaniu wskazówek, materiałów i środków. Nauczyciel współdziała i współpracuje z uczniami, starając się o obudzenie sił i energii potencjalnych, drzemających w duszy dziecka. Im doskonalszy nauczyciel, tem mniej zawdzięczają mu uczniowie w osiąganiu zdobyczy wiedzy i techniki, a tem więcej polegają na własnych siłach i własnej pracy. W szkole tradycyjnej panuje bierne przyjmowanie i dosłowne niemal odtwarzanie gotowych wzorów (receptywizm), cechą zaś szkoły twórczej jest produkcyjność tak w dziedzinie zajęć fizycznych jak i umysłowych.

Taki system pracy szkolnej przyczynia się do zmiany stosunku dzieci do nauczyciela. W szkole dawnej stosunek ten opierał się na autorytecie, sztucznie wytworzonym i podtrzymywanym dość często budzeniem obawy i strachu. Nauczyciel obawiał się swej władzy, a uczniowie bali się swego nauczyciela. W pojmowaniu autorytetu dokonują się dziś doniosłe zmiany. Tylko głęboka treść, pozostająca w harmonii z zewnętrzną formą może się stać autorytetem. Autorytetem staje się o s o b o w o ś ć, przedstawiająca prawdziwe wartości etyczne i umysłowe. Nauczyciel — człowiek dobry, szczery przyjaciel dzieci i towarzysz ich zabaw i pracy, posiadający wyższe wykształcenie i zdolności pedagogiczne, będzie autorytetem dla dzieci i młodzieży — autorytetem opartym nie na obawie lub strachu, ale na szczerem zaufaniu, prawdziwej przyjaźni i miłości. Samodzielna praca dzieci i tak pojmowany autorytet nauczyciela stwarzają warunki rozwoju wewnętrznej i trwałej karności człowieka.

Dawne metody nauczania kładły przede wszystkim wielki nacisk na materiał naukowy. Skonstruowane *a priori* programy naukowe musiały być wyczerpane, a podręcznik szkolny był nieodzowną podporą pracy nauczyciela i dziecka. Wydrukowany i pisany materiał naukowy, tudzież podręczniki przesłaniały nauczycielowi życie, przyrodę a nawet dzieci, których nie dostrzegał z poza gęstwiny słów i martwych przepisów. Niejeden gorliwy, aż nodto gorliwy nauczyciel, nie zwa-

żał na poziom intelektualny dzieci, na ich zainteresowanie, a nawet na ujemny wpływ przeciążenia ze względu na zdrowie i fizyczny rozwój dziecka, a głównie zapatrzonej był w materiał naukowy, w program, który trzeba za każdą cenę wyczerpać, aby uniknąć przykrych dla siebie skutków. W szkole twórczej natomiast nie program jest ośrodkiem pracy, ale dziecko, jego życie i potrzeby, a materiału dostarcza przede wszystkim środowisko dziecka i objawy życia społecznego. Programy nie mogą być w całej swej rozciągłości zgóry układane ani narzucane — powstają one bowiem w związku z życiem dziecka i są wynikiem wspólnej pracy nauczycieli i uczniów. Ogólne ramy programu wypełnia nauczyciel żywą treścią w miarę, jak dzieci coraz lepiej zaznajamiają się z otoczeniem i środowiskiem. Podręcznik szkolny coraz więcej traci swe dawne znaczenie, przestaje być wyłącznem «źródłem», z którego dawniej uczeń czerpał wiedzę. Obok dobrych podręczników służą uczniowi dzieła oryginalne badaczy nauki, mistrzów i genjuszów sztuki, którzy bezpośrednio przemawiają do jego duszy i pobudzają go do samodzielnej pracy. Szkoła twórcza uczy dziecko korzystać z dzieł oryginalnych i źródłowych.

Szkoła twórcza dba o harmonijny rozwój fizyczny i duchowy i w tym celu stwarza jak najkorzystniejsze warunki pod względem higieny ciała i ducha. Umieszczenie szkoły w okolicy zdrowej, o ile możliwości w otoczeniu pięknej przyrody, wśród pól i łąk, ogrodów i lasów, zapewnia dzieciom korzystne warunki rozwoju. Tu może się młodzież przygotować do przyszłych zadań społecznych, do pracy produkcyjnej w różnych dziedzinach kultury narodowej.

Wpływ rodzącej się kultury współczesnej na wychowanie jest tak potężny, że wszystkie społeczeństwa cywilizowane pracują usilnie nad budową nowego wychowania i szkolnictwa, zgodnego z duchem nowej ery. O mury dawnej szkoły uderzają potężne fale współczesnego życia, niosące ze sobą ożywcze prądy, które coraz silniej nurtują w dzisiejszej pracy szkolnej. Na gruzach dawnych pojęć wychowawczych, przestarzałych programów i metod rodzi się doskonalsze, piękniejsze i bogatsze życie duchowe — rodzi się szkoła twórcza, w której wre radosna praca dzieci, młodych ludzi, zdobywających wspólnie i solidarnie tajemnice k r a i n y d u c h a. Tak

więc jako odpowiednik powstającego «świata pracy» w życiu społeczeństwa dorosłego tworzy się nowy system wychowania i nauczania, powstaje *s z k o ł a t w ó r c z a*, jako konieczność życia współczesnego i jego konsekwencja. Ludzkość odczuwa bowiem potrzebę wychowania «nowego człowieka», uzdolnionego do tworzenia ery powszechnego pokoju i kooperacji wszystkich narodów i państw w dziedzinie kultury gospodarczej i duchowej. Dopóki nie wychowamy «nowego człowieka», dopóty najwznioślejsze i najrozumniejsze uchwały wielkich organizacji międzynarodowych, jak n. p. Ligi Narodów nie zabezpieczą i nie ochronią ludzkości przed nowymi katastrofami wojennymi i wynikającymi stąd konsekwencjami. Urzeczywistnienie idei arbitrażu, zabezpieczenia i rozbrojenia — urzeczywistnienie idei pacyfikacji świata pozostaje w ścisłym związku z wychowaniem nowego pokolenia. Zdają sobie z tego sprawę wybitniejsi członkowie Ligi Narodów i coraz częściej głoszą konieczność reformy wychowania. Powstają też obecnie w wielu państwach Europy i Ameryki coraz liczniej szkoły, przystosowane do ducha rodzącej się epoki kulturalnej, które w różnych krajach różną przyjęły nazwę: w Belgji rozwija się «Szkoła życia» (*L'École de la vie*), w Szwajcarji «szkoła czynna» (*L'École active*), w Niemczech i w Austrii «szkoła pracy» (*Arbeitsschule*) i «szkoła społeczna» (*Gemeinschaftsschule*), we Francji «szkoła nowa» (*École nouvelle*), w Stanach Zjednoczonych Ameryki i w Anglii «szkoła daltońska» i t. d. Wszystkie te nazwy kryją w sobie podobną treść, wszystkie oznaczają szkoły, w których wychowuje się jednostka uspołeczniona — człowiek, zdolny do tworzenia nowych wartości, bądź to materialnych, bądź też duchowych — człowiek, zdolny do pracy produktywnej. Stąd też nową formę i nowy system edukacji nazwać możemy «*s z k o ł a t w ó r c z a*» — nazwa najbardziej odpowiadająca istocie nowego wychowania, a nadto najbardziej zgodna z duchem naszego języka.

Chcąc głębiej ująć i zrozumieć ideę szkoły twórczej, musimy ją badać w jej rozwoju historycznym, jak się powoli kształtowała i jak się stopniowo urzeczywistniała. Proces ten trwa dotąd jeszcze i dopiero w naszej dobie poczyną wydawać coraz bogatsze plony. Zadaniem naszym będzie tedy rozpatrzenie idei szkoły twórczej w jej rozwoju dziejowym, w związku

ze stosunkami społecznymi danej epoki, albowiem w takim perspektywicznym ujęciu przedstawi nam się ta koncepcja bardziej plastycznie i jasno, następnie zaś zastanowimy się krytycznie nad próbami i reformami, zmierzającymi do praktycznej realizacji zasad szkoły twórczej, stanowiącej syntezę dążeń reformatorskich doby obecnej.

II.

ROZWÓJ HISTORYCZNY SZKOŁY TWÓRCZEJ.

Na pojęcie szkoły twórczej składają się — jak widzieliśmy — różne czynniki, tkwi w niem nader bogata treść. Szkoła twórcza umożliwia samorzutny rozwój sił fizycznych i energii duchowych na podstawie samodzielnej pracy dziecka, tworzy atmosferę solidarności i kooperacji, żąda współdziałania nauczycieli i dzieci, a także i rodziców, wyrabiając między tymi wszystkimi członkami gminy szkolnej ducha szczerzej przyjaźni, wzajemnego zaufania i miłości. Do pracy swej czerpie szkoła twórcza materiał, jaki nasuwa samo życie i otaczająca przyroda, czyli opiera się na współczesności i środowisku. Szkoła twórcza dba o dzielność i sprawność fizyczną wychowanka, pobudza go do poznania świata i życia nie tylko za pośrednictwem ucha i oka, ale także przy pomocy ręki i innych zmysłów, przy pomocy bezpośredniej obserwacji zjawisk przyrody, umożliwia mu poznanie i odczucie świata sztuki, przez bezpośrednie zetknięcie się, o ile to tylko możliwe, z dziełami największych mistrzów. Praca w szkole twórczej opiera się na poznaniu właściwości fizycznych i psychicznych dziecka, na prawach jego rozwoju, dzięki czemu nauczyciel uwzględnić może zainteresowania i uzdolnienia wychowanków.

W dziejach myśli pedagogicznej poszczególne te idee i zasady, stanowiące treść szkoły twórczej, głosili najwybitniejsi teoretycy wychowania ubiegłych stuleci. Wiele jednak wieków upłynęło, zanim możliwa była realizacja tych idei i ich praktyczne zastosowanie. Jest to dopiero dzieło ostatnich czasów, wynikające w znacznej mierze z dokonanych w dziedzinie społeczno-politycznej zmian i reform. Współcześni reformatorzy rozwijają w dalszym ciągu koncepcje swych wielkich poprzed-

ników, które są drogowskazem w ich działalności praktycznej, w budowaniu nowego systemu wychowania. Zobaczymy, jak idea szkoły twórczej rozwija się stopniowo w ciągu wieków, jak pedagogja doby obecnej nawiązuje do poglądów i wskazań epoki humanizmu, a następnie do dzieł klasyków pedagogicznych z czasów racjonalizmu — do myśli Komeńskiego, *Locke'a*, a przedewszystkiem do teorii pedagogicznej *Rousseau'a*, którego nazwać można ojcem nowoczesnych prądów wychowawczych. W związku z twórczością pedagogiczną Zachodu i na jej tle rozpatrzmy też rozwój polskiej myśli wychowawczej, szukać będziemy wskazań u naszych pedagogów z epoki wielkich reform wychowania w wieku XVIII i XIX. Ich myśli i zasady będą nam drogowskazem w pracy i usiłowaniach naszych około budowania szkoły twórczej w Polsce współczesnej.

Źywniony ruch w dziedzinie wychowania i zwrot ku ideałom świata klasycznego ujawnia się, podobnie jak i na innych polach życia duchowego, w e p o c e h u m a n i z m u. Teorja i praktyka pedagogiczna zmierzają w tym okresie do zmiany systemu wychowania, jaki się rozwinął w średniowieczu, w czasach panowania filozofji scholastycznej. W pismach pedagogów, a nawet w literaturze pięknej, coraz donośniej odzywają się głosy surowej krytyki, wykazujące zgubne skutki panującego w owych czasach systemu wychowania przeciwnego naturze dziecka. Świetny satyryk francuski *Franciszek Rabelais* (1490—1553) rozpatruje i analizuje w swej słynnej powieści «*Gargantua i Pantagruel*» obok wielu dziedzin ówczesnego życia także i zagadnienia wychowawcze. Biczem satyry smaga *Rabelais* zacofanie Sorbony, jako twierdzy obskurantyzmu w owych czasach, smaga inkwizytorów, szperających w duszach i sumieniach, oraz ówczesne sądownictwo; jego cięty dowcip i mocna ironja nie zapomniały też o średniowiecznym systemie ówczesnego wychowania i metodach nauczania. Nie poprzestaje jednak na zjadliwej krytyce scholastycznej pedagogiki, ale podaje wiele myśli i wskazań, mających na celu zbliżenie wychowania do życia¹⁾.

Wychowanie młodego *Gargantui* powierzone zrazu mi-

¹⁾ *Rabelais*. Dzieła (*Gargantua, Pantagruel* i pomniejsze utwory). Przełożył, wstępem i przypisami opatrzył *Tadeusz Żeleński (Boy)*. Kraków 1919.

strzom starej szkoły, t. j. filozofom scholastycznym, doprowadziło do zupełnego niemal zaniku sił fizycznych i zdrowego rozsądku wychowanka. «Owóz ojciec jego spostrzegł, iż mimo, że kształci się bardzo pilnie, i obraca cały swój czas na naukę, wszelako nic mu to nie służy, a co gorsza jest, staje się z tego pomyłony, przygłupiasty, zatumaniony i jołopowaty». Dopiero kiedy Gargantuę oddał ojciec pod kierownictwo nauczycieli owianych nowym duchem, pedagogów-humanistów, rozpoczyna się jego wszechstronne kształcenie. Nowy mistrz wpierw «przeczyścił go kanonicznie antycyryskim eleborem i, zapomocą tego lekarstwa uprzątnął mu z mózgu wszelkie zastarzałe błędy i szpetne nałogi», a dopiero potem zabrał się do pracy wychowawczej w duchu humanizmu.

Rabelais zwraca więc uwagę na rozwój fizyczny wychowanka, który poznać winien budowę i czynności własnego ciała celem utrzymania zdrowia i rozwinięcia sił, podkreśla następnie doniosłość kształcenia zmysłów. Zdrowie i bystre zmysły umożliwiają bowiem wychowankowi obserwację życia i otoczenia. Rozwój fizyczny wspomagają różne ćwiczenia, jak gra w piłkę, w palanta, jazda konna, szermierka, bieg, skok, mocowanie, pływanie, wiosłowanie. Mimo uprawiania różnych sportów Gargantua tego się uczy i ćwiczy w różnych umiejętnościach: w matematyce, geometrii, astronomji i muzyce. W programie nauki ważne też miejsce zajmuje przyroda, którą wychowanek poznaje drogą bezpośredniego postrzegania i badania, tudzież na podstawie samodzielnych doświadczeń, i na podstawie częstych wycieczek w dni słoneczne i pogodne. Wychowanek i mistrz «badali stan nieba, czy był ten sam, jaki zanotowali sobie dnia poprzedniego i w jaki znak wchodziło słońce, a w jaki księżyc na dzień niniejszy».

Autor opowiada, jak Gargantua łączy naukę i pracę z zabawą. Metoda nuczania, oparta na bezpośredniej obserwacji, pozwala mu poznać praktyczne zastosowanie różnych nauk. Mistrz i wychowanek gwarzyli ze sobą wesoło, «mówiąc, przez pierwsze miesiące, o własnościach, przymiotach, pożytkach i naturze wszystkiego, co im podawano do stołu: chleba, wina, wody, soli, mięsiwa, ryb, owoców, ziół, korzeni, i o ich sposobie przyrządzania». Wychowanek zwiedzał też różne warsztaty pracy ludzkiej, obserwując materiał, narzędzia i sposoby twórczości. »Niekiedy znowu chodzili patrzeć, jak obrabia się

metale, albo leje się działa; albo szli przyglądać się robocie kamieniarzy, złotników i szlifierzy drogich kamieni; albo alchemistów i bijących monetę; albo sukienników, tkaczy, szmuklerzy, zegarmistrzów, szklarzy, drukarzy, organistów, farbiarzy i innych rękodzielników... Chodzili też przysłuchiwać się wykładom publicznym, aktom uroczystym, widowiskom, deklamacjom, obronom biegłych adwokatów, kazaniom wykładających ewangelję... Odwiedzali sklepy drogistów, herborystów i aptekarzy i uważnie oglądali owoce, korzenie, liście, syropy, nasiona» i t. p.

Ćwiczenia takie zdawały się «tak miłe, lekkie i rozkoszne, iż raczej podobne były do rozrywki jakiego króla niż do nauki uczniowskiej». *Rabelais* żąda wreszcie, by wychowanek zaprawiał się też w pracy ręcznej, wspomagającej rozwój fizycznej i duchowej działalności¹⁾.

Poglądy *Rabelais*'go odpowiadają pojęciom i zasadom najnowszej pedagogiki i jakkolwiek od czasu, kiedy żył twórca literatury francuskiej, minęło więcej niż 4 wieki, dziś jeszcze te zasady nie znalazły powszechnego zastosowania.

Także i drugi obojęt *Rabelais*'go słynny pisarz francuski XVI stulecia *Michał de Montaigne* (1533—1592) szerzy zapomocą swych dzieł idee nowoczesnego wychowania. Podobnie jak *Rabelais*, i *Montaigne* nie jest autorem pedagogicznym, nie zajmuje się specjalnie teorią wychowania, ale dotykając w swych pismach różnych objawów życia kulturalnego w epoce odrodzenia, poświęca też wiele uwagi zagadnieniu wychowania nowego typu człowieka w duchu humanizmu. W «Próbach» (*Essais*) *Montaigne*'a znajdujemy interesujące uwagi o wychowaniu dziecka. »Chcę — mówi *Montaigne* — aby zewnętrzna przystojność, obycie z ludźmi, pielęgnowanie ciała, szło równym krokiem z kształtowaniem duszy. Wszakże to nie duszę, ani nie ciało mamy wychować, ale człowieka». W słowach tych znajdujemy zasadę wszechstronnego rozwoju wychowanka. Znaczną część nauki niechaj stanowią wyścigi, zapasy, taniec, muzyka, polowanie, jazda konna i szermierka. Zarówno do sprawności i mocy ciała, jak i do wzbogacenia duszy dochodzą dzieci drogą własnego działania, ucząc się «nie ze słuchu i z gadania, jeno przez praktykę samej rzeczy, nie-

¹⁾ *Rabelais*. Op. cit. I, str. 59—101.

tylko zapomocą słów i przepisów, ale przedewszystkiem zapomocą dzieł i uczynków: iżby wszystko nie pozostało w ich duszach wiedzą, jeno stało się nawykiem i naturą; aby nie zostało się obcym nabytkiem, jeno naturalnem posiadaniem».

Montaigne zwalcza panującą wówczas metodę pamięciową i wiedzę książkową, wykazując, jakie ten system nauczania powoduje spustoszenia w mózgach ludzkich. «Wobec sposobu, w jaki odbywa się nasza nauka, niema w tem dziwu, że ani uczniowie, ani mistrze nie porastają w rozum, mimo iż porastają w wiadomości... Pracujemy jeno nad tem, aby napełnić pamięć, zaś pojęcie i sumienie zostawiamy próżne». Żąda więc *Montaigne*, by uczeń nie tyle wydawał lekcję, ile ją wykonywał — ma ją powtarzać w czynach. Skoro zdobędzie treść, słowa na oznaczenie treści zdobędzie z łatwością. Smutna to wiedza, wiedza jedynie książkowa! Zazwyczaj nieustannie krzyczą nam jeno do uszu, jakby ktoś wlewał lejem, zaś naszym zadaniem jest powtarzać jeno to, co usłyszymy». Metodę tę należy zarzucić. Wychowawca powinien «od samego początku, wedle objęcia duszy, którą mu dano w ręce, zapoznawać ją ze światem, dając jej smakować rzeczy, wybierać i rozróżniać między niemi; niekiedy otwierając jej drogę, niekiedy pozwalając, by sama ją sobie otwarła. Nie życzę, aby wciąż prowadził rzecz i rozprawiał sam; chcę, aby z kolei posłuchał swego ucznia, jak mówi» — a nawet niechaj najpierw pozwala uczniom mówić, a potem dopiero niech sam mówi. Nauka opierać się winna na bezpośredniej obserwacji dziecka, a materiału dostarczać winno środowisko i otoczenie. Co tylko spotka «osobnego dokoła siebie, wszystkiemu niech się przyjrzy».

Jako humanista i gorący wielbiciel świata klasycznego, zwolennik swobody i wolności, pragnie *Montaigne*, by wychowanie dzieci odbywało się w atmosferze pogodnej i radosnej, a stosowanie gwałtu, przemocy i surowych kar uważa za niegodne i poniżające człowieka. Ówczesne kolegia francuskie, w których karność opierała się przedewszystkiem na karze chłosty, budzą w nim niewymowny wstręt i odrazę. To też nauczycieli, posługujących się takimi barbarzyńskimi sposobami wychowania, przedstawia niemal jako dręczyciel i katów dzieci: «Usuńcie precz gwałt i przemoc! — woła *Montaigne* — nie masz, mojem zdaniem, nic coby bardziej poniżało

i tępiło naturę szlachetną z urodzenia». O ówczesnych kolegach mówi, że «to są istne więzienia i kaźnie dla młodzieży: pcha się ją do występku, karając, zanim się go dopuści. Zatrzymajcie tam w godzinach nauki; usłyszycie jeno krzyki, i dzieci katowanych i nauczycieli pijanych gniewem. Jest-li to sposób, aby obudzić zamiłowanie do nauk w tych duszach czułych i lękliwych, gdy się je prowadzi ku nim z gębą obmierzłą i przeraźliwą i z rękoma uzbrojonemi kańczugiem! Dodajmy do tego, iż despotyczna przemoc pociąga za sobą skutki bardzo opłakane, a zwłaszcza w naszym sposobie karania. O ile przystojniej sale i uczelnie młodzieży byłyby przystrojone kwieciami i listowiem, niż ułamkami zakrwawionej trzciny! Dałbym tam odmalować Radość, Uciechę, Florę i Grację, jako uczynił w swej szkole filozof Speuzyppus»¹⁾.

Czyż nie znajdujemy już w pismach *Rabelais'go* i *Montaigne'a* wielu tych pierwiastków, które stanowią istotę i treść szkoły twórczej? Dbałość o zdrowie, siły i piękno fizyczne dziecka, samodzielność wychowanka w zdobywaniu wiedzy, oparcie nauki na poznaniu środowiska, obserwacja przyrody na wycieczkach, zwiedzanie warsztatów pracy, rozwijanie pożytecznych nawyków, łagodna karność, oparta na poszanowaniu godności człowieka, stworzenie warunków radosnej pracy — oto myśli i wskazania, do urzeczywistnienia których i zastosowania zmierza dziś usilnie szkoła twórcza.

Poglądy pedagogiczne *Rabelais'go* i *Montaigne'a* odnajdziemy w sto prawie lat później, w popularnej książce «Myśli o wychowaniu» angielskiego filozofa *Jana Locke'a* (1632—1704). Zasady wychowawcze *Locke'a* tak żywo przypominają wywody *Montaigne'a*, że niektórzy pisarze francuscy posądzali autora «Myśli o wychowaniu» poprostu o plagjat. Zarzut to zupełnie bezpodstawny i niesłuszny, albowiem identyczne pojęcia, idee i pomysły rodzą się często równocześnie w niejednych umysłach i w różnych krajach, czasami niezależnie od siebie, o ile tylko wytworzą się podobne warunki społeczno-kulturalne. Przypominają się tu zresztą słowa samego *Montaigne'a*, który powiada w swych «*P r ó b a c h*», że «prawda i rozsądek są wspólnem dobrem wszystkich, i nie bardzo przynależą

¹⁾ *Montaigne*. Pisma. Przełożył Tadeusz Żeleński. Kraków 1917. Tom I. Rozdział XXIV O bakałarstwie i rozdział XXV O wychowaniu dzieci.

temu, który je powiedział wprzód, niż temu, który później, nie jest rzecz jakaś więcej podług Platona niż podług mnie, skoro on i ja pojmujemy ją i widzimy tak samo».

Locke, jako lekarz i przyrodnik, niezmierną kładzie wagę na wychowanie fizyczne, na kształcenie zręczności i sprawności dziecka. Poglądy jego filozoficzne i doświadczenia praktyczne wpłynęły na jego system wychowania. Jako przedstawiciel sensualizmu głosi, że wszelkie nasze poznanie opiera się na doświadczeniu zmysłowym, a następnie na refleksji. Skoro świat rzeczy i zjawisk poznajemy przedewszystkiem zapomocą zmysłów, stąd wniosek, że zmysły należy rozwijać i kształcić, a oczywista jest to możliwe tylko w związku z rozwijaniem i kształceniem całego ciała. W tym celu oprócz pielęgnowania i hartowania zdrowia i różnych ćwiczeń cielesnych zaleca, by każde dziecko uczyło się jakiegoś rękodziela i by wogóle prace ręczne wchodziły w program wychowania także i młodzieży ze sfer arystokratycznych i szlacheckich. Z pośród robót ręcznych najbardziej zaleca ogrodnictwo i obróbkę drzewa, jak stolarstwo i tokarstwo. Zdobycie tych zręczności ma nietylko znaczenie gospodarczo-praktyczne, ale i higieniczne, zdrowotne, daje bowiem możność wytchnienia po pracy umysłowej. Te poglądy odpowiadają w zupełności współczesnym dążeniom reformatorskim, wiadomo bowiem, jak doniosłe znaczenie ma w nowej szkole kształcenie zmysłów i praca ręczna.

Pod wpływem idei i zasad pedagogicznych *Locke'a* nastąpiły głębokie zmiany w wychowaniu domowym, a następnie i publicznem w Anglii. Odtąd młodzież angielska odznacza się zaletami, któremi tak dzisiaj słynie w świecie całym — zamiłowaniem do pracy ręcznej i do sportów, sprawnością fizyczną, oraz praktycznością i zaradnością życiową.

Z pośród pedagogów XVII stulecia najgłębszy wpływ na teorię i praktykę wychowawczą wywarł *Jan Komeński* (1592—1670) swem niespożytem dziełem «*W i e l k a D y d a k t y k a*», stanowiącem wspaniały, wszechstronnie opracowany system pedagogiczny. Znakomity myśliciel czeski, twórca metody poglądowej, wymienia między przedmiotami nauki w szkole elementarnej także i roboty ręczne, podkreślając ich znaczenie wychowawcze. «Kształcenie naukowe powinno ukształcić w człowieku rozum, mowę, rękę, tak iżby mógł wszystko wykonywać». W okresie wychowania przedszkol-

nego, w «szkole macierzyńskiej», należy przedewszystkiem kształcić zmysły. Również i w wychowaniu późniejszym nauczanie oprzeć należy na poznaniu zmysłowym. «Co zatem ma być młodzieży podawane do poznania, — pisze *Komeński* w 20 rozdziale «Wielkiej Dydaktyki» — muszą to być rzeczy, a nie same cienie rzeczy. Rzeczy, oświadczam, pełne, prawdziwe, pożyteczne, które mocno oddziałują na zmysły i siłę wyobrażeń. A działać tak mogą tylko wtedy, gdy się je blisko pod zmysły przysunie.

Niechże zatem w myśl tych wywodów uczący przyjmą to za złotą zasadę, aby wszystko, ile tylko możliwe, nasuwać przed zmysły, mianowicie rzeczy widzialne wzrokowi, słyszalne słuchowi, obdarzone zapachem powonieniu, obdarzone smakiem smakowi, dotykalne zmysłowi dotyku, a jeśli cośkolwiek da się objąć przez kilka zmysłów, przedstawić je naraz kilku¹⁾. *Komeński* występuje przeciwko werbalizmowi, wykazując, podobnie, jak *Locke*, że niczego niema w rozumie, czego wpierrw nie było w zmysłach. Uzmysławianie zapomocą rzeczy, a w braku tychże przy pomocy modeli i obrazów jest nieodzowne w nauczaniu.

Jednakowoż zasady pedagoga czeskiego jeszcze przez stulecia całe nie miały powszechnego zastosowania. Sam zresztą *Komeński* nie był zbyt konsekwentny w urzeczywistnieniu swej złotej reguły dydaktycznej. Wydał on bowiem podręcznik do nauki o rzeczach «Świat w obrazach» (*Orbis sensualium pictus*), z którego uczniowie wszystkiego uczyli się na podstawie obrazków, nawet przyrody. Odtąd w dydaktyce uważano za duży krok naprzód posługiwanie się obrazkami w nauczaniu przyrody, geografji i t. d. Zamiast dać dziecku do rąk okaz rzeczywisty — o ile to możliwe — roślinę i jej części składowe, zwierzę, minerał i t. p. pokazywali nauczyciele odpowiednie obrazki według «*Orbis pictus*», wskutek czego popadali znowu w nauczanie słowne, tak słusznie przez *Komeńskiego* zwalczane w teorii.

Zasady dydaktyczne *Komeńskiego* starał się wprowadzić w życie *H. Francke*, założyciel znanych zakładów wychowawczych w Hali. W szkołach jego miała duże zastosowanie zasada bezpośredniej obserwacji i działania, ponieważ uczono tam

¹⁾ Prof. Stanisław Kot. Historia wychowania. Kraków 1924.

przyrodoznawstwa na wycieczkach, w ogrodach i w polu. Uczniowie uczyli się anatomji, wykonując sekcję drobniejszych zwierząt. Wycieczki i przechadzki wchodziły w zakres programu; młodzież zwiedzała warsztaty rzemieślników i sklepy w sposób systematyczny: w jednym okresie zwiedzali uczniowie warsztaty rzemieślników drzewnych, w innym warsztaty metalowe i t. d., przyczem odbywało się szczegółowe objaśnianie wytwórczości, narzędzi i surowców. W związku z tem omawiano stosunki geograficzne i warunki przyrodnicze krajów, z których sprowadzano surowce i różne przetwory. Starsi uczniowie zajęci byli w zakładach Franckego, w których urządzono były odpowiednie warsztaty, łatwiejszemi rzemiosłami.

W rozwijającej się obecnie szkole twórczej duże zastosowanie mają prace ręczne, jako doniosły czynnik wychowawczy. Pedagogowie ubiegłych wieków, jak *Rabelais* i *Montaigne*, *Locke*, *Francke* i inni kładli, o czem już wspominałem, duży nacisk na prace ręczne uczącej się młodzieży. Jednakże niektórzy popadli pod tym względem w jednostronność, a nawet w szkodliwą przesadę, zgodnie zresztą z ówczesnemi poglądami na wychowanie dzieci warstw niższych. Tak n. p. pedagog niemiecki *Kindermann*, żyjący w XVIII wieku, zorganizował w Czechach szkolnictwo elementarne, nadając mu charakter wybitnie rękodzielniczy. Kierunek w wychowaniu, zmierzający do wyuczenia dzieci rękodziel w okresie kształcenia elementarnego, kryje w sobie również szkodliwą jednostronność, podobnie jak wychowanie, oparte wyłącznie na wiedzy książkowej i nauczaniu słownem. W czeskich szkołach ludowych zorganizowanych przez *Kindermana* uczono rzemiosła dzieci t. zw. warstw niższych dla pewnych zgóry określonych celów czysto utylitarnych, zamiast dbać o ich wszechstronne wychowanie, co powinno być istotnym celem szkoły elementarnej.

Wszechstronny rozwój dziecka jako naczelną zasadę wychowania głosi genialny pedagog XVIII wieku *Jan Jakób Rousseau* (1712—1778), którego dzieło «*Emil albo o wychowaniu*» najgłębszy wywiera wpływ na prądy pedagogiczne naszej ery, w szczególności na rozwój szkoły twórczej¹⁾. Wielki myśliciel genewski wniknął w samą istotę wy-

¹⁾ *J. J. Rousseau. Émile ou de l'Éducation. Paris. Nelson Éditeur.*

chowania i wytknął drogi, któremi nowoczesna myśl pedagogiczna zmierza ku realizacji. On pierwszy postawił zasadę, że wychowanie i nauczanie oprócz należy na poznaniu praw rozwoju fizycznego i psychicznego, z czego wynika potrzeba poznania natury dziecka, t. j. jego właściwości fizycznych i zdolności duchowych. «Nie znamy dotychczas dziecka — mówi *Rousseau*. — Z powodu fałszywych pojęć, jakie o niem mamy, schodzimy coraz bardziej na bezdroża. Nawet najrozumniejsi wychowawcy, mając zawsze na myśli to, o czym powinien wiedzieć człowiek dorosły, nie zdają sobie sprawy, że dziecko tej wiedzy nie zrozumie. Dopatrują się zawsze w dziecku dorosłego, nie zważając, czym dziecko jest, zanim dorosłym zostanie człowiekiem. Starajcie się przeto wpierw poznać uczniów waszych, albowiem zapewniam was, że ich wcale jeszcze nie znacie».

Podkreślając różnicę zasadniczą pomiędzy psychiką dziecka a człowieka dorosłego, różnicę nie tylko ilościową, ale i jakościową, kładzie *Rousseau* pierwsze fundamenty pod psychologję dziecka. «Przyroda chce, aby dzieci dziećmi były, zanim mężami, dorosłymi ludźmi się staną. Jeslibyśmy zmienili ów porządek wyhodujemy jeno przedwczesne owoce, które nie będą ani dojrzałe, ani smaczne. Dzieciństwo ma właściwy sobie sposób patrzenia, myślenia i odczuwania; niema nic bardziej nierozsądnego, jakgdybyśmy chcieli zastąpić je naszym sposobem patrzenia na rzeczy».

Poznawszy życie fizyczne i duchowe dziecka, dochodzimy do wniosku, że nauczanie oparte być musi na jego zainteresowaniach, na właściwej mu ciekawości. Postulat ten powtarza się na kartach «*Emila*» ustawicznie, ale dopiero nauczanie w szkole twórczej wprowadza go w życie. «Zrazu dzieci są ruchliwe, niespokojne, a następnie ciekawe; i ta ciekawość dobrze pokierowana, jest motorem działania dziecka. Rozróżniamy zawsze skłonności, których źródłem jest natura, od tych, które powstały pod wpływem mniemania. Istnieje zapal do wiedzy, który opiera się na życzeniu, aby być poważnym uczniem; jest jeszcze inny, którego źródłem jest właściwa człowiekowi ciekawość do wszystkiego bliskiego lub dalszego, co go może interesować. Wrodzone pożądanie, aby być dobrym i niemożność zupełnego zadowolenia go skłania człowieka bezustannie do szukania nowych środków w celu zaspo-

kojenia owego pożądanja. Oto jest pierwsza zasada ciekawości; zasada właściwa sercu człowieka, ale której rozwój może się odbywać tylko w stosunku do naszych namiętności i naszego oświecenia... Odrzućmy tedy z zakresu naszych początkowych nauk wiadomości, do których skłonność nie jest wcale właściwa człowiekowi i ograniczmy się do tych, ku którym nas prowadzi wrodzony instynkt» ¹⁾).

Ciekawość i zainteresowanie obudzi w dziecku nauczanie, oparte na bezpośredniej obserwacji zjawisk i rzeczy w środowisku. Niechaj pierwszymi przewodnikami na drodze kształcenia umysłu będą zawsze zmysły. «Żadnej innej niechaj niema książki, tylko księgę natury, żadnych pouczeń tylko fakty. Dziecko, które czyta, nie myśli, ono nic nie robi, tylko czyta, nie kształci się, a tylko uczy się słów». W badaniu praw przyrody należy zawsze rozpoczynać od zjawisk najpowszechniejszych i najbardziej dostępnych zmysłom i przyzwyczajać uczniów, by zjawiska te ujmowali na podstawie faktów. «Biorę — mówi *Rousseau* — kamień i udaję, że go kładę w powietrzu; otwieram dłoń i kamień spada. Pytam Emila, dlaczego kamień spadł» ²⁾). W sposób ostry występuje autor «*Emila*» przeciw nauczaniu słownemu, przeciw werbalizmowi. Dopóki wychowanek nie nauczy się czytać z żywej księgi otaczającej go przyrody, dopóki nie wykształci swych zmysłów i nie zdobędzie zasobu jasnych wyobrażeń i pojęć, dopóty książki dawać mu nie należy. Wiadomo, że pierwszą książkę, którą *Rousseau* daje Emilowi — to «*Robinson Crusoe*». Przed rozpoczęciem nauki czytania Emil «odczytuje» zjawiska i rzeczy w otoczeniu. «Miejsce zamieszkania rodzaju ludzkiego — to ziemia; przedmiot najsilniej zwracający nasze oczy — to słońce. Skoro tylko zaczynamy się oddalać od własnego ja, nasze pierwsze obserwacje dotyczą ziemi i słońca». Niechaj wychowanek obserwuje piękny zachód i wschód słońca i przedmioty znajdujące się na horyzoncie. Na wolnem powietrzu uczyć się będzie przyrody i tu będzie zdobywać pierwsze pojęcia geograficzne. «Dwa jego pierwsze punkty geograficzne niechaj stanowi miasto, w którym mieszka i dom wiejski jego ojca; następnie miejscowości między temi dwoma punk-

¹⁾ *Rousseau*, op. cit. str. 269 i n.

²⁾ Str. 289.

tami leżące, następnie rzeki w sąsiedztwie, wkońcu widok słońca i sposób orjentowania się¹⁾).

Oprócz zjawisk i praw przyrody obserwuje też Emil życie w społeczeństwie, poznaje wzajemną zależność jednych ludzi do drugih, związek między różnymi rodzajami pracy ludzkiej. W tym celu zwiedza warsztaty, przypatruje się materiałom i surowcom, pracy i wytworom. Emil przekona się, że na największy szacunek zasługuje rolnictwo, następnie sztuka kowalska, ciesielska i inne rzemiosła. Aby obudzić nietylko zrozumienie, ale i głęboką cześć dla pracy rąk, żąda *Rousseau*, podobnie jak *Rabelais* i *Locke*, by każdy wychowanek pochodzenia szlacheckiego wyuczył się jakiegoś rzemiosła. Uprzedzenia ówczesne w stosunku do pracy fizycznej były tak zakorzenione, że sama propozycja tego rodzaju wywoływała niemal zdziwienie, a nawet oburzenie ze strony rodziców. «Rzemiosła ma się uczyć mój syn! — oburza się matka-arystokratka — syn mój rzemieślnikiem! Cóż Panu znowu na myśl przyszło?»²⁾. *Rousseau* stara się zapomocą świetnej argumentacji wykorzenić ten przesąd. Emil, oczywiście, zajmuje się pracą ręczną nie w tym celu, by zostać rzemieślnikiem, ale ze względu na wysokie wartości, jakie tkwią w pracy i ze względu na ogólny rozwój człowieka. Ćwiczenia ciała niechaj będą wypoczynkiem dla ducha, dla umysłu i nawzajem ćwiczenia umysłu wytchnieniem dla ciała — oto wielka tajemnica wychowania według *Rousseau'a*³⁾).

Zasady dydaktyczne myśliciela genewskiego, zmierzające do oparcia nauki na bezpośredniej obserwacji zjawisk i rzeczy w najbliższem otoczeniu wychowanek — głębokie ujęcie znaczenia robót ręcznych dla ogólnego rozwoju dziecka — stanowią istotne cechy szkoły twórczej. Ale zasady te i postulaty miały w owym czasie, a także jeszcze w ciągu niemal całego wieku XIX jedynie tylko znaczenie teoretyczne. Jeden tylko *Pestalozzi* (1746—1827), wielki pedagog szwajcarski, wniknął w ducha pedagogii myśliciela genewskiego i niejedną z idei zawartych w «*Emilu*» stosował w praktyce na terenie swej działalności w Iwerdunie, gdzie założył jakgdyby szkołę doświadczalną, szkołę nowego typu, która wkrótce stała się celem piel-

¹⁾ Op. cit. str. 271 i n.

²⁾ Op. cit. str. 324.

³⁾ Str. 337.

grzynek licznych pedagogów z różnych krajów. Szkoła *Pestalozziego* w Iwerdunie miała istotne cechy szkoły twórczej w dzisiejszem słowa znaczeniu. Tutaj dzieci wychowywały się i uczyły pod wielu względami same przez się, przeważnie samodzielnie; nauczyciel zaś starał się kierować naturalnym rozwojem dziecka. Uczniowie i nauczyciele tworzyli jedną rodzinę, oddaną pracy i nauce. Wychowywały się wspólnie dzieci różnych narodowości; Anglicy, Francuzi, Niemcy, Amerykanie, Rosjanie i inni oddawali swoich synów i swe córki do szkoły *Pestalozziego* w Iwerdunie¹⁾.

Podstawą wychowania było poznanie i uwzględnianie wrodzonych uzdolnień i rozwijanie zdolności dziecka. Nauczanie oparte na obserwacji, a przyroda była zarazem mistrzynią, jak i źródłem, z którego uczniowie czerpali materiał. Zgodnie z zasadami *Rousseau'a* środowisko stanowiło przedmiot obserwacji. Uczniowie *Pestalozziego* zwiedzali wspaniałą okolicę, w której wznosił się budynek szkoły, obserwując krajobraz alpejski, uczyli się geografji na przechadzkach, gromadzili zbiory minerałów górskich, roślin, owadów i t. p. Zwiedzali też warsztaty i składy, poznawali w ten sposób i porównywali różne gałęzie przemysłu²⁾.

Po odbytej wycieczce uczniowie modelowali w glinie poznany krajobraz. W nauczaniu posługiwał się *Pestalozzi* i jego współpracownicy «metodą organiczno-genetyczną», t. zn. że umiejętności, sztuki i zręczności nie były podawane jako materiał dany już w formie gotowej, ale w podobny sposób, jak powstawały, jak się rozwijały, przyczem uczeń sam też musiał je sobie tą drogą przyswajać i zdobywać, jak je zdobywała ludzkość. Było to postępowanie w duchu zasady biogenetycznej, według której w rozwoju jednostki powtarzają się w skrócie te fazy, jakie przechodziła ludzkość w ciągu długich okresów swego rozwoju.

Pestalozzi łączył poznawanie z działaniem, naukę umysłową z ćwiczeniami ręcznymi. «Jest to może najokropniejszy dar, jakim wrogi duch obdarzył nasze czasy t. j. wiedza bez zręczności³⁾. Według *Pestalozzi'ego* powinien człowiek «drogą

¹⁾ Alfred Heubaum. J. Heinr. Pestalozzi. II wyd. Berlin 1924.

²⁾ Adolf Ferrière. L'École Active. T. I. Genewa 1922.

³⁾ J. H. Pestalozzi. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt? List 12.

pracy zdobywać wiedzę, starać się o to, by pracy rąk nie poprzedzały wiadomości bez treści». Albowiem zdobycie pewnej sumy wiadomości bez równoczesnego ćwiczenia zdolności wykonywania, stosowania zdobytej wiedzy w praktyce, jest rzeczą martwą, w życiu bezużyteczną. Wysuwa więc *Pestalozzi* postulat łączenia pracy z nauką — pracy fizycznej z umysłową. Wprowadzając do swych zakładów wychowawczych zajęcia ręczne, różne rękodzieła, podkreślił ich znaczenie wychowawcze i praktyczne, jednakże nie miały one być celem, ale głównie środkiem kształcenia i ogólnego rozwoju wychowanka. Zasadą jego było, że kształcenie zawodowe poprzedzone być winno wychowaniem ogólnem, t. j. wszechstronnym rozwojem dziecka.

Idee *Rousseau'a* i *Pestalozzi'ego* podejmuje i rozwija dalej *Fryderyk Froebel* (1782—1852), twórca «ogródków dziecięcych» w Niemczech. Podczas swego pobytu w Iwerdunie u *Pestalozziego* zapoznał się *Froebel* z metodą poglądową, którą następnie rozwinął i pogłębił zarówno teoretycznie, jak i w zastosowaniu praktycznem ze szczególnem uwzględnieniem wychowania przedszkolnego. W swoim dziele «O wychowaniu człowieka» podkreśla znaczenie pracy i działania, jako środków kształcących i omawia ich wartość wychowawczą. Dziecko ujmuje świat zewnętrzny zapomocą zmysłów i w ten sposób tworzy się w jego duszy świat wewnętrzny jako odpowiednik rzeczy i zjawisk. Następnie zmierza ono do wyrażenia swoich stanów wewnętrznych i ten popęd do działania jest najbardziej charakterystyczną cechą życia dziecka. Trzeba «uznać w dziecku istotę działającą w całym jego życiu, uzdolnić je i wykształcić do samodzielnej pracy; rozwijając należycie popęd do działania i do postrzegania, rozwijamy zarazem poznanie». Na tej właśnie drodze dziecko, podobnie jak ongi ludzkość, zdobędzie sobie samodzielnie wiedzę. Dlatego też prace ręczne dzieci powinny według *Froebela* stanowić ośrodek nauczania. Celem poznania rzeczy nie wystarczy nazywanie i opis, ale konieczne jest działanie techniczne, przedstawienie rzeczy zapomocą modelowania i rysunku. Do takiego działania trzeba dzieci wdrożyć już w ogródku dziecięcym i ten system wychowania stosować należy i w późniejszym okresie, w szkole elementarnej, w której obok samodzielnego działania rozwijamy i samodzielność myślenia. «Człowiek — mówi *Froebel* — po-

znaje tylko to całkowicie, co potrafi zrealizować; a nie zdoła urzeczywistnić należycie i w zupełności tego, z czego sobie nie zdaje sprawy w sposób jasny». Stąd widzimy, jak myśl i czyn, praca umysłu i wykonanie techniczne silnie są ze sobą sprzęgnięte ¹⁾. Niestety, te myśli *Froebela*, tak charakterystyczne dla idei szkoły twórczej, nie były należycie zrozumiane przez wykonawców, w szczególności przez mistrzynie w ogródkach dziecięcych, które je wypaczały w zastosowaniu praktycznem.

Z powyższego przeglądu widzimy, że najznakomitsi przedstawiciele w dziejach pedagogji zwrócili uwagę na wszystkie te czynniki, które stanowią istotną treść szkoły twórczej. Oparcie wychowania na poznaniu psychiki dziecka, uwzględnienie właściwych mu popędów, bezpośrednie postrzeganie i obserwacja żywej przyrody, kształcenie ręki i zdobywanie wiedzy drogą samodzielnej pracy, wartość zajęć ręcznych dla ogólnego rozwoju wychowanka — oto ciągle powtarzające się od czasu odrodzenia idee pedagogiczne, mające na celu uzdrowienie systemu wychowania i wprowadzenia racjonalnych metod nauczania. Mimo to jednak idea szkoły twórczej nie poczyniła widocznych postępów i aż do schyłku ubiegłego stulecia wychowanie i nauczanie prześląknięte były nawskróś duchem szkoły tradycyjnej. Dopiero w drugiej połowie XIX wieku budzić się poczyną silniejsze zainteresowanie zagadnieniem reformy wychowania, i to głównie pod wpływem prądów, płynących z krajów skandynawskich i ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Pn. Zanim przejdziemy do rozpatrzenia tych prądów reformatorskich w czasach najnowszych, poświęćmy przedtem naszą uwagę rozwojowi polskiej myśli pedagogicznej ze szczególnem uwzględnieniem jej związku z ideą szkoły twórczej.

Polska twórczość pedagogiczna połączona była silnemi węzły z kulturą wychowawczą Zachodu, w szczególności z kulturą romańską i angielską. W epoce wielkich reform wychowania narodowego — w epoce *Konarskiego* i Komisji Edukacyjnej — czerpią nasi pedagogowie ze źródeł tych myśli i wskazań, i przystosowują je do warunków życia polskiego. Poglądy myślicieli francuskich i angielskich, jak *Montaigne'a*,

¹⁾ *Friedrich Froebel*. Die Menschenerziehung. Quellen zur Geschichte der Erziehung. 8 Bd.

Fénelona, Locke'a, Rousseau'a i innych nie były obce twórcom i współpracownikom Komisji Edukacji Narodowej. W ich dziełach, tudzież w samych «Ustawach» Komisji widzimy tę łączność pomiędzy nowymi ideami Zachodu, a polską twórczością pedagogiczną. Podobnie jak na Zachodzie, widzimy i w polskiej twórczości pedagogicznej dążność do oparcia wychowania na podstawach najgłębszych i najtrwalszych, t. j. na naturze samego dziecka, a więc na prawach fizycznego i duchowego rozwoju człowieka; najwybitniejsi z pedagogów polskich podkreślają też znaczenie samodzielnej pracy dziecka w samem nauczaniu.

Kształcenie zmysłów od najwcześniejszych lat, znaczenie wychowania fizycznego i zajęć ręcznych dla ogólnego rozwoju, przejście od zabawy i zajęć przyjemnych dla dziecka — do nauki i pracy coraz bardziej systematycznej, oparcie nauczania na bezpośredniej obserwacji i doświadczeniu samego dziecka, odwoływanie się ciągle do jego przeżyć nie tylko w dziedzinie intelektualnej ale i moralnej — oto myśli, zawarte w dziełach naszych pedagogów, przypominające żywo poglądy myślicieli angielskich i francuskich.

Dużą znajomością literatury pedagogicznej, angielskiej i francuskiej, odznaczał się ks. *Antoni Popławski*, pijar, nauczyciel ze szkoły *Konarskiego* i członek *Towarzystwa do ksiąg elementarnych*. W książce swej «*O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej*»¹⁾ przytacza *Popławski* często nazwisko *Montaigne'a*, jego zdania i uwagi; znać tu także wyraźne wpływy *Locke'a* i *Rousseau'a*.

«Wszystko jest dla dziecięcia nowe — mówi *Popławski* — wszystko chce z osobliwą ciekawością poznawać przez zmysły. Niechże mu tedy wolno będzie czynić takowe doświadczenie, nie zabraniając bynajmniej, aby co widzi, nie miał, oraz ile można próbować tego wszystkiemi pięciu zmysłami, z których każdy inszym coraz sposobem niesie do duszy jego poznanie wszelakiego stworzenia i przez które udziela się nieprzerwanie widomemu światu i świat jemu... Pierwej dziecię powinno poznać zmysłami rzecz samą lub też onej po-

¹⁾ Projekt Prześwieatnej Komisji Edukacji Narodowej Korony Polskiej i W. Ks. Lit. w marcu 1774 podany. Warszawa 1775.

dobieństwo, niżeli się nauczy słowa, które ją wyraża. Można dopiero potem pomówić z niem, o tej znajomej mu rzeczy według tego, jak ją pojmować będzie mógł, jak się będzie tykać jego potrzeb, interesów, lub też samej ciekawości, której zadosyć czyniąc, trzeba oraz naprowadzać go na to, aby się sam nauczył czynić porównania jednej z drugą, przez szukanie w nich różnicy albo podobieństwa».

W Ustawach Komisji Edukacji Narodowej, w znakomitej książce Ks. Grzegorza Piramowicza «P owinności nauczyciela» ¹⁾, w dziele Jędrzeja Śniadecznego «O fizycznym wychowaniu dzieci», znalazły zdrowe myśli angielskich i francuskich pedagogów wprowadzić silne odbicie, ale przemyślane w głowie polskiej i zastosowane do warunków życia narodu przyczyniły się do zbudowania jasnej i pięknej koncepcji wychowawczej w duchu narodowym. Polska myśl pedagogiczna, pozostając w wieku oświecenia w ścisłej łączności z prądami wychowawczymi Zachodu, coraz silniej podkreślała ważność i znaczenie samodzielnej pracy młodzieży, która wiedzę zdobywać winna nie za pośrednictwem książki jedynie, ale przede wszystkim drogą własnego doświadczenia przez bezpośrednie spostrzeganie różnorodnych objawów życia, różnych zjawisk w przyrodzie.

Ustawy K. E. N. podają pod tym względem zasady dydaktyczne oraz wskazania praktyczne owiane duchem nowoczesnej pedagogiki. W szczególności rozdziały XIV, XV, XXII i XXV «Ustaw» podkreślają te wszystkie momenty, które stanowią może najbardziej istotne cechy obecnych dążeń reformatorskich na polu wychowania i nauczania. Jeśli pokrótce rozważymy myśli pedagogiczne, zawarte w «Ustawach», przekonamy się, że ustrój polskiej «szkoły twórczej» oprócz należy na wskazaniach Komisji Edukacyjnej, a przynajmniej stanowić one winny punkt wyjścia w dążeniach do reformy wychowania publicznego.

W prądach pedagogicznych doby obecnej ujawniła się reakcja przeciw jednostronnemu wychowaniu, przeciw zaniedbaniu kształcenia fizycznego. Powstaje w ostatnich latach ożywiony ruch, zmierzający do odrodzenia zdrowia i rozwinięcia sił uczącej się młodzieży przez należyte uwzględnienie

¹⁾ Wydał W. Osterloff. Skarbnica pedagogiczna I. Łódź 1919.

ćwiczeń fizycznych. Ostatecznym zaś celem tej kultury fizycznej wychowanków jest nie tylko zdrowie i zręczność ciała, ale także i zdrowie ducha — szlachetność charakteru. W tym też sensie ujmują cel edukacji fizycznej «Ustawy» K. E. N.

«Związek i zjednoczenie najściślej duszy z ciałem gruntuje istotną potrzebę i okazuje równie ścisły związek edukacji fizycznej z edukacją moralną. Nie można być szczęśliwym, nie można nabierać oświecenia umysłu, dzielności duszy, łatwości w używaniu jej władz, zdatności i zręczności w wykonaniu obowiązków swego stanu, bez zdrowia, bez mocnego i trwałego złożenia ciała; zdrowie zaś, czerstwość, moc zmysłów i sił od pierwszego wychowania w niemowlęctwie, od sposobu życia w młodzieńczym wieku, nieochybnie zawisły»¹⁾. Wobec tak doniosłego znaczenia edukacji fizycznej dla ogólnego rozwoju wychowanek zalecają «Ustawy», aby «każdego dnia szkolnego, czasy wyznaczone były na rozrywkę dzieci..., aby codzień ile możności na wolnem powietrzu zabawiały się, a kiedy tego pora nie dozwoli, różne ćwiczenia i rozrywki odbywały w domach».

Podczas feryj zaś i rekreacji ćwiczenia sił, gry, rozrywki cały czas zawierać powinny. Jako najodpowiedniejsze ćwiczenia i gry uważa Komisja Edukacyjna: grę w piłkę z ubieganiem się i żywym obracaniem, palon czyli grę w dużą piłę, ciskanie zręczne kamieni na wodę, gonitwa do pewnego kresu, wyprzedzanie się na wzgórki i przykre miejsca, potykanie się w palcaty, jeżdżenie konno, rozmierzanie ogrodów, pól, miejsc do przystępu trudniejszych i t. p., wreszcie ćwiczenia żołnierskie celem wpojenia prawdziwego męstwa, mocy duszy, szlachetnej wielkomyślności. Jedną z najbardziej charakterystycznych cech obecnych prądów wychowawczych — to żądanie, aby młodzież jak najwięcej przebywała poza murami szkoły, aby nauka nie odbywała się wyłącznie w izbie szkolnej. Uczyć się powinny dzieci w polu i ogrodzie, w lesie i na łące, w warsztatach i fabrykach, na ulicach i placach miasta w czasie wspólnych wycieczek i przechadzek. Tu gromadzą materiał żywy, który następnie układają i porządkują w klasie przy pomocy nauczyciela. Podobne zasady dydaktyczne i wskazania meto-

¹⁾ Ustawy K. E. N. dla stanu akademickiego i na szkoły Rzeczypospolitej, przepisane w Warszawie 1783. Rozdział XXV.

dyczne znajdujemy w «Ustawach». Cecha ich — to ustawiczne łączenie nauki z życiem praktycznym. Przy nauce geometrii nauczyciel wyprowadzać będzie uczniów w czasach rekreacji na pola i inne miejsca dla wykonania rozmiarów. Ukaże im na zmysły używanie narzędzi matematycznych i podawać będzie naukę rysowania mierniczego. Wytykając często z okoliczności pożytki i użycie geometrii, tak do potrzeb codziennych w życiu ludzkim jako też do rozumowania gruntownego, smak ku tej umiejętności pomnażać, i do dalszych postępów uczniów zagrzewać będzie. Podobnie i przy nauce przyrodoznawstwa należy uczniom dawać sposobność poznania życia praktycznego. W zakres historii naturalnej wchodzi nauka zachowania zdrowia, wiadomości z ogrodnictwa i rolnictwa. W związku z tą nauką uczniowie uwiadamiać się będą o cenie rzeczy na targach i w kramach, przypatrywać się rzemiosłom i dziełom różnych kunsztów, uważać sposoby w robocie, roztrząsając ich dokładność lub wadę. Wykładając historję sztuk i rzemiosł, czynić będzie nauczyciel podług okoliczności, gdy się te zdarzą, przystosowanie do nich fizyki¹⁾).

Wychodząc z zasady, że szkoła i nauka w ścisłym pozo-
stawać winny związku z życiem, że w nauczaniu nawiązywać
trzeba do stosunków najlepiej dziecku znanych, na które pa-
trzy i bezpośredni w nich bierze udział, poleca Komisja Edu-
kacyjna, by nauczyciele w szkołach parafjalnych zaznajamiali
młodzież sposobem praktycznym z najważniejszymi objawami
życia społecznego danej okolicy. Udzielana tedy być winna
w szkołach parafjalnych obok czytania, pisania, rachunków,
początkowa nauka rozmiaru z wiadomością miar, wag i mo-
net a także nauka ogrodnicza i rolnicza, więcej przez okazy-
wanie samychże robót, niż przez mówienie i przepisy na pa-
mięć, wiadomości zachowania zdrowia, leczenia bydła, han-
dlu wewnętrznego w tej okolicy i sąsiedztwie, użycia tych rze-
czy, które się częstokroć po wsiach i miasteczkach zaniedbują
a użytecznymi być mogą, jako to n. p. różnych roślin przydat-
nych do farb, sierci bydła, kor różnych drzew, starych chust,
popiołów etc. Komisja Edukacyjna podkreśla doniosłość łącze-
nia nauki z pracą fizyczną i z życiem codziennem: «Od nauk
w tych szkołach (parafjalnych) nigdy niema być oddzielona

¹⁾ Ustawy, Rozdział XXV.

wprawa młodzi w pracę, wytrzymywanie niewygód i odmiana powietrza. Przeto jak najczęściej na otwartem polu zabawić się mają; tam ćwiczenia sił odprawować, tam się jakimi pożytecznymi robotami zabawić. W dawaniu zaś nauk jak najprościej używać ma nauczyciel sposobów, n. p. działania arytmetyki na jakich rzeczach, p i e n i ą d z a c h, — okazywać będzie; rozmiary na ogrodach czynić, prawdy moralne z okoliczności wyprowadzać itd.»¹⁾). Wszystkie te zasady dydaktyczne i wskazówki metodyczne mają na celu ogólny rozwój wychowanka, a nie przysposobienie do jakiegoś określonego zawodu. Zajęcia praktyczne łączą się z nauką i stąd są one środkiem nauczania, a nie celem, nie są one też specjalnym przedmiotem nauki w szkole. Wskazania pedagogiczne Komisji Edukacyjnej zawierają dwa zasadnicze momenty dążeń wychowawczych najnowszej doby: po pierwsze, że nauka w szkole pozostawać winna w ścisłej łączności z życiem, dziecku najlepiej znanem, powtóre, że przy nauce dziecko powinno być ciągle czynne, że dochodzić powinno do poznania różnych zjawisk drogą samodzielnej pracy.

Podobne zasady, dotyczące wychowania opartego na prawach rozwoju dziecka, znajdziemy też w książce ks. Piramowicza «P o w i n n o ś c i n a u c z y c i e l a»²⁾). Porównując treść «U s t a w» z poszczególnymi rozdziałami w dziełku Piramowicza, stwierdzić możemy identyczne ujęcie zagadnień wychowawczych i dydaktycznych. I w «P o w i n n o ś c i a c h» podobnie jak i w «U s t a w a c h» podkreślona silnie zasada oparcia nauki na przeżyciach dziecka, na bezpośredniej obserwacji w czasie wycieczek i zwiedzania różnych urządzeń i dzieł pracy człowieka, na samodzielnej pracy dziecka. Piramowicz obiera jako punkt wyjścia w wychowaniu, pielegnowanie zdrowia dziecka, ćwiczenia fizyczne, domaga się łączenia z a b a w i r o z r y w e k z nauką, wreszcie ćwiczeń ręcznych. Nauczyciel wiedzieć powinien, że «naukę n a r o z u m powinno poprzedzić pokazywanie uczniom samych robót gospodarskich. I tak najlepiej uczyni, kiedy w każdej porze roku prowadzić ich będzie na

¹⁾ Ustawy, Rozdział XXII.

²⁾ Ks. Grzegorz Piramowicz. Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafjalnych i sposoby ich dopełnienia. Warszawa 1787.

przypadające w tym czasie roboty na rolę, na łąki, na ogrody, do gumien, do obór, studni i t. p. Nad każdą rzeczą oczy i uwagę ich zastanowi, sam wprzód uwiadomiwszy się z książki i od gospodarzy o jakiej robocie i jej okolicznościach, dopiero w polu i w innych miejscach swoje wskazówki dawać będzie, każe się przypatrywać, co i jak się odbywa. Potem z książki da czytać naukę i przestrzegać, co im się zgodnego z radami i naukami zdawać będzie». A więc w myśl wskazań *Piramowicza* uczyć się powinny dzieci nietylko w izbie szkolnej, ale także i w polu, na łąkach, w sadach, kiedy te rzeczy, o których się mówi, są przed oczyma, a do tego zdrowiu dzieci przechadzka i otwarte powietrze najwięcej pomaga, wesoło i miło bawić się będą, a w wychowaniu ich i uczynku koniecznie bacność na to już potrzebna ¹⁾. Mówi też *Piramowicz* o nauce zręczności, o pracy ręcznej w związku z nauką. Dzieci wiedzą n. p. młyn wodny, obserwują urządzenie, pracę w młynie, a potem zdają sprawę w izbie szkolnej z tego, co zauważyły. W ten sam sposób zaznajomią się dzieci z różnemi innemi urządzeniami i narzędziami, jak pługami i t. d., dowiedzą się o robotach ciesielskich, stolarskich, kowalskich, szewskich i t. p. «Będzie prócz tego rzeczą bardzo pożyteczną, zachęcać i nakłaniać dzieci, zwłaszcza zdolniejsze i zręczniejsze, a żeby zrobiły modele dobrych młynów, stęp, sieczkarni, i innych podobnych machin, gdzie się one znajdują». Obok znaczenia dydaktycznego tego rodzaju prac podnosi jeszcze *Piramowicz* cel praktyczny, mianowicie, że modele te możnaby rozsyłać i ułatwiać wykonywanie takich machin, gdzieby nie było doskonałych rzemieślników ²⁾. Głębsza analiza znakomitego dzieła ks. *Piramowicza*, napisanego z tak ujmującą prostotą, z tak głębokiem znawstwem duszy dziecięcej, z takim umiłowaniem pracy nauczycielskiej, wskazuje na każdym kroku trafność poglądów i zgodność z obecnymi prądami pedagogicznymi, w szczególności z dążeniem do przekształcenia szkoły obecnej, w której przewaga słowa panuje, na szkołę twórczą, — na szkołę, w której życie fizyczne i duchowe dziecka ujawni się w całej pełni, w działaniu i w czynach produktywnych. Pamiętać

¹⁾ Op. cit., str. 106 i n.

²⁾ Tamże, str. 101.

jednak należy, że zajęcia ręczne dzieci w dzisiejszej szkole ogólno-kształcącej, jaką jest szkoła powszechna, względnie średnia, nie są celem, że ich zadaniem nie jest przygotowanie rzemieślników, ale są one środkiem nauki, *środkiem doskonałego umysławiania* celem wszechstronnego rozwoju wychowanka. W tym też duchu ujmuje zadanie nauki zręczności w szkołach ogólno-kształcących *Jędrzej Śniadecki*, uczony wielkiej sławy i znakomity nauczyciel głównej szkoły wileńskiej, który na poglądach naukowych rozwiniętych w «*Początkach chemji*» i w «*Teorji jestestw organicznych*» oparł swe klasyczne dzieło pedagogiczne «*O fizycznym wychowaniu dzieci*» (Wilno 1805).

Śniadecki, doskonały znawca literatury pedagogicznej *Zachodu*, w szczególności *Locke'a* i *Rousseau'a*, wychodzi z założenia, że umiejętne wychowanie fizyczne jest podstawą harmonijnego rozwoju człowieka pod każdym względem. Łączy on edukację fizyczną z moralną i intelektualną. «Kiedy więc dzieci, żyjąc swobodnie, kształcą swoje ciało i utwierdzają zdrowie, kształcą tem samem i swój umysł i wzbogacają coraz nowemi wiadomościami. Cała zatem sztuka rodziców i mistrzów na tem zależy, ażeby je takimi rzeczami zaprzętać, któreby, zatrudniając ciało i kształcąc — zajmowały umysł i nowemi wyobrażeniami wzbogacały. Jest to sztuka, której nikt dotąd nie umie, jest to kurs edukacji, który jakaś dobra głowa przy nieskazitelnem sercu dopiero ma ułożyć!» ¹⁾).

Podobnie jak *Locke* i *Rousseau*, jak *Popławski* i *Piramowicz*, żąda *Śniadecki*, by wychowanie początkowe uwzględniało przedewszystkiem stronę fizyczną dziecka, a występuje przeciw łądowaniu różnych wiadomości w główkę dziecka. Wiadomo, że *Emil* w okresie do 12 roku życia zajmuje się bardzo mało nauką, nawet naukę czytania rozpoczyna dopiero później, a główną uwagę zwraca ochmistrz na ćwiczenia fizyczne, a przedewszystkiem na kształcenie zmysłów, owego praźródła duchowego życia. «Praca umysłowa — mówi *Śniadecki* — i siedzenie są powolną trucizną dla dorosłych, a bardzo szybką i dzielną dla młodych. Słowem, takich tylko w pierwszej młodości nauk dobierać potrzeba, któreby

¹⁾ O fizycznym wychowaniu dzieci. Rozdział V.

wprawdzie zaprzętały cokolwiek umysł, ale razem utrzymywały ciało w bezprzerwannej czynności, a dopomagały wzrostowi i porządnemu rozwijaniu się władz cielesnych, któreby nie tylko wzmacniały i kształciły ciało, ale razem dawały wszystkim poruszeniom wdzięk i zręczność».

Dopiero od 12 roku życia począwszy, uczą się dzieci czytania i pisania, rachunków i rysowania. W zakres nauki wchodzić ćwiczenia i gry, jak tańce, jazda konna, pływanie i bieganie do mety, strzelanie do celu i t. p. Do tych nauk dodaje jeszcze *Śniadecki* niektóre łatwe rzemiosła. «Kiedy zaś wspominam rzemiosło — mówi nasz pedagog — nie myślę przeto układać dzieci na prawdziwych rzemieślników, ale chcę, aby rzemiosło było rodzajem przyjemnego zatrudnienia i zabawnej pracy cielesnej, które razem zaprzęta umysł». Za przykładem *Rousseau'a* sądzi *Śniadecki*, że najodpowiedniejszym zajęciem dla wychowanka jest stolarka. Za równo dobre uważa jednak i tokarstwo lub kołodziejstwo, ciesielstwo lub ślusarstwo. Dzieci zaś wiejskie pragnęłyby zaznajomić z zajęciami gospodarczemi w sposób praktyczny. «Jeżeli młodzież chowa się na wsi, niech się dla zabawy nauczy wszystkich robót rolniczych, niech się nauczy kosić, grabić, wozy nakładać». Polecając te zajęcia, podnosi zarazem *Śniadecki* ich wartość społeczną i etyczną. Szacunek dla wszelkiej pracy ludzkiej, w szczególności dla pracy rzemieślnika i rolnika, należy budzić u dziecka od najmłodszych lat. Tylko wtedy dziecko będzie szanowało pracę własną i cudzą, nie będzie niszczyło pracy ludzkiej i urządzeń publicznych, ani zaśmiecało miejsc publicznych, nie będzie sobie przywłaszczało owoców cudzej pracy, jeśli samo zajęte będzie pracą fizyczną, odpowiadającą jego siłom i jego rozwojowi. Podkreśla więc tu *Śniadecki* moment społeczny i etyczny, który zajęciom ręcznym w szkole nadaje wartość głębszą, stają się one tem samem czynnikiem nawskrós wychowawczym.

Z rozważań powyższych wynika, że polska twórczość pedagogiczna w epoce reform wychowania poczęła urzeczywistniać ideę szkoły twórczej, pozostając w ścisłym związku z prądami wychowawczemi na Zachodzie. Charakterystycznym jest, że w polskiej literaturze pedagogicznej z końca XVIII i w początkach XIX stulecia ujawniają się dwa kierunki w ujęciu celu kształcenia fizycznego, w szczególności celu za-

jęć ręcznych. Kierunki te przypominają obecne prądy wychowawcze i zasadniczą różnicę, jaka się ujawnia w poglądach dzisiejszych pedagogów na cel i zadanie prac ręcznych w nauczaniu, na co jeszcze później zwrócimy uwagę. Podczas gdy *Piramowicz* przypisuje kształceniu fizycznemu, tudzież zajęciom ręcznym i pouczaniom z zakresu gospodarczo-rzemieślniczego głównie cele praktyczne, mając też na oku późniejszy zawód dziecka, to *Śniadecki* podkreśla przede wszystkim **znaczenie wychowawcze** tych zajęć, zadaniem których jest ogólny rozwój dziecka. Uwzględnienie zabaw i gier, zajęć ręcznych, pracy fizycznej, a nawet nauka rękodzieła zmierza według *Śniadeckiego* do wykształcenia człowieka moralnego, jednostki wartościowej pod względem społecznym i etycznym bez względu na zawód w życiu późniejszym. Takie ujęcie odpowiada w zupełności obecnym poglądom na znaczenie zajęć ręcznych w wychowaniu dzieci w okresie kształcenia ogólnego.

Idea szkoły twórczej, pojęta w tym duchu, występuje też w następnej epoce polskiej literatury pedagogicznej, w połowie XIX stulecia. Tragedja polityczna Rzeczypospolitej, a mianowicie rozbiory, a następnie upadek rewolucji listopadowej stały się przyczyną dłuższej przerwy w kontynuowaniu rozpoczętego dzieła reformy wychowania w Polsce. Dopiero w piątym dziesięcioleciu ub. stulecia znowu tętnić poczynają bujne życie na polu twórczości pedagogicznej; ale tylko w jednej dzielnicy Polski, a mianowicie w Wielkopolsce. Tutaj snują w dalszym ciągu nie tradycji polskiej myśli wychowawczej *Estkowski* i *Libelt*, *Trentowski* i *Łukaszewicz*.

W Poznaniu wychodzi od r. 1842 najznakomitsze polskie dzieło pedagogiczne t. j. *Chowania czyli system pedagogiki narodowej* *Br. F. Trentowskiego* (1808—1869). Celem wychowania według *Trentowskiego* jest rozwinięcie jaźni działającej, to znaczy wykształcenie człowieka, któryby myśli swe i uczucia, swe pragnienia i dążenia ujawnić potrafił w czynach, w działaniu produktywnem i twórczem. Aby ten cel osiągnąć można, należy cały system wychowania i nauczania oprzeć na poznaniu i uwzględnieniu natury dziecka, przede wszystkim na uwzględnieniu sfery zainteresowań jego i na wrodzonych dziecku popędach do naśladownictwa, do ruchu i działania. *Trentowski* stawia zasadę samodziel-

nej i produktywnej pracy dziecka jako istotną zasadę dydaktyczną, przyczem podobnie jak *Sniadecki* podkreśla znaczenie wychowawcze zajęć ręcznych w szkole.

«Najdłużej zatrzymujemy to w pamięci — mówi autor *Chowanny* — czego nauczyliśmy się sami przez się i co nas wiele kosztowało. W wielkiem młynie natury trzeba być samemu czynnym, trzeba się stać młynarzem, chcąc poznać jak się to miele». Żąda *Trentowski*, by dzieci uczyły się jak najczęściej na łonie przyrody, by tam obserwowały bezpośrednio rzeczy i zjawiska; należy dzieci prowadzić do warsztatów, gdzie wre praca człowieka, gdzie najlepiej poznają czynności, narzędzia i wytwory rąk ludzkich.

Podobnie jak *Rousseau* i *Sniadecki* zajmuje się autor *Chowanny* dzieckiem od chwili jego urodzenia. Główną zasadą higieny wieku dziecięcego jest dzisiaj profilaktyka, zapobieganie chorobom, stworzenie takich warunków, któreby usunęły przyczyny chorób. W wytworzeniu takich warunków sama przyroda musi nam być przewodniczką. W swoich uwagach, dotyczących higieny wieku dziecięcego uwzględnia *Trentowski* odżywianie, odzież, sen, utrzymanie ciała w czystości, zaleca wszelkiego rodzaju kąpiele. «Kąp dziecko we wszystkich żywiołach, w świetle i cieple; w ogródku koło domu niechaj dzieci biegają obnażone. Niechaj się dziecię nie tylko w wodzie padającego deszczu, ale i w świeżem powietrzu kąpie... Kładź je, mając jednak wzgląd na oczy, całkiem w świetle słońca, a zobaczysz, jak swobodnie przebiegać będzie nóżkami, jak długo leżeć będzie bez płaczu. W słońcu dojrzewają dzieci, jak rośliny¹⁾».

Wrodzona dzieciom skłonność do ruchu, do ustawicznego zajęcia, do zabawy i pracy jest naturalną wskazówką, w jakim duchu odbywać się winno wychowanie w okresie przedszkolnym i w początkach wychowania szkolnego. Ruch łączyć należy z zabawą i pracą na wolnem powietrzu. «Niechaj grają dzieci twe w piłkę, w wolanta, w obśczie, niechaj w ogródku pracują, młóć, w kuźni młotem biją i t. p. Chętnie i z uciechą najwyższą czynią to dzieci, i tym sposobem igrając, wdrażają się do pracy, hartują swe siły... Ćwiczenia te mają być także do wieku zastosowane i nigdy nie

¹⁾ Chowanna I, 198.

trwać za długo. Praca cielesna przysposabia człowieka do prac ducha, a ruch jest dobroczynnym Źródłem, z którego wytryska fizyczna i moralna dzielność¹⁾. W pojmowaniu *Trentowskiego* jest tedy praca ręczna zabawą pożyteczną, ćwiczeniem, środkiem rozwinięcia sił fizycznych, a zarazem popiera kształcenie dzielności duchowej i moralnej.

Uprawianie różnych sportów i gier wpływa również na rozwój fizyczny dziecka. *Chowanna* zaleca jazdę konną dla chłopców, a pływanie, ślizgawkę i taniec zarówno dla chłopców jak i dla dziewcząt. We wszystkich tych sportach, grach, ćwiczeniach i pracach wychowawca żywy winien brać udział. «Śród ćwiczeń dziecięcego ciała niechaj ojciec lub nauczyciel nie będzie prostym widzem, lub też zwyczajnym dozorcą, ale niechaj gra także, biega i szaleje z dziećmi, niech będzie tu, jak i wszędzie ich przyjacielem i towarzyszem²⁾».

Z zapalem zachęca *Trentowski* do urządzania dłuższych przechadzek i wycieczek pieszych z dziećmi, szczególnie w góry. Zabawa i praca na wolnem powietrzu, wśród poruszającego ruchu w promieniach słońca, odpowiednio do wieku zastosowane gry, sporty i ćwiczenia fizyczne—to najpewniejsze środki utwierdzenia zdrowia, siły i piękności. Zdrowie, siła i piękność — ten ideał klasyczny w wychowaniu fizycznym młodzieży — przyświeca autorowi *Chowanny* i zwraca on się z gorącym apelem do wychowawców, by nie więzili dzieci wśród dusznych ścian izby szkolnej, by im powietrza i słońca nie żalowali, by kwiecista łąka, cienisty las i ogród stały się miejscem ich zabaw, ich pracy i nauki. Na te tory sprowadza wychowanie fizyczne dopiero dzisiaj szkoła twórcza, zmierzająca do zapewnienia dzieciom ruchu, słońca i powietrza, do stworzenia warunków rozwoju zdrowia, siły i piękności.

Powietrza, słońca, swobody ruchów domaga się *Trentowski*, by rozwinąć zdrowie, siłę i piękność ciała młodego pokolenia. Wśród tych samych warunków odbywać się też winno kształcenie ducha wychowanka. «Piękna i różnorodnością

¹ Op. cit. I, str. 205.

²) I, str. 209.

swą szczerą naturą jest najlepszą dla wychowanka twego widownią». Tu dziecko zdobędzie najpewniej pierwsze podstawy życia psychicznego, tu drogą postrzegania i obserwacji różnorodnych zjawisk i rzeczy, drogą działania rozwinie się jego zdolność tworzenia jasnych i dokładnych wyobrażeń i pojęć.

Celem zdobycia jasnych i dokładnych wyobrażeń konieczne jest kształcenie i doskonalenie organów naszych zmysłów, ponieważ za ich pośrednictwem doznajemy wrażeń wszelkiego rodzaju. «Doskonalać zmysły w twym wychowanku — wywodzi autor Chowanny — doskonalić także będziesz w nim i wyobraźnię, tę kolebkę wszelkiego myślenia i poznania». W kształceniu zmysłów «natura sama, rozwiklująca się w dziecięciu stanie ci się przewodniczką», ponieważ najznakomiciej zaostwiają się zmysły nasze wśród żywej przyrody. Zaleca tedy *Trentowski* kształcić oko przez oglądanie przedmiotów w rzeczywistości, w naturze, gdzie dziecko na każdym kroku coś nowego spostrzega. «Oglądać tu będzie każde drzewo czas pewien, każdą rzecz najbliższą, a wszystko zwolna, z osobna i po kolei!» Dłuższe zatrzymywanie oka na jednym przedmiocie, odpowiednio kierowane ćwiczenia w różnieniu szczegółów, form, barw, wielkości i t. p. zaostriż zmysł wzroku dziecka, a zarazem wzbogaci jego umysł w zasób jasnych wyobrażeń. Zmysł przestrzenny również ćwiczyć należy przez bezpośrednie działanie dzieci, a mianowicie przez ocenianie odległości. «Oko młode nie zna, co odległość. Dlatego też dziecko, widząc n. p. księżyc, wyciąga rączkę ku niemu, sądząc, że go tak uchwycić zdoła, jak jabłko przed niem leżące. Każ więc dzieciom odległość między wskazaniami dwoma przedmiotami na oko zgadywać, a później n. p. prętem morgowym dokładnie wymierzać. Jest to sposób wyborny, ponieważ dziecko każde może się tu samo o swem uchybieniu i o potrzebie trafniejszego oka przekonać! Współzawodnictwo z innemi będzie mu do doskonalenia swego wzroku podniętą¹⁾).

O trafności tych uwag świadczą obserwacje i badania psychologii współczesnej, która przyczyniła się znacznie do wprowadzenia odpowiednich metod w nauczaniu. Jasność i dokładność wielu wyobrażeń zależy przedewszystkiem od współ-

¹ Op. cit. I, str. 267.

działania kilku zmysłów przy postrzeganiu. Dlatego też «zmysł dotykania, który tak często wzrokowi pomoc swą niesie, kształcić potrzeba. Każ więc dzieciom, zasłoniwszy im oczy, towary jedwabne, bawełniane, lniane, konopne i t. p. palcami rozpoznawać... Twoje dzieci niechaj się uczą s z t u k i w i d z e n i a p a l c a m i» ¹⁾). Wskazania te *Trentowskiego* przypominają żywo system słynnej autorki «Domów dziecięcych» *Marji Montessori*, która w wychowaniu przedszkolnem taki nacisk kładzie na kształcenie zmysłów. Podobnie też dziecko zdobywać będzie wyobrażenia słuchowe, tony i szmery; zaleca więc *Trentowski* ćwiczenia w rozpoznawaniu ptaków i zwierząt po głosie, w rozróżnianiu tonów i melodji z oddalenia. Wszystkie te ćwiczenia stawiają dziecko w sytuacje, w których samodzielnie postrzega, działa, p r z e ż y w a każde wrażenie, styka się z rzeczywistością bezpośrednio.

W pierwszym roku szkolnym nauczanie powinno mieć w ciągu pierwszych kilku miesięcy c h a r a k t e r z a b a w y i dopiero później przekształca się stopniowo w systematyczną naukę i pracę. Znaczenie zabawy w wychowaniu początkowem podnosił już *Konstanty Wolski*, znakomity pedagog z czasów Izby Edukacyjnej, w swych «Przepisach dla nauczycieli, dających naukę początkowego czytania». (Warszawa 1811). W zabawach widzi też i *Trentowski* ważny czynnik kształcenia i wzbogacania wyodrażeń. Gra i zabawa dzieci — mówi — jest ich p r a c ą, ponieważ zatrudnia ich zmysły i wyobraźnię, jest n a u k ą, ponieważ pomnaża i doskonali ich wyobrażenia, a nadto rozwija fantazję dziecka i jego siłę twórczą. Także i odpowiedni d o b ó r z a b a w e k wymaga znajomości duszy dziecięcej. Dla kształcenia zmysłów i wyobraźni najlepsze są «zabawki takowe, co albo są samemi przedmiotami rzeczywistej natury, albo też rzeczywiste przedmioty przedstawiają». Natomiast zabawki «fantastyczne», jak smoki, centaury, sfinksy i t. p. nie nadają się dla dzieci, ponieważ wieść mogą do tworzenia fałszywych wyobrażeń. «Fałszywe wyobrażenie zakorzeni się w istocie dziecięcia równie głęboko, jak prawdziwe i stanie się ciągle żywą zabobonową krynicą... Utwierdź tedy pierwiej w dziecku prawdziwe wyobrażenia, nim mu krasne obłądy świata ideałów odsłonisz» ²⁾).

¹⁾ Op. cit. I, str. 250.

²⁾ str. 253.

W swym rozwoju intelektualnym przebywa dziecko drogę od zabawy do pracy, od zajęć, nieujętych zrazu w ścisły program, zależnych raczej od nasuwających się sposobności i zdarzeń w życiu dziecka, do nauki coraz bardziej systematycznej. Atoli i przy właściwej nauce gromadzić winno dziecko wyobrażenia na podstawie rzeczywistości, na podstawie bezpośredniej obserwacji świata minerałów, roślin, zwierząt, człowieka i dzieł jego ręki. Punktem wyjścia jest tedy żywa przyroda, a dopiero potem następuje rozszerzenie zasobu myśli zapomocą obrazów. «Korzystać z obrazów — zauważa *Trentowski* — jest nader wielką, bo one przeprowadzają jaźń młodą z ogromnej księgi natury do książki zwyczajnej i rodzą w niej ochotę do uczenia się sztuki czytania» ¹⁾. To przejście od rzeczywistości do obrazka, a następnie do znaków i symbolów odpowiada prawom rozwoju duchowego zarówno ludzkości całej, jak i każdej jednostki. Człowiek najpierw czytał w żywej księdze przyrody, zanim uczucia swoje i myśli wyrażać począł, kreśląc obrazy i znaki w kamieniu, glinie i drzewie. Obrazy te odczytywał, a dopiero później, już na wysokim stopniu kultury zaczął się posługiwać symbolami takimi, jak litery.

Podobnie jak w kształceniu zmysłów i rozwoju zasobu wyobrażeń, tak i w całym kształceniu intelektualnym podkreśla *Trentowski* zasadę działania. W celu uzdolnienia wychowanka do pracy na jakimkolwiek bądź polu konieczne jest wykształcenie uwagi czynnej, dowolnej, t. j. śledzącej pewne zjawiska i rzeczy świadomie, z określonym zgóry zamiarem i celem. Dziecku atoli właściwą jest uwaga bierna, mimowolna, przeskakuje ono z jednego przedmiotu na drugi, niezdolne zatrzymać się przez czas dłuższy na pewnej treści. Trwalszą uwagę rozwinąć może nowość i niezwykłość rzeczy, będących w sferze zainteresowań dziecka i dotyczących jego własnej osoby. Na moment zainteresowania kładzie *Trentowski* duży nacisk. «Budzić możesz uwagę dzieci każdym nowym i nieznanym im przedmiotem, a utrzymywać ją będziesz rozniecaniem interesu ku temu przedmiotowi. Nowa rzecz i dotąd im nieznaną zapala jej ciekawością, a bliższe odślonięcie tej rzeczy i wdanie się w szczegóły rodzi w nich i n-

¹⁾ Op. cit. I, str. 254.

t e r e s, skoro rzecz tę stosownie do ich wieku i usposobienia przedstawić potrafimy. Że zaś prawie wszystko dla dzieci jest rzeczą nową i nieznaną, niema więc nic łatwiejszego, jak budzenie i zainteresowanie ich uwagi» ¹⁾).

Zrazu dziecko obejmuje swą uwagę tylko świat konkretny, albowiem jest najpierw «zmysłowem stworzeniem» i zwraca uwagę na rzeczy, które swą barwnością, swym kształtem, głosem i t. p. interes w niem wzbudziły. Stąd też najskuteczniej kształcić można uwagę dziecka w otoczeniu przyrody i życia codziennego. «Prowadź wychowanka twego w rozkoszne objęcia pięknej natury i pokazuj mu cuda... Każdy koń lub wół, każdy ptak i kwiatek, każde rozkoszne żywiątko, którego dziecię nie widziało, zwróci i zatrzyma jego uwagę. Królestwa zwierząt, roślin i kruszców roztwierają ci pod tym względem Indostan niesłychanego bogactwa, z którego brać możesz diamenty, jakie ci się podobają i bawić niemi twe dziecię. Ta zabawka jest dla niego uwagi szkołą».

Jeśli uwzględnimy sferę zainteresowań dzieci, uwaga ich staje się czynna i trwała; jeśli rzecz jakaś lub czynność zdołała je zająć, potrafią całemi godzinami obserwować lub coś wykonywać. «Dzieci doznają przy różnego rodzaju ludzkich zatrudnieniach najżywszej uciechy i mogą się im całe dni długie czerwcowe bez zmordowania przyglądać. Biegna n. p. tak chętnie na miejsca, gdzie ryby łowią parobki, deski rzną trawę, drzewo stróż rąbie, dom cieśla buduje i t. p. U warsztatu szewca, krawca, rymarza, tokarza lub kowala, przy robocie polnej n. p. przy koszeniu łąki, żniwie lub kopaniu kartofli przebywają z taką przyjemnością, że ani ich odpędzić. A siejba jesienna, zbieranie jabłek, gruszek i śliwek w rodzicielskim sadzie, młocka w stodole, pojenie koni, bydła i owiec; to są rozkosze dla dzieci, którym się oddając, obiadu i wieczerzy, wszystkiego na świecie zapominają» ²⁾). Pod wpływem obserwacji budzi się u dzieci chęć naśladowania i działania; dzieci chętnie naśladują pracę rzemieślnika i tę samą czynność często powtarzają. Szczególniejsze też znaczenie w kształceniu uwagi ma rysunek i malowanie. Podkreślić należy, że *Trentowski* zaleca rysunek z natury. «Skoro dzieci w przerysowywaniu nabrały pewnego ćwiczenia, wiedz je na łono

¹⁾ Op. cit. I, str. 462.

²⁾ Op. cit. I, str. 463.

natury! Niechaj mierzą miernikiem ziemię i zdejmują geometryczne karty z łąk, pól i lasów, lub też niechaj na oko porywają z okolic pejzaże. Na samym ostatku mają z natury ludzkie twarze rysować¹⁾.

Autor Chowanny łączy ściśle kształcenie intelektualne z rozwojem uczuć i woli; w szczególności podkreśla znaczenie uczuć, jako czynnika dynamicznego, wyzwającego energje twórcze. Rysunek z natury wyzwala uczucia estetyczne, na rozwój których wychowanie obecne tak duży kładzie nacisk. Obrazy i inne dzieła sztuki dobierać należy stosownie do wieku dziecka, do stopnia jego rozwoju duchowego. Dla młodych dzieci nadają się obrazy treści realistycznej, przedstawiające czynności człowieka, sceny z życia dzieci i zwierząt, wreszcie krajobrazy — słowem treść powinna być zajmująca i wzięta ze sfery zainteresowań dzieci. Kto chce kształcić uczucia estetyczne, ten musi sam posiadać poczucie piękna i być dobrym estetykiem, jak powiada *Trentowski*. Otoczenie, w jakim dziecko przebywa, smak w urządzeniu mieszkania, częste przebywanie wśród przyrody, którą nasz pedagog «ogromną wszechnicą stworzenia» zowie i «kościołem Boga największym i najprawdziwszym», są zarówno «przedmiotem jak i budzicielem uczucia piękności». Systematyczna nauka rysunku, muzyki, śpiewu i tańca, czytanie utworów poetyckich, zwiedzanie muzeów, pomników i zabytków architektury rozwija uczucia estetyczne. «Wiedź wychowanka twego do galerji obrazów, na koncerta, do teatru, do miast większych; uczyn dom własny, ile ci podobna, sztuk pięknych mieszkaniem..., a działać będziesz na uczucie piękności». W rozwoju uczuć estetycznych należy przestrzegać zasady, że «na rzeczach ojczystych najlepiej kształcić można uczucie dla piękności» i że nasamprzód bogom ojczystym w domu swym stawiać trzeba ołtarze²⁾.

Podobnie jak w rozwoju uczuć estetycznych, tak i w budzeniu uczuć moralnych, społecznych i religijnych w duszy dziecka kierować się należy z a s a d ą b e z p o s r e d n i o ś c i, zasadą osobistego przeżywania. Chcąc wnikać w życie uczuciowe dziecka, poznać trzeba ich wyobrażenia o wartościach i uczynkach moralnych i niemoralnych (prawdomówność,

¹⁾ Op. cit. I, str. 481.

²⁾ str. 552 i n.

szczerłość, uczciwość, poszanowanie cudzej własności i dobra publicznego, szacunek dla pracy i człowieka — kłamstwo, obłuda, oszustwo, kradzież, niszczycielstwo, oszczerstwo), następnie poznać trzeba rozwój ich uczuć społecznych (altruizm w stosunku do ludzi i zwierząt, przyjaźń, sympatja, poczucie obowiązku i odpowiedzialności, odwaga, poświęcenie, miłość ojczyzny i t. p.). Na poznaniu rozwoju uczuć dziecka, jego wyobrażeń o wartościach etycznych i społecznych oprzeć należy wychowanie i rozwijanie życia emocjonalnego. Kształcenie uczuć moralnych według pewnego szablonu i w oznaczonym czasie mija się z celem i dlatego *Trentowski* nie godzi się z *Richterem* (Jean Paul), by dzieciom dawać osobne godziny «*nauki moralnej*». «Ja sądzę — mówi — iż lepiejby było dawać *lata moralne* i nigdy z taką nauką nie ustawać. Lekcja sama na nic się nie przyda, bo jest bajeczką przypadku; życie nasze niech będzie lekcją! Życie szybko się toczące ma tu być ciągle kaznodzieją, dom rodzicielski amboną; nie poranny lub wieczorny pacierz, ale całego dnia i całego życia godzinki niech będą moralności nabożeństwem. Umiejętności możecie nauczać, ale genjusz może tylko budzić; dla umiejętności więc przeznaczcie pewne godziny, genjuszowi zaś gotujcie do pocucia się sposobność. Czyliż zdoła serce z piersi wydarte i uszkielecone krwią płynąć? Serce jest genjuszem cnoty, nauka moralna serca estetyką»¹⁾.

Podobnie i w kształceniu uczuć religijnych stosować się trzeba do natury dziecka. «Na myśl serdeczny działać szczególniej potrzeba, nauczając dzieci religji, bo te silniej czują, niż myślą». «Dzieci nie są teologami, ale dziećmi i nie teologii uczyć je trzeba, ale religji». Według *Trentowskiego* uczucia religijne budzić należy od dzieciństwa, a nie jak tego *Rousseau* żąda, by wychowanie religijne odłożyć do czasu, kiedy umysł wychowanek zdolny będzie pojąć ideę bóstwa. Ponieważ kształcenie religijne ogniskować się winno li tylko w oddziaływaniu na uczucia, dlatego też radzi *Trentowski* za przykładem *Pestalozziego*, by matka była najpierwszą nauczycielką religji i uczyła praktycznie, t. j. w *l a s n y m p r z y k ł a d e m*. Podobnie i w okresie nauczania początkowego, kiedy dziecko tylko konkretnymi obrazami myśleć potrafi, kiedy nie jest

¹⁾ Op. cit. I, str. 574.

zdolne do tworzenia pojęć i idei, niewłaściwą byłaby nauka religii; jedyną drogą jest oddziaływanie na uczucie dziecka, rozwijanie uczuć jego przy pomocy materiału konkretnego, żywego, przemawiającego słowem naiwnem, pełnem uroku dziecięcego, do jego serca.

W późniejszym wieku powinien udzielać dzieciom religii kapłan, znający życie i świat, wolny od fanatyzmu. «Jeżeli jednak — zwraca się *Trentowski* do ojca — nie znajdziesz kapłana, któryby był wolnym od wszelkich ziemskich interesów, od wpływu swojego kościoła i czasu, któryby miał Boga nie tylko na języku, ale i w sercu, bierz wówczas pismo święte, rób z niego stosowne wyjątki, czytaj je dzieciom i objaśniaj z całą twą serdecznością. Udać się do źródła chrześcijaństwa!... Czynь wszystko, co możesz, aby twe dzieci przejęły się prawdziwem, wiecznem chrześcijaństwem» ¹⁾).

«Co to jest Etyka chrześcijańska? Jest to Miłość — mówi *St. Witkiewicz*. Przepelnijmy poza brzegi ludzkie dusze Miłością, a zginą wszystkie nędze, wszelkie zło ludzkiego życia, i nie trzeba będzie uczyć się na pamięć spisów cnót i spisów grzechów. Wydrzeć ludzką duszę z ciemnych ostoi egoizmu i rzucić w blask najbezwzględniejszego zatracenia się w Miłości, oto jest cel, do którego dąży etyka chrześcijańska, cel, który jest najistotniejszą treścią całej nauki chrześcijańskiej» ²⁾).

Wspomniałem już, że w uczuciach tkwi czynnik dynamiczny, szczególnie w uczuciach moralnych i społecznych. Rozwijając uczucia, kształcimy tedy zarazem i wolę, zdolność do działania i pracy, co jest głównym celem wychowania. Cała «Chowanna» *Trentowskiego* opiera się właściwie na zasadzie działania. Widzieliśmy, że kształcenie fizyczne i duchowe polega na ciągłym i samorzutnym rozwoju wychowanka. Swoboda, ruch, zabawy i gry, praca w ogródku zapewniają dziecku rozwój fizyczny. Rozwój zaś duchowy opiera się na bezpośredniej obserwacji, na wykonywaniu doświadczeń, na badaniu świata rzeczywistego, na samorzutnem budzeniu uczuć i zainteresowań. Wszystko to zmierza do najważniejszego celu, do wykształcenia człowieka czynu i pracy

¹⁾ Op. cit. I, str. 570.

²⁾ *Stanisław Witkiewicz*. Chrześcijaństwo i katechizm. Lwów 1920. Str. 23 i n.

produktywnej. Świat naszych czynów jest naszym najwłaściwszym objawem... Każdy czyn jest naszym najdoskonalszym obrazem. Czyn jest światem, który stwarzamy i w którym raz na zawsze zostajemy»¹⁾).

W naturze dziecka tkwią energie, które przynosi ze sobą na świat w postaci utajonej jako dyspozycje psycho-fizyczne, różnorodne możliwości rozwoju. Zadaniem wychowania jest stworzenie takich warunków, by energie utajone przekształciły się w siły czynne i ujawniły na zewnątrz w postaci działania i pracy. Temi warunkami są: u z n a n i e o s o b o w o ś c i d z i e c k a czyli poszanowanie jego godności i b e z u s t a n n e u w z g l ę d n i a n i e s a m o d z i e l n o ś c i.

Już w małym dziecku, a szczególnie w dziecku w wieku szkolnym tkwi poczucie godności osobistej i dążenie do samodzielności. Szkoła nie powinna zabijać w jego jaźni tych największych skarbów, tych istotnych cech człowieczeństwa, jak to często dzieje się w szkole tradycyjnej. Zadaniem wychowania jest właśnie obudzenie uczucia godności i rozwój osobowości, tudzież wykształcenie samodzielności. W tym też duchu wychowuje się dziecko w szkole twórczej. Z takiego poglądu na zadanie wynika konieczność obchodzenia się z wychowankiem, jako z równą nam istotą, ponieważ takie postępowanie obudzi w uczniu szacunek dla własnej osoby. «Człowiek przychodzi łatwo do własnego uczucia i do samodzielności, skoro uznajemy w nim człowieczeństwo i obchodzimy się z nim jako z człowiekiem. On, t w ó j m ł o d y p r z y j a c i e l, powinien cię szanować, ale twą powinnością — zwraca się *Trentowski* do nauczyciela — jest n a j e g o s z a c u n e k z a s ł u ż y ć i zapłacić mu szacunek szacunkiem... J a ż n i k a ż d a, nawet niemowlęca, jest święta, ponieważ jest jednostkowem bóstwem; trzeba więc ją szanować jako bóstwo»²⁾).

Na rozwój osobowości wpływa też niezmiernie okazywane dzieciom z a u f a n i e. Dzieci uważają sobie wówczas za punkt honoru, by spełnić swój obowiązek jak najlepiej, by wykonać polecone zadania, a temsamem rozwija się ich samodzielność. «Im mniej dzieciom zaufania okazujesz — mówi

¹⁾ Op. cit. I, str. 605.

²⁾ Op. cit. I, str. 444 i n.

nasz pedagog — tem mniej ufać będą same sobie, i tem mniej zdołają to wykonać, czego się od nich spodziewasz. Zaufanie rozbija zamki i łamie zapory do serca, jest kluczem do świątyni miłości»¹⁾). Okazywane dzieciom zaufanie pociąga za sobą w konsekwencji dużą swobodę w wychowaniu, co jednakowoż nie wyklucza potrzeby taktownego nadzoru, a raczej troskliwej opieki nad dzieckiem. Stopniowo zmierzamy do wyrobienia w uczniach zdolności do samowychowania, t. j. do panowania nad sobą i do postępowania według praw i reguł, jakie sobie sami przedtem ustanowią. W takich warunkach praca wychowawcza będzie pogłębiona, albowiem mniej będzie polegała na zewnętrznych formach, na stosowaniu zakazów i rozkazów, a cała energia skoncentruje się w tym duchowym wpływie jednostki wyższej i głębszej na wychowanków, co stanowi istotną treść pracy pedagogicznej. Wartość pedagogiczna zakazów i rozkazów jest nader problematyczna, a czasami środki te są wręcz szkodliwe. Zakaz bowiem wywołuje nieraz skutek wprost przeciwny zamierzeniom wychowawcy, rozkaz zaś ubezwładnia własne uczucie wychowanka i czyni go do samodzielności niezdolnym. Oprzec tedy należy karność na samorządzie młodzieży, którego *Trentowski* jest gorącym zwolennikiem. Niechaj młodzież słucha własnych rozkazów, niech będzie wykonawcą praw i zarządzeń, dobrowolnie przyjętych i ustanowionych przez zbiorowość, jaką jest społeczność szkolna.

Zapomocą instytucji samorządu szkolnego poznaje młodzież stosunki w społeczeństwie w sposób praktyczny i wdraża się do życia obywatelskiego. W skład autonomji szkolnej wchodzi ciało prawodawcze, t. j. zespół uczniów, następnie instytucja wykonawcza, administracja, t. j. zarząd gminy uczniowskiej i wreszcie sąd koleżeński. «Skoro który z twych wychowanców przekroczył, zgromadź jego rówienników i niechaj go sądzą. Każdy pragnie być sądzony od siebie równego; król od królów, uczony od uczonego, a więc dziecię od dzieci. Wyrok zapadły mniej tu winowajcę oburzy, niż gdybyś ty go sam wydał i robi na nim nierównie większe wrażenie. Sądy te przysięgłe zamieniaj natychmiast w sejm, tę warownię wszelkiej rozumnej wolności.

¹⁾ str. 451.

Niech wychowawcy sami sobie prawa nadają; ty masz być tylko sejmiku tego sekretarzem i praw stróżem. Oni są od Boga przeznaczeni do autonomji, ćwicz więc ich w niej od młodu! Co oni postanowili, ty, jako władza wykonawcza, czuwać będziesz, żeby z honorem istniało i w każdym zdarzeniu z siłą należytą wystąpić mogło.

Autonomja jest jedynem prawodawstwem, godnem człowieka i zdolnem go najsilniej zobowiązać; podług jej rozkazów i nakazów działamy z radością, rozkoszą i pewną dumą. Wychowaniec, który wyszedł z takiej szkoły, nauczył się być prawom własnym posłusznym, będzie więc umiał panować nad sobą i rządzić się podług raz przyjętych zasad, będzie usposobiony do stania się człowiekiem charakteru. Nie obawiaj się wcale, ażeby dzieci takich praw dla siebie nie postanowiły, któreby ich obyczajności lub dobremu wychowaniu szkodzić mogły. Dzieci są znanymi pod tym względem rygorystami i postanowią prawa tak surowe, że ty co chwila, jako naczelnik rządu, będziesz mógł wystąpić z przywilejem twym ulaskawienia i pozyskać serce twego młodego narodu. Wreszcie masz i ty także przy ich obradach głos jeden, a do tego stanowczy, potrafisz więc nadać sejmowi całemu taki kierunek, jaki ci się podoba... Sankcja ustanowionego prawa zawisła także od twojej woli» ¹⁾.

Samorząd uczniowski działa więc w wysokim stopniu wychowawczo, jednakże zastosowanie praktyczne tej idei, znanej już od XVI wieku w dziejach pedagogji, dodatnie przyniesie wyniki wśród dzieci starszych, mniej więcej od 12 roku życia. Dzieci młodsze nie mają jeszcze zrozumienia, ani zainteresowania dla tego rodzaju urządzeń i trzeba najpierw stopniowego przygotowania, o czem jeszcze później będzie mowa. Obecne prądy wychowawcze wysunęły też ideę autonomji uczniów, jako zasadę w organizacji szkoły twórczej i praktyka tak zagranicą jak i w naszych szkołach wykazuje nader dodatnie rezultaty samorządu.

Wychowanie osobowości możliwe jest tylko wówczas, jeśli nauczyciel sam jest osobowością, bo «tylko własne uczucie (charakter) zdoła budzić i wychować własne uczucie, tylko samodzielność jest matką i piastunką samodziel-

¹⁾ Op. cit. I, str. 385 i 448.

ności. Jak Bóg, tak i każdy człowiek tworzyć może jedynie na obraz własny i na swe podobieństwo. Prawdziwie wielki ochmistrz domowy podobny jest do Boga i kształci wychowanka swego do samodzielności, którą jest sam, chociażby młoda samodzielność innej zupełnie barwy i przeciwnego kierunku nabierała. Mówi on: Gdyby nawet wychowaniec mój wrogiem mym czasem został, będzie mi wdzięczny, bom nie siebie samego w niego przelał, alem w nim własne jego bóstwo wypielegnował i rozkołysał. Przeciwnie zaś partacz, wychowujący także na obraz własny i na swe podobieństwo, utacza tylko gipsowe odtłoki swej osobistości, t. j. kształci partaczów, naśladowców partacza, robiąc im we wszystkim siebie samego pierwowzorem»¹⁾). Wychowawca prawdziwy wywiera swą osobowością głęboki wpływ na dzieci, które mimo to zachowują swą odrębność, ponieważ, każda indywidualność święta dlań być powinna. «Ja żądam nie duchowych jeńców mojej szkoły, lecz zdolnych uczniów z szerokiego świata, którzyby ją przyjęli, a zmieniwszy ją w krew i soki własne, nadali jej ulepszenia lub wyższego przeobrażenia piętno; którzyby stanawszy na ramionach mistrza, widzieli i szli nierównie dalej od niego»²⁾). Wogóle widzimy u *Trentowskiego* prawdziwą cześć dla każdej indywidualności, uznanie w każdej jednostce człowieczeństwa, dążenie do wydobywania z każdej jednostki jak najwięcej wartości, pomnażających dobro ogólne. Odnajdujemy tu ducha Ustaw Komisji Edukacyj Narodowej, która w określeniu celu wychowania łączyła dobro indywidualne z dobrem społeczności całej.

Zatrzymaliśmy się nieco dłużej nad omówieniem «Chowanny», ponieważ znajdujemy tu wszystkie niemal i s t o t n e c e c h y s z k o ł y t w ó r c z e j: poznanie natury dziecka i rozwój samodzielny jego zdolności i sił, zdobywanie wiedzy drogą działania, podkreślenie znaczenia zajęć ręcznych dla ogólnego rozwoju wychowanka, obudzenie szacunku dla pracy zarówno fizycznej, jak i umysłowej, i uzdolnienie do pracy wytwórczej, a wreszcie wykazanie, jaki powinien być d u c h n o w e g o w y c h o w a n i a, oparty na wzajemnem zaufaniu i szacunku, łączący w harmonijną społeczność dzieci i nauczycieli.

¹⁾ Op. cit. I, str. 453.

²⁾ Br. F. *Trentowski*. Panteon wiedzy ludzkiej. Poznań 1873—1881.

Dlatego też uznajemy w *Trentowskim* wyraziciela idei szkoły twórczej i wielkiego poprzednika nowych prądów pedagogicznych na gruncie szkoły polskiej. Zasady naszego pedagoga powinny być dla nas drogowskazem w tworzeniu polskiej szkoły twórczej.

W dziejach rozwoju idei szkoły twórczej ważne miejsce zajmuje również pedagog wielkopolski *Ewaryst Estkowski* (1820—1856), na którego działalność wychowawczą wielki wpływ wywarła «Chowanna» *Trentowskiego*. Poglądy zaś filozoficzne i społeczne *Estkowskiego* kształtują się pod wpływem *Karola Libelta*, z którym go łączą węzły serdecznej przyjaźni. *Estkowski* przyjmuje poglądy *Libelta*, że w masach ludowych tkwią pierwiastki kultury narodowej, że na wyobrażeniach ludowych oprzeć trzeba filozofję narodową. Ideę tę podejmuje *Estkowski* celem jej urzeczywistnienia, celem wydobycia na jaw owych pierwiastków rodzimej kultury. Stanie się to przez oświecenie i uobyczajenie warstw ludowych. «Ciemnota, nieświadomość, i przesady znikać z pośród ludu będą. Błogie skutki światła i wolności spływać nań muszą. Lud uczuć, pojąć, uznać i objawić ma swą godność, ma się podnieść do równości praw i obowiązków ze wszystkimi innymi w narodzie; ma zakosztować wyższego życia». Do tej pracy nad oświecaniem i uobywatelnianiem ludu całego zabrać się winno nauczycielstwo, bo nie masz nad to, jak głosił jeszcze Andrzej Frycz z Modrzewa, szlachetniejszego na ziemi zatrudnienia. Szkoła elementarna, która winna być ogniskiem rodzinnego światła, cnót religijnych i obywatelskich ma tedy wielkie zadanie: spoić wszystkie warstwy społeczeństwa w jedną organiczną całość, utrwalić braterstwo w narodzie, znieść różnice stanów, a zastąpić je różnicami cnoty, obowiązków i zasług¹⁾.

Twórczość filozoficzna, szukająca pierwiastków rodzimych, wycisnęła swe piętno na teorii pedagogicznej. *Trentowski* tworzy system pedagogiki narodowej w swej *Chowannie*, co znowu pobudza praktyków do pracy nad budową szkoły polskiej, której coraz bardziej grozi, szczególnie w Wielkopolsce, zupełne zniemczenie. Szkoły elementarne w Polsce «przykrojone na stopę i według trybu niemieckiego, zamiast dopro-

¹⁾ *Libelt*. O odwadze cywilnej. Rozprawy, Kraków 1869. *Estkowski*. Pisma Pedagogiczne tom I. Poznań 1863, str. 3 i n.

wadzać, odprowadzały nas od rodzinnego ogniska, od celu narodowego» ¹⁾). I oto *Estkowski*, szukając środków zapobieżenia temu niebezpieczeństwu, sięga do źródeł polskiej myśli pedagogicznej i stamtąd czerpie wskazania. Twórcy Komisji i Izby Edukacyjnej nakreślili linje rozwoju szkoły polskiej, pozostawili znakomitą organizację szkolną, dali nam zasady wychowania, programy naukowe, wskazania metodyczne tak rozumne i celowe, że szkolnictwo i dydaktyka pruska w owych czasach żadną miarą nie mogły im dorównać, co zresztą sami Niemcy stwierdzili ²⁾).

Z prac pozostałych po twórcach Komisji i Izby Edukacyjnej, z filozofji *Libelta*, *Cieszkowskiego*, *Trentowskiego* wypłynęły poglądy pedagogiczne *Estkowskiego*, który pragnie myśli ducha polskiego urzeczywistnić w życiu praktycznym, w wychowaniu. Aby ten wielki cel osiągnąć, trzeba przede wszystkim wyzwolić szkołę polską i naukę o wychowaniu uwolnić od wpływów pedagogiki niemieckiej, której charakter zgoła nie odpowiada duchowi narodu, ani psychice dziecka polskiego. Podobnie jak polska twórczość filozoficzna stara się w owym czasie wyswobodzić z pod wpływów filozofji Heglowskiej, tak i pedagogika uświadamia sobie zgubne skutki niemieckiego ducha, gwałtem szczepionego na organizmie szkolnictwa polskiego.

Pracując nad «Skazówką metodyczną» dla nauczycieli polskich, rozczytywał się *Estkowski* w dziełach naszych pedagogów — w książkach *Piramowicza*, *Wolskiego*, *Trentowskiego* i innych i pod ich wpływem powstaje w nim gorące pragnienie skierowania polskiej myśli pedagogicznej na jej przyrodzone tory, — odrodzenia myśli, skażonej z powodu rozpanoszenia się w szkołach wielkopolskich ducha pruskiego. «Ta myśl — pisze w jednym ze swych listów — stała się teraz we mnie żywą, że nasze nauki udzielane dzieciom, są zimne, są wyłącznie prawie rozumowe, pedantyczne, bo brak im uczucia życia. Nauki elementarne przyjeśliśmy od Niemców; przyjeśliśmy także ich sposób wykładu tych nauk — a Niemcy uczą tylko rozumowo, kształcą jedynie głowę. W ich

¹⁾ *Estkowski*. Pisma Pedagogiczne, t. I.

²⁾ *Łukaszewicz*. Historia szkół w Koronie i w W. Ks. Litewskim. Poznań 1850, t. II, str. 350.

naukach niema uczucia; ich nauki nie wzbudzają w uczniach chęci, woli, postanowienia, zapału, natchnienia. Niemcy nawet religiji głową tylko uczą, nauczą poznać religję, ale nie uczuć ją. Ich klasyfikacja, rozdrobnienia, formalność pedantyczna pochłania i przytłumia ducha i życie wewnętrzne, jakie oddycha w każdej nauce. Nauka udzielana już dzieciom, koniecznie jakieś natchnienie w nich sprawić powinna — powinna zapalać ich chęci do dalszego poznawania.

Niemieckie szkoły (a nasze są zupełnie niemieckie, bo na zasadach niemieckiej pedagogiki urządzone) uczą wiele znać i wiedzieć, ćwiczą gimnastycznie pamięć, rozagę i rozum; ale nie wychowują, nie pielęgnują serca, nie wydobywają na jaw szlachetnych uczuć, natchnienia, nie wykształcają wewnętrznego sumienia wychowawców... Nauki więc dzisiejsze nie są w stanie wzbudzić natchnienia i poświęcenie w masach młodzieży i ludu¹⁾.

Zdając sobie sprawę z takiego stanu naszego szkolnictwa w b. zaborze pruskim, szuka *Estkowski* środków uzdrowienia i planuje opracowanie nowego układu nauk zgodnego z życiem i potrzebami narodu, tudzież wydanie odpowiednich książek metodycznych. Pracuje nad ułożeniem programu naukowego dla szkoły polskiej, nawiązując do rozkładu nauk przepisanego przez Izbę Edukacyjną dla szkół elementarnych²⁾. W kreśleniu programu nauki stara się przede wszystkim ująć cel nauki w szkole elementarnej; według *Estkowskiego*, nauki elementarne mają cel trojaki:

1. zbudzać, krzewić i kształcić całe życie serca, t. j. uczucie religijne, etyczne i estetyczne, wiarę, sumienie i wolę;

2. zbudzać, rozkrzewiać i kształcić wszystkie władze umysłowe i

3. przyswajając uczniowi początki wszelkich głównych wiadomości, których człowiek wogóle w każdym położeniu, zawodzie i zatrudnieniu potrzebuje³⁾. Słowem w programie szkoły elementarnej zawarte być winny początki i treść wszyst-

¹⁾ Autobiografia rkps. str. 106 i n.

²⁾ Pisma pedagogiczne, str. 154 i n.

³⁾ *L. Lipiński*. «Zbiór uchwał i ogólnych urządzeń Izby Edukacyjnej od czasu jej ustanowienia».

kich nauk, jakie oświecony i prawy człowiek, jako człowiek, jako chrześcijanin, jako obywatel kraju posiadać powinien¹⁾).

Ujawszy w ten sposób cel nauki elementarnej, omawia *Estkowski* kolejno poszczególne przedmioty i podaje przy każdym z nich treściwe i głębokie wskazania wychowawcze i metodyczne, zwraca uwagę na właściwości psychiczne, «na psychologiczne rozwijanie się i wewnętrzną robotę dziecka», odwołuje się ustawicznie do życia praktycznego i do przeżyć dziecka. Każdy przedmiot zasługuje na osobne omówienie — tyle w uwagach *Estkowskiego* wartościowych momentów, które i dzisiejszemu pedagogowi przydać się mogą. Jedno tu trzeba jeszcze podkreślić, że *Estkowski* stawia zasadę powszechności szkoły elementarnej i zasadę jednolitości programu naukowego. Szkoła elementarna jako ogólnie kształcąca, powinna być jedna dla wszystkich dzieci polskich w okresie kształcenia elementarnego. «Przepisując elementarnym szkołom naukę religji i historii biblijnej, czytania, pisania i rachunków, naukę rzeczy ojczystych, najważniejsze elementa z nauk powszechnych, t. j. z powszechnej geografji, historii naturalnej i historii, najważniejsze rzeczy z fizyki, naukę o zdrowiu, o wzajemnych prawach i obowiązkach między obywatelami i nakoniec naukę śpiewu, nie mieliśmy na względzie przyszłego zawodu, zatrudnienia, stanu uczniów, lecz jedynie względy na wykształcenie, jakie każdemu człowiekowi na ziemi polskiej zrodzonemu bez różnicy, jest koniecznie potrzebne²⁾).

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że *Estkowski* uwzględnia w swym programie takie przedmioty, jak naukę rzeczy ojczystych, której specjalne poświęca omówienie, naukę o zdrowiu i naukę obywatelską (o prawach i obowiązkach obywatelskich) — przedmioty, które dopiero w ostatniej dobie znalazły miejsce w nowych programach szkolnych. Również osobny rozdział poświęca nauce rysunku w szkole elementarnej. Przed nauką czytania i pisania kładzie *Estkowski* «naukę o rzeczach pod zmy-

¹⁾ Pisma pedagogiczne I, 21.

²⁾ I, 167.

sły podpadających», jako przygotowanie do późniejszej systematycznej nauki.

Obok zasady powszechności i jednolitości szkoły elementarnej stawia też żądanie jednolitego ustroju całego wychowania narodowego, tak, aby wszystkie stopnie szkół były organicznie ze sobą złączone, aby każda kategoria szkoły wyższej wpływała w sposób naturalny z niższej. «Wyższe szkoły — mówi *Estkowski* — wtenczas dopiero będą dobre, kiedy t w o r z y ć wspólnie będą jeden system, jeden organizm stopniowy, którego podstawą będą szkoły elementarne. Uczeń, skończywszy zwyczajną szkołę elementarną, będzie dostatecznie przygotowany do gimnazjum, jeżeli to nie będzie jak dotąd, postawione osobno, ale oprze się na szkole elementarnej»¹⁾.

Zarówno zasady ustroju wychowania publicznego, jak cel nauki i program szkoły elementarnej przekazane nam przez *Estkowskiego*, cechuje głęboka mądrość — cechuje żywotność i znajomość stosunków i potrzeb narodu. Idee *Estkowskiego*, dotyczące budowy szkoły polskiej, jeszcze dziś nie są w całości zrealizowane, jakkolwiek naród odzyskał główny warunek życia i rozwoju — niepodległość i wolność, a tylko w wolnem państwie rozwijać się może i doskonalić edukacja narodowa. Nadzieje *Estkowskiego* i dążenia do unarodowienia szkoły związane też były ściśle z ówczesnymi prądami politycznymi, opierały się na ruchu rewolucyjnym r. 1848, zmierzającym do wyzwolenia ojczyzny z pod jarzma pruskiego i innych zaborców.

Podobnie jak program nauki w szkole elementarnej, tak i metody nauczania, oraz wskazówki praktyczne *Estkowskiego* nie straciły na aktualności. Metoda nauczania elementarnego, której *Estkowski* wiele miejsca poświęca w swych dziełkach i artykułach, opiera się przede wszystkim na zasadzie działania, na samodzielnej pracy dziecka. Występuje przeciw bezdusznej tresurze, przeciw mechanizowaniu, przeciw przeładowywaniu umysłów dziecięcych suchymi wiadomością. Metodę nauczania zastosować trzeba do właściwości duchowych dziecka, do rozwoju jego. A więc punktem wyjścia niechaj będzie życie swobodne

¹⁾ Op. cit. str. 168.

dziecka w domu, jego zabawy i zainteresowania, albowiem nauka, stojąca zdala od świata dziecięcego przyczynia się do skarłowacenia ciała i duszy. «Z własnego popędu wymyka się ono z tych objęć mentorskich i kształci się, jak je instynkt pcha, bujając po wolnym świecie, igrając z rówieśnikami, chwytając każdą rzecz w rękę, bawiąc się z psem, kotem lub zabawką, którą samo sobie wymyśliło» ¹⁾).

Nauczanie niechaj się opiera na obserwacji życia, przedmiotów rzeczywistych, na czynnem działaniu dzieci. «Naprzód pokazuj i opisuj dziecku albo w r z e c z y w i s t o ś c i, albo na malowanych obrazach, zwierzęta, rośliny, góry, rzeki, łąki i tym podobne przedmioty natury; potem rzeczy przemysłem i ręką ludzką zdziałane n. p. wyroby stolarza, kowala, szewca, garncarza, mularza, cieśli i t. d.». W ścisłym związku z nauką i pracą szkolną pozostają w y c i e c z k i i p r z e c h a d z k i dzieci, gdzie bezpośrednio spostrzegają rzeczy i zjawiska. Estkowski żąda, by przynajmniej trzy razy w tydzień, w dogodnej porze prowadził nauczyciel dzieci na przechadzkę. «Prowadź dzieci na łąkę, na pole, do ogrodu, lasu, na wzgórze, do oracza, ogrodnika, kowala, ślusarza, mularza, cieśli, a wszędzie pokazuj, objaśniaj, opisuj, rozmawiaj» ¹⁾

Ostrzega też *Estkowski* przed zbyt wczesnem rozpoczynaniem nauki czytania i pisania. Pierwsze miesiące pobytu dziecka w szkole niechaj będą poświęcone przygotowaniu do systematycznej nauki. Obok przechadzek i «rozmów nauczyciela z dziećmi», obok opowiadania bajek, różnych gier i zabaw niechaj dzieci rysują i malują, co będzie najlepszem przygotowaniem do nauki czytania i pisania. Błędem jest, gdy nauczyciel tuż po przybyciu dziecka do szkoły — po jednym czy dwu tygodniach t. zw. ćwiczeń przygotowawczych polegających na kreśleniu różnych kresek rozpoczyna tę naukę. Dla umysłu dzieci małych jest pisanie i czytanie czynnością abstrakcyjną, nie budzącą żadnego zainteresowania. «Alboż to może mała, nierozwinięta dzieciina znaleźć w swej głowie słuszny powód na to, że mu każą kreślić głoski (litery), które same w sobie nic nie znaczą, które nie przedstawiają żadnego przedmiotu?» A więc nie kreślenie linii i różnych geometrycz-

¹⁾ Pisma I, 30. — 32 i n.

nych figur, jak to podają metodyki niemieckie, stanowić winny wstępne ćwiczenia do pisania, ale rysowanie i malowanie dzieci ołówkiem lub barwną kredką. Posłuchajmy, co o tej sprawie powiedział *Estkowski*, w swej książce «Metoda pisania i czytania», a przekonamy się, że uwagi metodyczne pedagoga naszego są identyczne z postulatami najnowszej dydaktyki, są dowodem głębokiej znajomości duszy dziecka.

«Kto się przypatrywał — mówi *Estkowski* — z uwagą zabawom dzieci, przekonał się, że nawet najmniejsze dzieci lubią kreślić różne figury węglem na ścianie, kredą na podłodze, kijkiem na piasku, rysikiem na tabliczce, że kreśleniom swoim dziwnym, fantastycznym, nadają znaczenia konia, psa, drzewa, i tym podobnych przedmiotów. Obudza się tu pierwszy raz w nich myśl twórcza, zaczynają dumać, tworzyć sobie widzialne obrazy. Idąc w pomoc temu ich pędowi, uczymy je kreślić kształtniejsze obrazki, pod oczy podpadających przedmiotów. Chłopiec z największą przyjemnością rysować sobie będzie konia, bał, wóz, pistolet; dziewczę lalkę, kota, ptaka». W związku z pogadankami, ćwiczeniami w mówieniu rysują dzieci «dobrze im znajome przedmioty. Mniejsza o to, czy kreślone te figury będą wyobrażeniami odpowiednich przedmiotów rzeczywistości; ale dość, że dzieci tym sposobem przyjemnie i z korzyścią się zatrudnią». Zajęcia te rozwijają przyrodzoną skłonność do rysowania, dzieci nabędą wprawy we władaniu ołówkiem, rysikiem, będą «miały sposobność zastanawiać się, myśleć, dumać, wywoływać w pamięci kształty przedmiotów, które mają rysować, porównywać nakreślone figury z przedmiotami rzeczywistymi, przyczem cała prawie ich dusza pożytecznie pracować będzie... Wszakże i ludzie początkowo nie odrazu pisali głoski (litery), ale wpierw obrazując swe myśli, kreślili różne figury, hieroglify» ¹⁾). Taką metodę nauczania zalecał Ewaryst *Estkowski* przed 70 laty z górą, a dziś powtarzamy te same słowa, jako ostatni wyraz postępu w metodyce nauki elementarnej.

Skoro już dziecko nauczyło się spostrzegać rzeczy w oto-

¹⁾ *Estkowski*. Metoda czytania i pisania. Poznań 1851

czeniu, wypowiadać swe przeżycia słowem i obrazkiem, przystępuje nauczyciel do nauki czytania i pisania. *Estkowski* zaleca «metodę czytania» *Trentowskiego*¹⁾, a mianowicie metodę zgłoskową, którą w praktyce swej sam wypróbował i stwierdził nadzwyczaj pomyślne rezultaty. Omówieniu tej metody poświęca dużo uwagi w swem dziełku²⁾. Występuje przeciw panującej wówczas powszechnie metodzie sylabizowania, jak i przeciw metodzie głosowania, żąda zaś, by dzieci odrazu uczyły się czytania całych sylab, względnie krótkich wyrazów. Takie ujęcie stanowi duży postęp w rozwoju metody czytania i pisania — i stąd już krok jeden do metody wyrazowej, którą u nas rozpowszechnił w ostatnim czasie *Marjan Falski*³⁾. Teksty *Estkowskiego* tworzą jeszcze zbiór sylab luźnych, oderwanych wyrazów i zdań, treść ich nie jest czerpana ze świata dzieci i to jest ich słabą stroną.

Pominąwszy teksty nieodpowiednie, wszystkie inne uwagi metodyczne *Estkowskiego*, dotyczące nauki czytania i pisania, są nader cenne i rozumne. Poleca używanie ruchomego alfabetu (za przykładem *Wolskiego*), twierdząc, że dobry nauczyciel może się obejść bez elementarza, o ile ma ruchomy alfabet i tablicę do dyspozycji, żąda następnie równoczesnego uczenia czytania i pisania, występuje przeciw czytaniu sylabami. «Niechaj się uczą gładko, odrazu czytać wyrazy. Rzecz jest tak prosta, że nie potrzeba żadnych wskazówek dla nauczyciela. Dość, że powiemy uczniom i mówiąc, nie wymawiamy n. p. wo—da, ry—ba, na—u—ka, ale wymawiamy gładko, za jednym razem: woda, ryba, nauka»⁴⁾. Przy nauce czytania i pisania uczniowie sami tworzą zdania o przedmiotach z otoczenia.

Skoro dziecko opanuje technikę czytania, należy mu odrazu dać «taką książkę, na której, ucząc się czytać, uczyć się zarazem będzie pożytecznych i przyjemnych rzeczy». W tym

¹⁾ B. T. *Trentowski*. Chowanna, t. II, str. 367 i n.

²⁾ *Estkowski*. op. cit. str. 60—80.

³⁾ M. *Falski*. Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza. Ruch Pedagogiczny r. 1913 Nr. 1—4.

Tenże. Wskazówki praktyczne i lekcje próbne z nauki czytania i pisania. (Ruch Pedagogiczny Nr. 9 i 10 z. r. 1913). Elementarz powiastkowy. Wskazówki dla nauczyciela. Lwów—Warszawa 1920.

⁴⁾ Op. cit. str. 71.

celu wydaje *Estkowski* «Książkę do pierwszego czytania dla szkół publicznych i prywatnych», w której stara się dostosować treść i formę do rozwoju duchowego dziecka. «Treść wzięliśmy z przedmiotów, dziecku każdemu dobrze znanych, a co się tyczy formy, staraliśmy się ująć każdą myśl w najprostsze i najkrótsze zdanie... W tej książeczce zamknięty jest cały światek mały, w słowach tej książeczki zamknięte są te piękne rzeczy, które codzień na dworze widzicie».

Estkowski podobnie jak *Piramowicz*, podnosi słusznie, że nauka czytania i pisania nie jest właściwym celem szkoły elementarnej, ale raczej środkiem, ułatwiającym rozwój dziecka. Nauka ta uprzystępnia młodzieży poznanie skarbów ducha, umożliwi ciągle doskonalenie, samokształcenie. «Każda nauka — mówi *Estkowski* — a przedewszystkiem początkowa, ma głównie rozwijać władze umysłowe, głównie kształcić ducha; powszechny zaś sposób nauki czytania i pisania zamiast rozwijać, przytępia władze umysłowe». Metoda zaś, zalecona przez *Estkowskiego*, «omija wszelką mechaniczność, uczy z uciechą, dziecko samo niejako robi odkrycia i wynalazki, a nauczyciel je tylko prowadzi za rękę, tylko pracę mu ułatwia, tylko nad tem czuwa, by nie odstępowało od celu nauki» ¹⁾.

Nauka w szkole elementarnej winna budzić zamięłowanie i potrzebę czytania w życiu późniejszym. Obudzić to zamięłowanie i rozpowszechnić czytelnictwo wśród warstw ludowych było celem popularnych wydawnictw *Estkowskiego* książeczek dla ludu, jak np. jego «Żywot człowieka poczciwego na wzór Zwierciadła Reja» ²⁾.

Wspomnieliśmy już, że *Estkowski* uwzględnia w swym programie naukę rzeczy ojczystych, obejmującą pogadanki przyrodniczo-geograficzne i historyczne. Celem tej nauki jest poznanie miejscowości rodzinnej i całego kraju ojczystego, tudzież dziejów własnego narodu, a przez takie poznanie ugruntuje się miłość czynna ziemi rodzinnej, polegająca na produktywniej pracy obywatelskiej, na pracy około pomnażania dóbr materialnych i duchowych narodu. Chcąc sprowadzić naukę rzeczy ojczystych na właściwe tory i dać

¹⁾ str. 85 i n.

²⁾ Poznań 1850. Nakładem Gł. Dyrekcji Ligi Polskiej.

nauczycielowi wzór, wydaje «Zbiorek rzeczy swoich skich ku nauce i rozrywce dla młodzieży»¹. Jest to ostatnia praca przedwcześnie zmarłego pedagoga. Wspomina on w Przedmowie (str. XVI), że ogłosi cały szereg tomików «Rzeczy swoich skich»; niestety rychła śmierć przeszkodziła zamiarowi. Na «Zbiorek rzeczy swoich skich» składają się powiastki, opisy, biografje, wyjątki z poetów, kronik i pamiętników. Mamy tu jakoby zaczątek monografij poszczególnych, typowych okolic Rzeczypospolitej, pierwsze początki regionalizmu w szkole. W szczególności dużo miejsca poświęca *Estkowski* Litwie i Żmudzi, malując krajobraz, ludzi, urządzenia domu, zajęcia, obyczaje, mowę, stroje, zabawy ludowe, przytaczając pieśni, legendy i baśnie, ilustrując wyjątkami ze starych kronik. Książkę tę możemy zaliczyć do literatury krajoznawczej, której świetny rozwój u nas przypada dopiero na ostatnią dobę. W podobnym duchu i tym samym celu napisane są np. znakomite książki *Al. Janowskiego*, które ukazały się dziś, po odzyskaniu niepoległości. (Pogadanki krajoznawcze, Duch Warszawy i inne). Tak więc *Estkowskiego* możemy słusznie uważać za znakomitego poprzednika obecnych dążeń na polu literatury krajoznawczej dla młodzieży i w dziedzinie ruchu regionalnego.

Do tej samej dziedziny zaliczyć można drugie dziełko *Estkowskiego* «*Nauki wiejskie* tyczące się gminy, życia i stosunków wieśniaka» (Poznań 1861). Jest to podręcznik dla nauczyciela, mający mu ułatwić poznanie życia na wsi, warunków stanu rolniczego. W formie pytań i odpowiedzi, — w 19 «naukach wiejskich» — omawia *Estkowski* warunki życia na wsi, położenie, zajęcie, stosunki między wsią a miastem, prawa i obowiązki, instytucje i urządzenia administracyjne gminy. Po szeregu pytań, mających na celu poznanie zasobu wyobrażeń dziecka i po odpowiednim nawiązaniu rozpoczynają się «nauki». Pogadanki te mówią o powstaniu osad na wsi, o życiu w gminie pierwotnej, o poszanowaniu dobra publicznego, o znaczeniu różnych instytucyj społecznych (ubezpieczenie od ognia, straż pożarna), o poszanowaniu zdrowia, o wychowaniu dzieci i t. p. Ucząc poznawać wieś, środowisko życia dzieci, budzą równocześnie uczucia estetyczne, poczucie

¹) Poznań 1859. Nakładem księgarni J. K. Żupańskiego.

piękna przyrody i miłość ku ziemi rodzinnej. Książka ta zawiera prawdziwą «naukę życia», opartą na rzeczywistości. W tym duchu pojmował takie pouczenia *Piramowicz*, na którym się też wzoruje *Estkowski*¹⁾). Podobnie, jak «Zbiorek rzeczy swojskich», tak i «Nauki wiejskie» zawierają obok materiału wiele wartościowych wskazań metodycznych.

Estkowski jest też zwolennikiem nauki zręczności w szkole i w swym programie wykazuje ich praktyczne znaczenie. Zwłaszcza w szkołach wiejskich, jego zdaniem, łączyć należy naukę z praktycznymi zajęciami gospodarczymi i jako przykład podaje przepisy Komisji Edukacyjnej. Przypomina również, że Komisja Edukacyjna obsyłała po wszystkich szkołkach modele udoskonalonych i użytecznych narzędzi rolniczych, które nauczyciele chłopcom starszym pokazywali i do robienia podobnych pobudzali. «Chłopcy nasi — zauważa *Estkowski* — prawie z natury lubią różne rzeczy nożem wyrzynać. Z takich zmyślnych chłopców stają się później kołodzieje tak zwani po folwarkach porządkowi, i cieśle wiejscy. Lud nasz bardzo przemyślny; trzebaby tylko umieć przemysł ten już w szkole w pożyteczną stronę skierować. Szkołki bardzo tu zbawienny wpływ wywrzeć mogą i powinny. «Sam — mówi — odbierałem pierwszą naukę w takiej wiejskiej szkółce, gdzie się starsi chłopcy uczyli robót ręcznych, t. j. prócz chodzenia około drzewek i ogrodnictwa, także robienia koszyków, sieci, kapeluszy słomianych i t. p.». Nauka taka przydać się może w życiu, bo, jak zauważa *Estkowski*, ochroni ludność przed próżniactwem w czasie długich wieczorów zimowych. W zajęciach ręcznych w szkole widzi tedy *Estkowski* przede wszystkim cele czysto praktyczne, a nie podkreśla ich znaczenia dla ogólnego rozwoju wychowanka tak, jak to pojmował *Jędrzej Śniadecki* i *Trentowski*. Można by tylko uznać słuszność wywodów *Estkowskiego*, o ileby chodziło o nauczanie młodzieży starszej, n. p. na kursach uzupełniających. Wówczas zajęcia ręczne uczniów mogą mieć także na celu i praktyczną wytwórczość. Natomiast w okresie kształcenia elementarnego w szkole powszechnej zadaniem nauki zręczności jest ogólny rozwój dziecka.

Estkowski zdawał sobie sprawę, że osiągnięcie celu wy-

¹⁾ Ks. G. *Piramowicz*. Powinności nauczyciela. Warszawa 1919.

chowania i nauki w szkole elementarnej, realizacja programu i umiejętne stosowanie metod — słowem życie wewnętrzne szkoły, jej *d u c h* — zależy przede wszystkim od nauczyciela o wysokiej kulturze duchowej, od jego przygotowania pedagogicznego. Zdobywszy sam możliwe na owe czasy wysokie i gruntowne wykształcenie teoretyczno-pedagogiczne w uniwersytecie wrocławskim, mógł się podjąć pracy nader trudnej i odpowiedzialnej — pracy nad kształceniem nauczycieli. Jego znajomość klasycznej pedagogiki polskiej, odczytanie we współczesnej literaturze pedagogicznej niemieckiej, do której odnosił się z koniecznym krytycyzmem, bogate doświadczenie praktyczne, zdobyte w ciężkiej służbie nauczycielskiej na wsi i w mieście, a obok tego zapał i umiłowanie zawodu, talent literacki i popularyzatorski — oto wartości, jakie włożył w swą szczytną pracę. Tworzył «koła samokształcenia» wśród nauczycielstwa wielkopolskiego, pobudzał nauczycieli do pracy nad doskonaleniem własnem, sam wygłaszał odczyty i referaty. Chcąc zorganizować tę pracę ideową i zapewnić jej trwale warunki rozwoju, daje inicjatywę do założenia pierwszego w Polsce «Towarzystwa Pedagogicznego» w Poznaniu. Wiedzę pedagogiczną szerzy nie tylko zapomocą książek i broszur, ale także za pośrednictwem «Szkoły Polskiej», pierwszego polskiego czasopisma pedagogicznego. Myśli też o założeniu wyższej szkoły dla nauczycieli — «Instytutu pedagogicznego», bo zdaje sobie sprawę, że tylko systematyczne kształcenie i gruntowne studja w zakresie pedagogiki umożliwią nauczycielowi spełnienie wielkich zadań w społeczeństwie.

W rozważaniach naszych staraliśmy się wykazać znaczenie *Ewarysta Estkowskiego* dla rozwoju narodowej myśli wychowawczej. *Estkowski* nie jest pedagogiem-twórcą, nie jest teoretykiem w ścisłym słowa znaczeniu, jego pisma pedagogiczne nie obfitują w oryginalne pomysły, ani też stanowią odrębnego systemu pedagogicznego, jak n. p. «Chowanna» *Trentowskiego*. Myśli filozoficzne i pedagogiczne współczesnych mu autorów, *Trentowskiego*, *Libelta*, *Cieszkowskiego*, *Łukaszewicza* i dawnych: *Piramowicza*, *Wolskiego* znalazły żywe odbicie w jego pismach. Przyczynił się on w ten sposób do ich spopularyzowania wśród szerszych sfer nauczycielstwa. Znakomity praktyk, potrafił swą głęboką teoretyczną wiedzę

połączyć z bogatym doświadczeniem życiowym i pedagogicznym, ująć w formę piękną, ujmującą i przedstawić w sposób jasny i popularny. Jego pisma pedagogiczne i wskazania metodyczne zachowały do dziś dnia żywotność i aktualność.

Estkowskiego cechuje głęboka uczuciowość, wrażliwość na piękno i dobro. Stoi on na straży nieskażonej myśli pedagogicznej, wysnutej z głębin ducha narodu, z jego genjuszu, a snując w dalszym ciągu tę myśl, stanowi jakgdyby ogniwo między świetną epoką Komisji i Izby Edukacyjnej a dobą obecną.

Tak więc rozwój polskiej myśli pedagogicznej postępował zgodnie z ewolucją kultury i w ścisłym związku z twórczością w krajach zachodnich. Najwybitniejsi przedstawiciele pedagogii narodowej, *Piramowicz* i *Popławski*, *Wolski* i *Śniadecki Jędrzej*, wreszcie *Trentowski* i *Estkowski*, wykształceni na kulturze zachodnio-europejskiej, doskonale obeznani z powszechną literaturą pedagogiczną, umieli wydobyć z niej istotne i ogólne wartości, zastosować je do warunków życia polskiego i do psychiki dziecka naszego — i stworzyli w ten sposób koncepcję pedagogiki narodowej, która swój wyraz znalazła w klasycznym polskim dziele pedagogicznym, w «Chowannie» *Trentowskiego*. Stworzyli system wychowania zgodny z naturą dziecka, ujęli istotę szkoły narodowej w związku z kulturą ogólnoludzką, połączyli pedagogikę z życiem otaczającym, ze środowiskiem, podkreślili zasadę działania w nauczaniu i podali głębokie określenie p r a c y w szkole, mającej na celu kształcenie zarówno ręki, jak umysłu, uczuć i woli. Zmierzając do połączenia edukacji fizycznej z moralną, do oparcia nauki na samodzielnej pracy dziecka, wskazali tem samem drogę ku szkole twórczej, ku ogólnej reformie wychowania powszechnego. Po tym przeglądzie historycznym przejdziemy z kolei do omówienia rozwoju idei szkoły twórczej w dobie dzisiejszej i do rozpatrzenia głównych form, w jakich się ujawnia w różnych krajach.

III.

WSPÓŁCZESNE POGLĄDY NA SZKOŁĘ TWÓRCZĄ.

Obecne prądy reformatorskie, zmierzające do wprowadzenia szkoły twórczej w miejsce szkoły tradycyjnej, sięgają drugiej połowy XIX stulecia. Pierwsze objawy, zapowiadające zmianę w programach i metodach nauczania, to wprowadzenie do szkół ogólnokształcących przedmiotów techniczno-estetycznych, w szczególności robót ręcznych. Pierwsi bojownicy nowej szkoły wysuwają też hasło reformy wychowania estetycznego, domagając się zasadniczej zmiany w nauczaniu rysunków w szkole. Prądy te płyną do krajów Europy zachodniej i środkowej dwoma łóżyskami: z krajów skandynawskich i ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Płn.

Z najdalszych krańców północno-zachodniej Europy, z kraju, gdzie wobec srogiej przyrody istnieją — jakby się здаwało — najmniej sprzyjające warunki bujniejszego życia kulturalnego — z tego to kraju wyszły nowe prądy wychowawcze i wywarły głęboki wpływ na szkolnictwo Europy zachodniej. Krajem tym — to Finlandja. Już w latach 60-tych ub. wieku propaguje tam ideę nauki zręczności w szkole pastor *Uno Cygnäus*, naczelnny wizytator szkół elementarnych w Finlandji. Zdaniem jego nauka zręczności jest ważnym środkiem rozwoju fizycznego i duchowego, kształci sprawność ręki, rozwija zmysł kształtu i smak estetyczny. *Cygnäus* wprowadza naukę zręczności w związku z geometrią, fizyką i naukami przyrodniczymi i podkreśla, że w razie zaniedbania sprawności ręki, wiedza pozostaje tylko sumą teoretycznych wiadomości bez znaczenia praktycznego, o ile zaś szkoła zaniedbuje naukę teoretyczną, ujawniają się również niepożądane skutki — ujawnia się nie-

uctwo i surowość obyczajów, zmechanizowanie życia ludzkiego. Z tych zdań widzimy, jak głęboko *Cygnäus* pojmuje szkołę twórczą, jak właściwe nadaje znaczenie nauce zręczności, którą wprowadza do szkół finlandzkich jako przedmiot obowiązkowy już w r. 1866. Zadaniem tej nauki nie było osiągnięcie wyników artystycznych w poszczególnych rodzajach pracy ręcznej, chodziło przede wszystkim o wykształcenie sprawności i duchowej dzielności. Zwracano uwagę, by dziecko każdą pracę wykonywało czysto, porządnie i starannie, by umiało przedstawić różnorodne formy w odpowiednim ustosunkowaniu. Właściwą ojczyzną nauki zręczności czyli slöjdu jest zatem Finlandja.

Z Finlandji przenikać poczęły nowe poglądy na wychowanie do Szwecji, gdzie w N ä ä s powstało słynne seminarjum slöjdu (w roku 1872), założone przez *Augusta Abrahamsona* i kierowane później przez *Salomona*. W Szwecji zaprowadzono w szkołach ogólnokształcących naukę zręczności, jako przedmiot obowiązkowy w r. 1870. Przedmiot ten miał w szkołach szwedzkich dwojaki cel: pedagogiczny i gospodarczy. Obok momentu wychowawczego chodziło jeszcze o wzmożenie i rozpowszechnienie narodowego przemysłu domowego wśród ludności uboższej w Szwecji.

Miedzy rokiem 1860 a 1870 — pisze jeden z pedagogów zwiedzających szkołę slöjdu w Nääs ¹⁾ — dokonała się w Szwecji głęboka zmiana ekonomiczna. Aż do tego czasu była Szwecja krajem wybitnie rolniczym, jedynie tylko przemysł domowy, zwany tutaj s l ö j d e m, był rozpowszechniony. Każda rodzina rolnicza wyrabiała sobie sama narzędzia, odzież i wogóle zaspakajała własnym przemysłem wszystkie potrzeby życia codziennego i gospodarczego. Taki tryb życia wytworzył kulturę prymitywną, lecz nieskażoną, czystość i prostotę obyczajów, zdrowie ciała i duszy, słowem, stosunki patryjarchalne. Jednakże postęp techniczny i przemysłowy spowodował upadek przemysłu domowego, slöjdu. Powstały fabryki, które produkowały masowo i taniej. Z punktu widzenia ogólnego przemysł nowoczesny, wyposażony w doskonałe środki techniczne, stanowi niezawodnie wspierały postęp. Ale wywołuje on za-

¹⁾ R. Smirowicz. L'École du slojd à Nääs. Ostende. Minerva 1913, podane w dziele A. Ferrière'a. L'École active. Tom I.

razem wstrząśnienia ekonomiczne, gorączkową agitację — słowem wszelkiego rodzaju zaburzenia w życiu współczesnem. Wkrótce też dała się zauważyć reakcja przeciw nowym stosunkom wśród niektórych warstw ludności. Zwolennicy dawnych stosunków i wielbiciele życia spokojnego dążyli do przywrócenia przemysłu domowego. To właśnie przyczyniło się też do założenia szkoły slöjdu.

Jedną z pierwszych była właśnie szkoła w Nääs. Ze stanowiska życia ekonomicznego było to przedsięwzięcie *Abrahamsona* utopją. Ale slöjd stał się znakomitym środkiem wychowawczym i zajęcia ręczne zostały uwzględnione w programie szkół początkowych. I oto nie szkoła była w służbie slöjdu, ale przeciwnie slöjd służył szkole. Odtąd nauczanie slöjdu miało przejść w ręce pedagogów, a nie rzemieślników. Szkoła w Nääs wprowadziła tedy w r. 1874 jeden oddział wyższy celem przygotowania nauczycieli robót ręcznych. Była to pierwsza tego rodzaju instytucja. Przyjmowano tu uczniów w wieku najmniej 18 lat, posiadających pewne wiadomości w zakresie slöjdu, w szczególności znajomość robót z drzewa i świadectwo ukończenia szkoły początkowej wraz z zaświadczeniem stwierdzającym prawy charakter. Kurs trwał rok; uczono matematyki, nauk przyrodniczych, pedagogji, metodyki nauczania, rysunku i slöjdu, t. j. stolarswa, rzeźby w drzewie i kowalstwa.

Te roczne kursy trwały do roku 1882. Wówczas szkoła w Nääs została przekształcona; zorganizowano kursy krótkotrwałe dla nauczycieli obojga płci, zatrudnionych już w szkołach. Odtąd corocznie odbywały się kolejno cztery kursy: dwa zimowe i dwa letnie. Każdy kurs trwał 5 do 6 tygodni, a nauka była częścią teoretyczną, częścią praktyczną. Teoretyczna nauka odbywała się na konferencjach i dyskusjach pedagogicznych, które dotyczyły historii slöjdu, jego znaczenia i korzyści: następnie wprowadzono też kurs pedagogiki ogólnej i psychologji. Ćwiczenia praktyczne obejmowały: roboty drzewne, rysunek i gimnastykę, a później też gry na wolnem powietrzu, kucharstwo, konserwowanie owoców, szycie. Najwięcej czasu przeznaczono na slöjd. Każdy uczestnik kursu przedstawiał swe prace dyrektorowi i innym uczniom; w ten sposób egzamin i krytyka były jak najbardziej bezstronne. Prace wykonane podług wzorów musiały być bez zarzutu;

w przeciwnym razie trzeba było rozpocząć na nowo. Zbyt często pedantyczność wyciskała w praktyce swoje piętno. Uszłoby to jeszcze w stosunku do starszych. Ale skoro i od dzieci wymagano kopjowania wzorów i osiągnięcia doskonałości pod grozą zatwierdzenia lub odrzucenia, było to, jak słusznie podkreśla *Ferrière*, zboczeniem z właściwej drogi; jest to bowiem doskonały środek zniechęcenia dzieci do tego rodzaju pracy. Poza kopjowaniem wzorów, których liczba była ustalona w programie, każdy uczestnik obowiązany był wykonać pracę dowolną według reguł i metod uznanych w Nääs. Twórca seminarjum slöjdu *Abrahamson* umarł w r. 1898 i odtąd szkołę przejęło państwo, nie zmieniając jej ducha, zgodnie z życzeniem założyciela.

Na czem polega metoda znana powszechnie pod nazwą «systemu szkoły w Nääs?»

Wobec zasady, że nauka slöjdu nie jest celem sama w sobie, ale winna być czynnikiem wychowania ogólnego, system ten opiera się na dwu zasadach: 1) na zasadzie metodycznej i 2) na zasadzie pedagogicznej. W Nääs ogniskuje się nauka w jednym tylko dziale: w o b r ó b c e d r z e w a. Odrzuca się tu prace ręczne, polegające jedynie na władaniu narzędziami, a żąda od samego początku sporządzania rzeczy konkretnych, użytecznych w życiu codziennym i dobrze wykonanych pod względem estetycznym. Praca jest indywidualna. Przedmioty uczniów pozostawione w szkole, bywają wynagradzane; zysk przypada rodzinie.

Takie są w ogólnych zarysach zasady systemu szkoły w Nääs. *Ferrière* wspomina o swej wizycie w tej szkole i podaje treściwy i barwny obraz życia, jakie tu panuje. Położona wśród łąk, lasów i wśród rozrzuconych małych jezior, składa się z pięciu do sześciu dworów i warsztatów, wznoszących się wśród zieleni w parku. Około sześćdziesięciu młodych chłopców i dziewcząt hasało, radośnie śpiewając, wokoło gazonu; była to lekcja gry na wolnem powietrzu. Inni pracowali w warsztatach, początkujący krajali i wyrzynali kawałki drzewa jedynie przy pomocy scyzoryka, bez posługiwania się jakimkolwiek innym narzędziem. Taka reguła obowiązuje początkujących. Wyrabiali oni różne podstawki, talerze, konsolki i t. p. Wszystkie modele są ściśle stopniowane podług trudności i uczeń nie podejmuje następnej pracy, dopóki jed-

nej nie doprowadził do możliwej doskonałości. Opuszczając jeden z najstarszych domów szkolnych, zauważył *Ferrière* nad bramą wchodową duży napis, zawierający krótki opis systemu wychowawczego w Nääs. Napis ten brzmi następująco:

1. System nasz polega na obróbce drzewa i uczy robót stolarskich, snycerskich (stolarstwa artystycznego) i t. d.

2. Praca polega wyłącznie na sporządzaniu przedmiotów użytkowych, wykonywanych podług wzorów.

3. Celem tego nauczania jest wychowanie ogólne, a nie proste sporządzanie modeli.

4. W szkole początkowej, przygotowującej dziecko wprost do życia, celem nauki słoju jest kształcenie i rozwój różnych sił ducha i ciała, pożytecznych w życiu.

5. Celem wychowawczym nauki zręczności jest:

a) Wpojenie dobrego smaku i miłości do pracy wogóle.

b) Wdrożenie szacunku dla ciężkiej pracy fizycznej, lecz użytecznej.

c) Rozwój uczucia niezależności i zaufania we własne siły.

d) Przyzwyczajenie do porządku, dokładności, czystości i schludności.

e) Rozwój oka, zmysłu dotykowego, poczucia formy, jak i zręczności ręki.

f) Przyzwyczajenie do uwagi, pomysłowości, do wytrwałości i cierpliwości.

g) Pobudzanie rozwoju sił fizycznych.

6. Należy jeszcze podać cele zewnętrzne:

a) Zręczność w posługiwaniu się przyrządami.

b) Dokładne wykonywanie robót.

7. Ze względu na jak najłatwiejsze uzyskanie wyników przestrzegać należy następujących reguł:

a) Uczeń powinien wykonać całą pracę samodzielnie, począwszy od piłowania pnia drzewa, które mu będzie potrzebne.

b) Sporządzone przedmioty powinny mieć zastosowanie w gospodarstwie uczniów; nie powinny więc mieć wyłącznie charakteru zdobniczego.

c) Wśród sporządzonych przedmiotów mają być też wyroby rzeźbione i w ich wykonywaniu powinien się uczeń po-

sługiwać głównie okiem, bez zastosowania miary i bez kopjowania modeli.

System nauki zręczności (slöjdu) prowadzony w myśl tych zasad w Nääs — nadaje się doskonale, jak to słusznie podkreśla *Ferrière*, dla młodzieży dojrzałej, tudzież dla uczniów mniej więcej od 14 roku życia; ale nie odpowiada skłonnościom dzieci w wieku między 8 a 14 rokiem życia. Dla dzieci w tym wieku byłaby to metoda zbyt systematyczna, zbyt gramatyczna i szkolarska. W teorji niema prawdopodobnie tego charakteru i inicjatorzy nie mieli tego zamiaru. Ale w praktyce odsłania się często w stosowaniu metod pedantyzm nauczycieli slöjdu. Rzeczom wykonanym potrzeba też duszy, należałoby tedy zostawić wolne miejsce samorzutnej pomysłowości, zainteresowaniu i twórczej wyobraźni. Jeśli tedy nauczycielowi brak ducha, jeśli jego wyobraźnia i samorzutna pomysłowość jest wadliwa, nie sprzyja to rozwojowi tych zdolności u jego uczniów. Daje on swym uczniom technikę, ale nie daje im swego ducha ¹⁾).

Tak więc nauka slöjdu zmierzała w szkołach szwedzkich do wyćwiczenia uczniów w sporządzaniu przedmiotów wyłącznie użytkowych; taka tylko bowiem nauka zręczności wzbudzić potrafi — zdaniem pedagogów szwedzkich — zainteresowanie dzieci. Inny pogląd na tę kwestję miał, jak widzieliśmy, pedagog finlandzki *Cygnäus*, który podkreślił przede wszystkim cel kształcący i wychowawczy nauki zręczności bez względu na ewentualne zużytkowanie sporządzonych przedmiotów w życiu codziennem. W szkole elementarnej, jako ogólnie kształcącej, nauka zręczności jest środkiem wychowawczym. Tu nie chodzi o osiągnięcie możliwej doskonałości i biegłości w sporządzaniu rzeczy użytkowych, albowiem zadanie to przypada szkołom zawodowym, szkoła zaś ogólnokształcąca wydobyć ma z nauki robót ręcznych jak największą wartość społeczną i etycznych.

Z krajów skandynawskich wspomnieć jeszcze należy o Danji, gdzie propagatorem nauki zręczności był *Clauson Kaas*. Także i on miał na oku głównie cele praktyczne, a mianowicie, by ludność wiejska zajmowała się w czasie długich wieczorów zimowych wyrobem przedmiotów użytkowych.

¹⁾ A. *Ferrière*. *L'École active*. I, str. 88.

Pod wpływem krajów skandynawskich wywołuje nauka zręczności silniejsze zainteresowanie we Francji. Już w r. 1873 wprowadzają do szkół paryskich naukę slöjdu jako przedmiot w związku z nauką rysunku i geometrii.

W latach 80-tych jeździł *Clauson Kaas* z odczytami po miastach niemieckich, propagując wszędzie ideę nauki zręczności w szkołach elementarnych. Niemcy zainteresowali się żywo nowym ruchem, tem bardziej, że ponieśli dotkliwą porażkę w dziedzinie przemysłu artystycznego. Po nieudanych wystęпах na międzynarodowych wystawach w r. 1873 i 1886, gdzie — jak zresztą sami przyznają — uwypuklił się w całej jaskrawości brak smaku, brak harmonji i prostoty w wystawionych wyrobach przemysłu niemieckiego, postanowili rozpocząć pracę od podstaw, od wychowania młodzieży i wyrobienia w niej zmysłu estetycznego.

W tym celu wysłali Niemcy Komisję zawodową do Danji i Szwecji, której zadaniem było zapoznanie się na miejscu z organizacją nauki zręczności w tamtejszem szkolnictwie. Wkrótce też założyli Towarzystwo propagujące pracę ręczną wśród chłopców i zorganizowali seminarjum slöjdu w Lipsku. Przy seminarjach nauczycielskich powstały fakultatywne kursy rękodzielnicze, a po szkołach ludowych warsztaty, w których młodzież pracowała w godzinach pozaszkolnych, ucząc się wyrobu przedmiotów użytkowych. W ten sposób przybrały seminarja nauczycielskie i szkoły ludowe cechę szkół rzemieślniczych, albowiem zadaniem nauki zręczności było możliwie doskonale wyrobienie technicznej sprawności, tudzież sporządzanie rzeczy użytkowych z różnorodnych materiałów¹⁾. Prądy te nie pozostały bez wpływu i na szkoły polskie w b. zaborze austriackim. Nauczyciele nasi wyjeżdżali do Niemiec i do Szwecji na naukę do seminarjów slöjdu lub na specjalne kursy. Otwarto tu i ówdzie warsztaty w naszych szkołach, gdzie młodzież w godzinach poza obowiązkowym programem uczyła się slöjdu.

Zanim rozpatrzymy poglądy na szkołę twórczą, jakie się ujawniły w Niemczech i w innych krajach Europy środkowej i zachodniej, zwrócimy uwagę na działalność propagatorów nowej szkoły w Stanach Zjednoczonych Ameryki Płn., skąd

¹⁾ *H. Scherer, Arbeitsschule und Werkunterricht. Lipsk 1912.*

już w ostatnim dziesiątku lat ub. stulecia płyną ożywcze prądy pedagogiczne ku krajom Starego Świata.

Najwybitniejszym przedstawicielem szkoły twórczej w Stanach Zjednoczonych jest filozof i pedagog *Jan Dewey* (ur. 1859 r.), założyciel szkoły doświadczalnej przy uniwersytecie w Chicago. W związku ze swojemi wykładami teoretycznemi kieruje *Dewey* doświadczeniami pedagogicznymi w tej szkole, istniejącej od 1896—1904 r., do chwili powołania go na uniwersytet nowojorski. Do szkoły doświadczalnej uczęszczały dzieci w wieku od lat 4 do 16-tu. Poglądy swoje na nową szkołę rozwija *Dewey* w związku z filozofją pragmatystyczną, tudzież na podstawach socjologicznych. «Nowoczesne wychowanie — mówi — rozpatrywać należy w związku z donioślejszemi przeobrażeniami w społeczeństwie», za któremi podąża też i szkoła. Najbardziej typowym objawem w ruchu nowej szkoły jest wprowadzenie pracy ręcznej, a objaw ten pozostaje w związku z dokonaniem zmianami w gospodarce społecznej, z przekształceniem form produkcji. Dawniejsze formy produkcji (przemysł domowy) ustąpiły miejsca wielkiemu przemysłowi fabrycznemu. Wskutek tej zmiany przestały być czynne siły i wartości wychowawcze, tkwiące w domowych zajęciach, w których dziecko czynny brało udział i oto wysuwa się obecnie tendencja wyzyskania tych sił wychowawczych w nowej szkole przez wprowadzenie pracy ręcznej, warsztatów i gospodarstwa domowego. Dzięki tym zajęciom szkoła stanie się «naturalną formą czynnego życia społecznego zamiast oddzielnego miejsca do pobierania lekcyj».

W nowej szkole pożądana, a nawet konieczna jest wzajemna pomoc dzieci podczas pracy, uważana przez szkołę tradycyjną za wykroczenie, jeśli nawet nie za przestępstwo pedagogiczne; dążeniem jej jest rozwój ducha współdziałania i współżycia; szkoła stać się ma «zrzeszeniem w minjaturze, embrjonalnem społeczeństwem». W tem tworzeniu się społeczeństwa ważną funkcję spełniają zajęcia ręczne, jak tkactwo, obróbka drzewa, metalu, szycie, gotowanie i t. p. Prace te jednakże mają być nie tylko praktycznym środkiem zastosowania metod i nabycia technicznej wprawy, ale «stają się żywymi ośrodkami naukowych badań nad płodami i proce-

sami przyrody, punktem wyjścia dla przedstawienia dzieciom obrazu historycznego rozwoju człowieka».

Omówiwszy stosunek szkoły do życia społecznego wogóle, zastanawia się też *Dewey* nad stosunkiem szkoły do życia dzieci i ich rozwoju w szkole. Dawniejsza szkoła nie uwzględniała czynnika działania, a nauczanie opierało się głównie na biernym «słuchaniu» i całe jej urządzenie harmonizowało z tą metodą, więc ustawione rzędem ławki, brak zupełny warsztatów, materiałów i pomocy naukowych. Szkoła tradycyjna patrzyła na dzieci jako na niezróżnicowaną masę, zacierając indywidualności, punkt ciężkości znajdował się poza dzieckiem, którego nauczyciel nie widział z poza gąszczu programów, podręczników, materiału naukowego, instrukcji urzędowych i różnych przepisów. Reforma nowego wychowania polega na «przeniesieniu punktu ciężkości z zewnętrznych okoliczności do duszy dziecka». Trzeba więc tę duszę poznać, trzeba wykryć jej właściwości, aby móc wnikać i wczuć się w życie dziecka celem skierowania edukacji na właściwą drogę. Charakteryzując psychikę dziecka, podkreśla *Dewey* cztery grupy instynktów, cztery rodzaje zainteresowań, jako najbardziej właściwych dzieciom: instynkt społeczny, tworzenia, badania i ekspresji. Instynkty te ujawniają się w stosunkach osobistych dzieci, w obcowaniu i w rozmowie, w zabawach, w konstruowaniu przedmiotów, w wypowiadaniu się artystycznym. Z tych czterech źródeł czerpać winna szkoła wskazania i metody w swej pracy nad rozwojem dziecka ¹⁾.

Uniwersytecka szkoła doświadczalna *Deweya* w Chicago stała się terenem prób i eksperymentów, dokonywanych w myśl poglądów założyciela; opierała się na zasadach następujących:

1. Szkoła pozostaje w ścisłym związku z domem rodzinnym.

2. Materiał naukowy winien być w ten sposób dobierany, by posiadał wartość pozytywną i prawdziwe znaczenie w życiu osobistym dziecka, by budził w niem ochotę poznania przedmiotu.

3. Nauczanie czytania, pisania, rysunku i t. d. odbywać

¹⁾ Jan *Dewey*. Szkoła a społeczeństwo. Przełożyła Marja Lisowska. Warszawa 1924.

się winno na tle codziennych doświadczeń i zajęć w ten sposób, aby dziecko zrozumiało potrzebę i użyteczność tych umiejętności w życiu.

Z punktu widzenia tych zasad nie jest *Dewey* zwolennikiem powszechnie stosowanej w nauczaniu metody pogładowej. Ogródek dziecięcy Froebela i naukę poglądu pragnie on zastąpić stopniowem rozwinięciem zdolności reprodukcji rzeczy, będących w sferze zainteresowań dzieci, umiejętnością odtwarzania przedmiotów, na które uwaga ich może być skierowana w sposób naturalny.

Na stopniu pierwszym (od 4—6 r. życia) oprócz zabawy, opowiadania, śpiewu interesują dziecko rzeczy i czynności życia domowego. Z tego środowiska czerpać też należy materiał do wyrażania się duszy dziecka. Praktyczne zajęcia pobudzą jego pomysłowość i umożliwią mu poznanie własności różnych rzeczy, jak drzewa, metalu, skóry, włókna, tkaniny i t. p. w sposób bezpośredni, a tem samem kształcą się jego zmysły i spostrzegawczość, budzi się popęd do działania.

W następnym okresie od 7 r. życia ośrodkiem poznania i działania dziecka jest otaczająca przyroda, mająca wpływ na codzienne życie człowieka. Dzieci zajmują się sadzeniem i pielęgnowaniem roślin, obserwują ich wzrost i rozwój. Przyroda i sposób życia zwierząt, geograficzne położenie najbliższej okolicy, jej klimat i nawodnienie, dostarczają materiału nauczania na tym stopniu. Czynnikiem, wprowadzającym jednolitość w nauczanie, jest tu życie, a środkami, przy pomocy których dziecko przyswaja sobie materiał, jest lepienie, rysunek, budowanie, pomiary. Czytaniu i pisaniu poświęca się niewiele czasu na tym stopniu.

Dopiero po skończonym 7 roku życia uczą się dzieci czytania i pisania. Na tym stopniu poznaje też dziecko przyrodę stron rodzinnych. Plastyczne przedstawienie poszczególnych części krajobrazu, tudzież szkice i rysunki mają na celu wytworzenie jasnych i dokładnych pojęć o ukształtowaniu powierzchni ziemi, oraz różnorodnych warunków życia w przyrodzie.

Miedzy 8 a 10 rokiem życia następuje — zdaniem *Deweya* — przejście w «okres techniczny». Dziecko nie zadowala się teraz li tylko przedstawieniem rzeczy zaobserwowanych,

ale stawia sobie określone cele i zmierza do pewnych wyników. W tym okresie budzi się chęć pokonywania trudności i dzieci szukają przygód. Pragnąc wyładować swą energję, bawią się w Indian, naśladują życie Robinsona, którego poznały w czytaniu.

Szkoła doświadczalna *Deweya* urządzona była w ten sposób, że wychowanie i nauczanie odtwarzać tu miało poszczególne okresy rozwoju ludzkości w jej pochodzie kulturalno-historycznym. Począwszy od epoki kamiennej, a skończywszy na współczesnej dobie techniki i przemysłu — wszystkie te stadja przeżywać miało dziecko w szkole. Dzieci sporządzają naczynia gliniane, przędą na kołowrotku, tkają. Prace te jednak nie mają na celu zdobycia umiejętności tkania czy przędzenia, ale przede wszystkim poznanie warunków życia człowieka w poszczególnych epokach, tudzież zrozumienie ważności tych wynalazków dla rozwoju i postępu kultury ludzkiej.

W ten sposób zrozumie dziecko, jak człowiek stopniowo opanowywał przyrodę, jak się życie różnicowało i potęgowało zarówno pod względem materialnym i duchowym. Dziecko, interesując się trybem życia człowieka pierwotnego, jego bronią, narzędziami i naczyniami, używanymi w dawnych czasach, nowszymi wynalazkami, zrozumie zarazem przyrodę i dzieje ludzkości ¹⁾.

Z przykładów podanych tu widzimy, że wychowanie takie odbywa się w myśl zasady aktywności; *Dewey* zmierza do uzgodnienia programu nauki i pracy z psychologją dziecka, w szczególności, z jego zainteresowaniami. «Wszystko zależy — mówi *Dewey* — od czynności, którą «ja» jest zajęte w chwili, gdy ma reagować na to, co mu podają z zewnątrz. Otóż wartością zasadniczą nauki, zawartej w programach nauczania, jest właśnie to, że pozwala ona wychowawcy określić środowisko potrzebne dla dziecka i kierować naogół jego działalnością umysłową w sposób pośredni. Program jest tedy pożyteczny przede wszystkim dla nauczyciela, nie dla dziecka. Jest po to, aby przypominać wychowawcy, jakie drogi w dziedzinie prawdy, piękna i dobra stoją przed dzieckiem otworem, i aby mu mówić: Czuwajcie, abyście dzień za

¹⁾ Dr. Ed. Lehmann. *Erziehung zur Arbeit*. Lipsk 1914.

dniem urzeczywistniali warunki, które pobudzą i rozwiną zdolności czynne waszych uczniów. Trzeba, aby dziecko spełniało własne swe przeznaczenie — takie, jakim się ono odsłania przed wami w skarbach nauk, sztuki i rzemiosła.

Chodzi więc o to, aby utajone zdolności dziecka wychodziły na jaw i krzepły, aby je ćwiczyć i pomagać im osiągać ich cel idealny. Jeżeli zaś wychowawca nie zna lub zna niedokładnie doświadczenia, które poczyniła ludzkość, i których program nauk jest streszczeniem, nie będzie wiedział również, jakie są możliwości, władze, zdolności i punkty widzenia dziecka, i nie będzie umiał ani ich w ruch wprowadzić, ani ich wyćwiczyć, ani pokierować niemi do ich istotnego celu»¹⁾.

Szkola twórcza w pojęciu *Deweya* jest to więc szkoła, w której panuje praca, ale nie tylko w formie robót ręcznych, ale jako praca zarówno fizyczna i duchowa, zmierzająca do urzeczywistnienia własnego «ja», to jest do osiągnięcia szczęścia i pełni życia. Takie ujęcie wychowania i celu szkoły przypomina żywo system *Trentowskiego*, co jeszcze silniej się uwydatni, gdy w jednym z następnych rozdziałów rozpatrzymy poglądy filozoficzne naszego pedagoga.

Wpływ krajów skandynawskich i doświadczeń amerykańskich odbił się silnym echem w Niemczech, gdzie wiedza pedagogiczna i praktyczna organizacja wychowania wchodzi z początkiem XX stulecia na nowe tory. Wprowadzona nauka zręczności (slöjd) do szkół niemieckich miała początkowo na celu, jak już wspomniałem, przedewszystkiem wyrobienie technicznej sprawności i osiągnięcie korzyści praktycznych. Przeciwnie takiemu pojmowaniu zadań robót ręcznych w szkole budzi się wkrótce opozycja wśród nauczycielstwa niemieckiego, a ruch ten przyczynia się do pogłębienia idei szkoły twórczej i skierowuje sprawę reformy wychowania na właściwe tory.

Urzeczywistnienie szkoły twórczej w Niemczech zapoczątkowało nauczycielstwo hamburskie. Położenie geograficzne Hamburga, warunki życia i stosunki społeczne, a przedewszystkiem gospodarcze i handlowe sprzyjają nie-

¹⁾ Jan Dewey. Szkoła i dziecko. Przełożyła H. Bleszyńska. Warszawa. Str. 113 i n.

zmiernie postępowi kulturalnemu, a także i rozwojowi myśli wychowawczej i wszelkim próbom reformatorskim w tem mieście. Społeczeństwo wolnego miasta hanzeatyckiego, dzięki wspomnianym warunkom geograficznym, styka się ustawicznie z szerokim światem, zwłaszcza z Ameryką, Anglią, Holandją — wchłania ożywcze prądy kulturalne, płynące z tych krajów i bierze czynny udział w różnych dziedzinach twórczości ducha ludzkiego. Nauczycielstwo hamburskie wprowadza do szkoły pierwiastki artystyczne i w ten sposób zaciera charakter zawodowo-rzemieślniczy. Pod wpływem dyrektora muzeum miejskiego w Hamburgu, *Lichtwarcka*, autora książki *«Die Kunst in der Schule»*, w której wysuwa postulat wychowania estetycznego młodzieży, nauczycielstwo z zapalem oddaje się studjom w dziedzinie rysunku, modelowania, sztuki i estetyki. Uczucie zdobywać sobie zaczyna stopniowe należne mu miejsce w szkole, która dotychczas stała wyłącznie pod znakiem intelektualizmu.

Celem spopularyzowania idei wychowania estetycznego młodzieży i rozwijania w szkole twórczych zdolności artystycznych, odbywają się z inicjatywy artystów i nauczycieli hamburskich *«Kongresy wychowania estetycznego»* w Dreźnie, Weimarze i w Hamburgu w latach 1901—1905. Tematem obrad kongresowych była sprawa reformy rysunków w szkole, nauka modelowania i robót ręcznych. Rysunek, modelowanie, różne roboty ręczne miały się odtąd stać w programie szkolnym środkami, zapomocą których dziecko będzie mogło wyrazić swoje myśli, uczucia i dążenia. Obok słowa, panującego niemal wyłącznie w szkole tradycyjnej, środkiem wyrażania staje się rysunek, ulepianka, wyroby z drzewa, tektury i t. p. Te prądy artystyczne wywierają też zbawienny wpływ na kulturę słowa w szkole, na naukę języka i stylu. *Scharrelmann*, *Gansberg* i inni starają się wyrugować ze szkoły martwy język czytanek i wypisów, zmierzają do reformy wypracowań pisemnych przez uwzględnienie żywej mowy dziecka i wprowadzenie utworów wielkich mistrzów słowa.

Kongresy wychowania estetycznego pobudziły liczne zastrępy nauczycieli do doświadczeń i prób, zmierzających do organizowania *«szkoły pracy»* (*Arbeitsschule*). W Lipsku, Dreźnie, Hamburgu, Monachjum, Bremie i w wielu innych

miastach zaczyna się w pierwszym dziesiątku naszego wieku intensywny ruch reformatorski. W roku 1911 odbył się w Dreźnie kongres pedagogiczny, poświęcony zagadnieniu szkoły pracy. Na kongresie tym starły się dwa poglądy na istotę i cele szkoły twórczej. Jeden pogląd reprezentował *Jerzy Kerschensteiner*, wybitny reformator szkolnictwa w Bawarii, drugi zaś prof. *H. Gaudig*, pedagog w Lipsku ¹⁾.

Punktem wyjścia w rozważaniach *Kerschensteinera*, dotyczących istoty i zadania szkoły twórczej, jest pojęcie państwa i jego celu ostatecznego, którym jest dobro powszechne ²⁾. Jeśli państwo w swoich dążeniach i w swoich instytucjach urzeczywistnia ideę moralną, wówczas przedstawia ono najwyższe zewnętrzne D o b r o e t y c z n e.

Państwo zapewnia swoim obywatelom dobrobyt fizyczny i duchowy. Stara się więc zadowolić ich potrzeby i dążności naukowe, estetyczne, religijne, jest regulatorem w dziedzinie ekonomiczno-gospodarczej, otacza opieką wychowanie młodzieży, życie rodzinne, wiedzę, sztukę i społeczności religijne. Wychodząc z tego założenia, wysuwa *Kerschensteiner* cel wychowania, którym jest dążność do urzeczywistnienia idei etycznej najwyższego dobra zewnętrznego — czyli przygotowanie obywateli zdolnych do realizacji zadań państwowych.

Państwu przypisuje *Kerschensteiner* dwojakie zadania: po pierwsze e g o i s t y c z n e, t. j. zapewnienie obrony wewnątrz i zewnątrz własnym obywatelom, tudzież staranie się o ich dobrobyt fizyczny i duchowy; powtóre a l t r u i s t y c z n e, t. j. stopniowe realizowanie państwa humanitarnego w społeczności ludzkiej, jako wyraziciela idei dobra etycznego. Stąd celem szkoły powszechnej i uzupełniającej jest przygotowanie młodego pokolenia do tych podwójnych zadań, czyli «w y c h o w a n i e p o ż y t e c z n y c h o b y w a t e l i p a ń s t w a» ³⁾.

Pożytecznym obywatelem państwa jest człowiek, który w niem spełnia określoną i celową funkcję. Tak więc pierw-

¹⁾ Arbeiten des Bundes für Schulreform. Zeszyt IV. Die Arbeitsschule. Lipsk 1912.

²⁾ Georg Kerschensteiner. Begriff der Arbeitsschule. Lipsk 1925. Wyd. VI.

³⁾ Op. cit. str. 17 i n.

sze główne zadanie szkoły powszechnej polega zdaniem *Kerschensteinera* na przygotowaniu dzieci do pracy zawodowej. Obywatel powinien być tak wychowany w szkole elementarnej, aby w przyszłości mógł się oddawać swej pracy zawodowej nie tylko w interesie własnym, ale zarazem dla dobra państwa i dla urzeczywistnienia ideału etycznej społeczności.

Widzimy tedy, że w myśl tych wywodów pedagoga bawarskiego pierwszym zadaniem szkoły powszechnej ma być kształcenie w duchu zawodowym. Ponieważ zaś przeważna część obywateli państwa oddaje się przedewszystkiem zajęciom fizycznym, stąd też szkoła powszechna winna być tak zorganizowana, by w tym kierunku przygotowywała swoich wychowanków, zwłaszcza, że w okresie kształcenia elementarnego, t. j. do 14 roku życia przeważają u dzieci instynkty i skłonności do zajęć ręcznych. W każdej więc szkole powszechnej powinny być urządzone warsztaty, laboratorja, ogrody, kuchnie szkolne, szwalnie i t. p., gdzieby się mogły owe instynkty i popędy rozwijać i kształcić w sposób systematyczny. W tych instytucjach powinno dziecko od pierwszej chwili pobytu w szkole pracować i zadania swoje wykonywać sumiennie i jak najdokładniej. Zajęcia ręczne przyczynią się do wykształcenia tych organów, które będą konieczne przy wykonywaniu przyszłego zawodu; mają one też przyzwyczaić dziecko do staranności, dokładności i przezorności, zadaniem ich jest wreszcie obudzić w dziecku radość pracy. Roboty ręczne winny być według *Kerschensteinera* osobnym przedmiotem nauki w szkole, traktowanym w sposób gruntowny i systematyczny ¹⁾.

Dopiero na dalszym planie stawia on naukę t. zw. przedmiotów intelektualnych, jak czytania, pisania, rachunków, rysunków i t. d. W nauczaniu tych przedmiotów pamiętać należy, by zainteresowania praktyczne stanowiły punkt wyjścia do nauki teoretycznej. Z pracy fizycznej — mówi *Kerschensteiner* — rozwinęła się praca umysłowa, a rękodzieło jest podstawą sztuki i nauki.

Zajęcia ręczne w szkole powinny mieć charakter pracy pedagogicznej, to znaczy, powinny wyzwalać energje duchowe, dzięki którym osiągnąć można obiektywne wartości kultu-

¹⁾ Op. cit., str. 30.

ralne. Wartość pedagogiczna danej pracy, bądź to fizycznej, bądź też umysłowej, będzie tem większa, im wyraźniej ujawni się w wynikach pracy stosunek przedmiotowy wykonawcy do wykonanego dzieła, im ujęcie podjętej pracy będzie bardziej rzeczowe. W szkole powszechnej należy zatem przyzwyczaić młodzież do systematycznego i starannego wykonywania prac, mających ściśle określony cel. *Kerschensteiner* jest przeciwnikiem zajęć dzieci w szkole powszechnej, mających charakter zabawy, a więc bez określonego celu. Zajęcia takie, zdaniem jego, należą do ogródka dziecięcego.

Należy też dzieci przyzwyczaić do kontrolowania i oceniania własnych prac przez kształcenie ich zmysłu krytycznego. Prace dzieci są wyrazem ich jaźni, albowiem «dzieło wyraża istotę człowieka — człowiek zaś wyraża swoją istotę w dziele». Nieudolny i lichy robotnik wyraża swoją istotę w wykonanem dziele, podobnie i pracownik stojący na wyżynie obiektywności i kultury; tylko że w pierwszym wypadku i dzieło będzie liche, podczas gdy w drugim będzie miało cechy doskonałości¹⁾.

Pojmując w tym duchu istotę i zadania «szkoły pracy», stara się *Kerschensteiner*, o kształcenie poczucia obiektywności przez wprowadzenie do szkoły systematycznej i planowej pracy umysłowo-fizycznej. Twierdzi on bowiem, że zasadniczą cechą szkoły twórczej jest systematyczna, dokładna i sumienna praca intelektualno-fizyczna, zmierzająca do osiągnięcia jak najlepszych wyników, jak najlepiej wykonanych dzieł. Drugą zasadniczą cechą szkoły twórczej jest praca w ramach wspólnoty, t. j. zbiorowości zorganizowanej na zasadach wzajemnej pomocy i współpracy. Wspólnota ta opiera się na samorządzie szkolnym według wzorów amerykańskich. Takie urządzenie przygotowuje dziecko do życia zbiorowego w państwie²⁾.

W szkole twórczej winny być stosowane metody, zapewniające wychowankom maksimum swobody i inicjatywy. Inicjatywa zaś może się ujawnić tylko wówczas, gdy nie zmuszamy ucznia do poruszania się po ubitych i przygotowanych torach. Materiał do pracy i nauki czerpać należy ze środowiska i dorobku kulturalnego danego społeczeństwa, którym są:

¹⁾ Op. cit., str. 87.

²⁾ Str. 93.

język, obyczaje, zwyczaje, prawa, religja, wiedza, dzieła sztuki i techniki.

Kerschensteiner jest przeciwnikiem robót ręcznych, pojętych jako zasada nauczania, jako pomoc naukowa i środek uzmysławiający. Żąda systematycznego szkolenia technicznego w robotach ręcznych w ciągu pełnych 8 lat nauki w szkole powszechnej. Dziecko powinno jak najlepiej opanować jedno albo dwa rękodzieła i zaleca tu roboty tekturowe, drzewne lub metalowe. W nauczaniu tych robót niechaj dziecko najpierw pracuje na podstawie wzorów przez naśladownictwo, a dopiero zczasem, kiedy zdobędzie należytą wprawę, trzeba mu dać coraz więcej sposobności do własnej inicjatywy ¹⁾.

Systematyczna nauka robót ręcznych wymaga przygotowania specjalnych nauczycieli technicznych, którzy powinni pracować w szkole powszechnej obok nauczycieli przedmiotów teoretycznych. Nauczyciele techniczni kształcić się winni w specjalnych seminarjach, gdzie obok przygotowania technicznego powinni też mieć możność zdobycia wiedzy pedagogicznej.

Na podstawie doświadczeń, poczynionych w pierwszych czterech latach nauki w specjalnie zorganizowanych «*k l a s a c h p r ó b n y c h*» w Monachjum, stara się *Kerschensteiner* ustalić pojęcie «szkoły pracy» i daje następujące określenie: «Szkola pracy zmierza zapomocą właściwych sobie metod, zapomocą swych urządzeń i swej działalności do wyzwolenia wartości kształcących, tkwiących w dorobku kulturalnym». Te dobra kulturalne powinno dziecko zdobywać w sposób czynny drogą działania i przeżycia ²⁾.

Inaczej, niż *Kerschensteiner*, zapatruje się na cele i zadania «szkoły pracy» niedawno zmarły pedagog lipski, Gaudig. Zdaniem jego wychowanie pożytecznych obywateli państwa nie może być najwyższym celem szkoły elementarnej, albowiem oprócz sfery życia obywatelskiego, mającego na względzie interes państwa, są jeszcze inne, niemniej ważne dziedziny życia jednostki, jak rodzina, nauka, religja; wszystkie te sfery życia, jakkolwiek się wzajemnie przenikają, posiadają cechy odrębne, charakterystyczne. Pierwiastkiem, który jednoczy owe wszystkie objawy życia ludzkiego, jest o s o b o-

¹⁾ Op. cit., str. 135.

²⁾ Str. 146.

wość, indywidualność człowieka, wobec czego najwyższym celem szkoły jest wychowanie osobowości (*Persönlichkeitserziehung*). Systematyczne kształcenie i doskonalenie zdolności technicznych, przygotowanie do przyszłych zawodów, nie może być zadaniem szkoły powszechnej. *Gaudig*, usuwając ze szkoły ogólnokształcącej — a taką właśnie jest szkoła powszechna — kierunek zawodowy, uwzględnia jednakowoż pracę ręczną w programie naukowym. Zajęcia ręczne nie powinny być jednak traktowane jako osobny przedmiot nauki, ale przede wszystkim jako środek metodyczny. Psychologia eksperymentalna wykazała bowiem jasno, że dziecko zrozumie, pojmie rzecz należycie, jeśli ją nie tylko oglądnie, względnie o niej usłyszy, ale jeśli ją także czy to zapomocą rysunku przedstawi samodzielnie, czy też wykona z jakiegokolwiek materiału. Samodzielna praca ręczna dzieci jest tedy wyższą niejako formą uzmysławiania przy nauce o rzeczach na stopniu elementarnym, a na wyższych stopniach znakomitym środkiem metodycznym, przede wszystkim przy naukach matematyczno-przyrodniczych.

W «szkole pracy» dominującym czynnikiem wychowania jest tak w zakresie technicznego przedstawienia rzeczy, jako też w dziedzinie pracy intelektualnej, samodzielność, produktywna czynność dziecka, która rozwinie w nim pierwiastki silnej woli, zdolność do czynu, do pracy owocnej, zależnie od indywidualnych jego zdolności.

Do poglądu, wyrażonego przez *Gaudiga*, przychyliła się obecnie ogół nauczycielstwa w Niemczech; można już dziś rzec śmiało, że przyszły rozwój «szkoły pracy» pójdzie po linii nakreślonej przez *Gaudiga*. Na zjeździe Związku niemieckiego nauczycielstwa, odbytym w r. 1912 w Berlinie, przyjęto następujące zasady, odnośnie do «szkoły pracy»: 1. Nauka robót ręcznych ma miejsce w szkole pracy o tyle tylko, o ile pozostaje w związku z innymi przedmiotami naukowymi; wprowadzenie nauki zręczności do programu szkoły elementarnej nie może tedy mieć na oku potrzeb przyszłego zawodu. 2. Zajęcia ręczne w «szkole pracy» popierać będą kształcenie umysłu, wprowadzą równowagę w rozwoju sił duchowych i fizycznych, przyczynią się do budzenia i rozwinięcia w dziecku samodzielności, popędu twórczego i indywidualności. 3. Praca

ręczna w szkole powszechnej jest więc ogólną zasadą w kształceniu młodzieży oraz środkiem metodycznym, stosowanym w nauczaniu niektórych przedmiotów.

Z wywodów powyższych wynika, że «szkoła twórcza» w pojęciu *Kerschensteinera* odznacza się utylitaryzmem, ma niemal charakter szkoły zawodowej, podczas gdy *Gaudig* stawia jej zadania głębsze, podkreślając konieczność doskonalenia wychowanka pod każdym względem.

Ze względów pedagogicznych nie możemy się zgodzić na koncepcję *Kerschensteinera*. W okresie kształcenia ogólnego, t. j. w szkole powszechnej wychowujemy człowieka, bez względu na zawód, jaki sobie w przyszłości wybierze. Jeśliby szkoła powszechna miała za zadanie przygotowanie zawodowe przyszłych obywateli państwa, podpadłaby znowu w jednostronność i kto wie, czy nie bardziej szkodliwą, aniżeli ta, która cechuje szkołę tradycyjną.

Wprawdzie *Kerschensteiner* mówi, że roboty ręczne same przez się, o ile nie zawierają w sobie pierwiastków kształcących, nie stanowią jeszcze istoty szkoły twórczej, i że dopiero wówczas spełniają swe zadanie, jeśli są środkiem kształcenia woli i zdolności sądzenia, ale sprzeciwia się temu twierdzeniu jego ustawiczne podkreślanie technicznej strony wykonania i znaczenia praktycznego robót ręcznych — słowem jego ustawiczne podkreślanie ich charakteru zawodowego.

Również i stanowisko jego negatywne odnośnie do zabaw i samorzutnych prac dzieci nie godzi się z charakterem szkoły twórczej. Zabawy zawierają w sobie czynnik kształcący i odpowiadają psychice dziecka nie tylko w okresie przedszkolnym, ale wzbogacają duszę dziecka i jego sprawność także i w późniejszym okresie. *Kerschensteiner* usuwa w pierwszych latach nauki swobodną i samorzutną pracę dziecka, którą niesłusznie nazywa dyletantyzmem, usuwa twory jego wyobraźni i fantazji, a żąda najpierw naśladowania gotowych wzorów¹⁾. Jest to wprost sprzeczne z duchem szkoły twórczej i niezgodne z psychologią dziecka. Wogóle najbardziej słabą stroną koncepcji *Kerschensteinera* zdaje mi się być to, że patrzy on zawsze na dziecko nie tylko oczyma

¹⁾ Op. cit., str. 133 i nast.

i ze stanowiska człowieka dorosłego, ale ujmuje samo dziecko, jego psychikę, jako istotę dojrzałą. A taki punkt widzenia musi zaprowadzić na manowce pedagogiczne. Czyż możemy narzucić dziecku, aby tak postrzegało i ujmowało rzeczy i stosunki, jak dorośli? Wiemy przecież, że dziecko widzi i wyobraża sobie rzeczy inaczej, aniżeli człowiek dojrzały, i należy mu zostawić najpierw możność tworzenia swobodnego i samorządnego, nawet gdy te prace jego będą zrazu — i tak zresztą być musi — nieudolne i naiwne. Narzucanie mu gotowych wzorów i zmuszanie do naśladownictwa sprowadzić musi to, czego się sam *Kerschensteiner* tak słusznie obawia, a mianowicie zmechanizowanie pracy i pozbawienie jej wartości pedagogicznej. Przedstawianie wzorów godnych naśladowania jest rzeczą późniejszą, będzie czas na to, gdy dziecko dojrzeje i gdy umysł jego i sprawność będą na tyle rozwinięte, że nie będzie tych wzorów ślepo naśladowało, a tylko pobudzą je one do własnego doskonalenia i do pójścia własną drogą.

Przeciw temu stanowisku *Kerschensteinera* występuje też *Ferrière* i żąda, by do 14 roku życia, t. j. w okresie szkoły powszechnej nauka nie miała charakteru zawodowego i słusznie podkreśla, że robotnik czy rzemieślnik, który posiada kulturę — jednak nie kulturę szkoły werbalistycznej, ale szkoły twórczej — jest także i w swej specjalności bardziej zręczny, aniżeli robotnik zacieśniony w swej specjalnej pracy. Skoro uczeń przychodzi do szkoły obciążony troskami materialnymi, nieuniknionymi zresztą w środowisku, gdzie panuje niedostatek, niechaj przynajmniej ta szkoła będzie dlań oazą pokoju, cudownym światem wiedzy bezinteresownej, gdzie wszelkie żywe zainteresowania ujawnić się mogą w działaniu samorządnem i radośnem ¹⁾).

Ze szkoły powszechnej należy więc usunąć kierunek z a w o d o w y i pod tym względem postępować nam trzeba zgodnie z zasadami, głoszonymi przez naszych pedagogów, w szczególności przez *Jędrzeja Śniadeckiego*, *Trentowskiego* i *Estkowskiego*.

Do tych zdrowych i głębokich zasad polskiej myśli wychowawczej z początków pierwszej połowy XIX wieku nawiązuje najwybitniejszy nasz pedagog ostatniej doby, *Jan Władysław*

¹⁾ L'École active, str. 281.

ślaw Dawid († 1914 r.), który występuje stanowczo przeciwko systemowi nauczania i wychowania, zmierzającemu do osiągnięcia praktycznych celów wytwórczości. «Jednym z zarzutów stale przeciw szkole współczesnej podnoszonych — pisze Dawid — jest, że oderwaną będąc od życia praktycznego, nie pobudza w dostatecznej mierze samodzielnej czynności ucznia, którego wola zbyt mało jest jeszcze dostępna dla abstrakcyjnych, czysto umysłowych podniet i motywów». Wobec tego, jednym z dążeń reformatorskich jest żądanie nawiązania ściślejszego związku szkoły z zadaniami życia, żądanie w formie najbardziej radykalnej, domagające się o p a r c i a n a u c z a n i a n a p r a c y w y t w ó r c z e j, głównie pracy fizycznej. Podstawą takiego nauczania stałyby się praktyczne zadania wytwórczości, rzemiosło, gospodarstwo domowe, rolnictwo, nawet praca fabryczna, koło których grupowałyby się i z nich wyrastały w sposób naturalny objaśnienia i pouczenia teoretyczne. Przeciwko takiemu ujęciu występuje Dawid i jakkolwiek wiele z zarzutów stawianych szkole uznaje za słuszne, jednakże nie godzi się na charakter zawodowy i wybitnie praktyczny wychowania szkolnego, a pracę fizyczną uznaje przede wszystkim jako czynnik ogólno-kształcący i wychowawczy. «Pracę ręczną uznać należy za jeden z elementów wykształcenia ogólnego, jako kształcenie zręczności, a jest ona także wybornym środkiem poglądowości; koniecznem jest przeniesienie punktu ciężkości w pracy szkolnej na samodzielną czynność ucznia, zajęcia praktyczne, laboratoryjne, zastąpienie od pewnego wieku wykładania i słuchania — uczeniem się przez czytanie książek. Ale zastosowanie w całej ciągłości zasady związania nauczania z pracą wytwórczą, celową, nie usunęłoby rzeczywistych czy rzekomych braków szkoły, a z drugiej strony pozbawiłoby ją tego, co istotę jej i właściwą rację bytu stanowi».

Zdaniem Dawida praca o charakterze wytwórczym, mająca cele praktyczne nie należy do szkoły ogólno-kształcącej; wychowanie w związku z wytwórczością było możliwe w czasach prymitywnej gospodarki i niskiego poziomu cywilizacji. W miarę rozwoju i postępu cywilizacji, tudzież nauki, okazała się konieczność oddzielenia nauczania od pracy wytwórczej; w ten tylko sposób można dać podstawy przyszłego zawodu, specjalizacji, można wyrobić «zdolność działania i myślenia

na dłuższą metę, podejmowania zadań, jak mówią Francuzi «o długim oddechu». Praca ucznia ma być ekonomiczna; żądanie, by uczeń odkrywał prawdy dawno już znane i odkryte byłoby stratą czasu. Dlatego też kierownictwo nauczyciela i systematyczne pouczanie jest konieczne. Natomiast należy tak prowadzić młodzież, by ją uzdolnić do wynajdywania nowych elementów myślenia i działania, by ją uzdolić do samodzielnego sądzenia, do inicjatywy i wynalazczości. «*Problem*em, który ciąży nad całym kształceniem i samokształceniem na stopniach elementarnych i wyższych, a niemniej i nad całą twórczą pracą człowieka, jest: przeżyć i opanować doświadczenie poprzedników, przyswoić całą wiedzę z danego okresu, a jednocześnie zachować niezależność sądu, zdolność wynajdywania i chodzenia nowymi drogami»¹⁾. Dawid kładzie więc główny nacisk na samodzielną pracę duchową w szkole, w pracy zaś ręcznej widzi przede wszystkim środek metodyczny, uzmysławiający nauczanie. W pojęciu Dawida szkoła twórcza ma uzdolnić ucznia do samodzielnych sądów na podstawie poznania różnego oświetlenia danego problemu.

W dobie obecnej istnieją różne poglądy na istotę szkoły twórczej, które się ze sobą ścierają i tem samem przyczyniają się do pogłębienia i wszechstronnego oświetlenia tego problemu, a zarazem do stopniowego urzeczywistnienia reformy wychowania, uwzględniającej właściwą naturę dziecka. Widzieliśmy, że wprowadzenie zajęć technicznych, robót ręcznych i uwzględnienie pierwiastków estetycznych w nauczaniu zapoczątkowało ruch reformatorski pod nazwą «szkoły pracy» i pierwotnie owe zajęcia ręczne, prace warsztatowe, miały stanowić główną cechę «nowej szkoły», a zarazem miały ją najwięcej odróżniać od szkoły tradycyjnej. Wkrótce jednak zaznaczyły się zasadnicze różnice odnośnie do pojmowania zadań robót ręcznych i ich stanowiska w programach szkolnych.

Jedni pedagogowie domagają się, by prace ręczne były osobnym przedmiotem na wszystkich stop-

¹⁾ J. Wł. Dawid. Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Warszawa 1911. Str. 361 i n.

niach nauki. Program tych robót powinien być ułożony systematycznie, tak aby uczniowie już w szkole elementarnej doszli do jak najlepszej wprawy technicznej. W wielu miastach niemieckich, n. p. w Monachjum, w Mannheim wprowadzono roboty ręczne jako osobny przedmiot w szkołach początkowych. W Mannheim, w znanej szkole *Sickingera*, uczyło się początkowo jeszcze przed wojną światową 80 uczniów prac ręcznych nieobowiązkowo, po kilkunastu latach liczba ta wzrosła do 5.000. Zrazu udzielało tej nauki dwu nauczycieli-specjalistów, w roku 1914 było ich już 200 w zakładach mannheimskich ¹⁾).

Inni reformatorzy stawiają postulat, by roboty ręczne były wyłącznie środkiem metodycznym, uzmysławiającym nauczanie geometrii, fizyki, przyrody, geografii i t. d. Robotom ręcznym nie należy ich zdaniem wyznaczać osobnych godzin, a tylko wprowadzać je w związku z innemi przedmiotami, o ile tego wymaga kwestja odpowiedniego uzmysłowienia danego zagadnienia. Istnieje też pogląd pośredni, według którego w pierwszych latach nauki, od 6 (7) do 10 (11) roku życia roboty ręczne pozostają w związku z innemi przedmiotami jako środek metodyczny; dopiero od piątego roku nauki (t. j. od 11 do 14 roku życia) roboty ręczne winny być przedmiotem, prowadzonym systematycznie w osobnych godzinach.

Odmienne stanowisko w sprawie robót ręcznych, nawiązując zresztą do poglądów *Rousseau'a* i *Pestalozziego*, zajmuje *Ferrière*. Między 13 a 14 rokiem życia możliwe są zajęcia ręczne o charakterze «wstępnej nauki zawodowej» (na oznaczenie tej nauki wprowadzili Francuzi termin «*préapprentissage*»). Do 7 lub 8 roku życia powinny zajęcia ręczne mieć charakter zabawy, w której dziecko tworzy wyłącznie według swej fantazji. W wieku od 8 do 12 lat należy mu dać sposobność uczenia się początków techniki. Sposobność ta nasuwa się w szkole lub w domu, przy takich zajęciach jak przyrządzanie potraw, szycie, pranie, ogrodnictwo, hodowla małych zwierząt, stolarstwo, blacharstwo. Zajęcia te mają na celu nauczyć dzieci, by sobie same umiały radzić, by umiały sobie na-

¹⁾ Dr. A. Sickinger. Arbeitsunterricht, Einheitschule, Mannheimer Schulsystem im Lichte der Reichsverfassung. Lipsk 1920.

prawić swą odzież, narzędzia, przybory naukowe. Dopiero między 12 a 14 rokiem życia powinno dziecko, zdaniem *Ferrière'a*, wyuczyć się w sposób systematyczny jednego lub dwu rzemiosł. Jest to właśnie wiek owej «wstępnej nauki zawodowej» (*préapprentissage*), której celem jest wdrożenie ucznia do ścisłości w myśleniu i w wykonywaniu pracy ręcznej. Nadają się tu w szczególności roboty tekturowe, oprawa książek, obróbka drzewa i cynku.

Przed skończonym 12 rokiem życia ucznia zasada użyteczności zawodowej nie powinna mieć miejsca w szkole. Dopiero po tym okresie zaleca *Ferrière* wprowadzenie nauki robót ręcznych, w szczególności stolarstwa, według systemu stosowanego w jednej ze szkół paryskich (*École des Epinettes*). W szkole tej uczą się dzieci 13- i 14-letnie przez dwa lata robót ręcznych w charakterze «wstępnego przygotowania zawodowego» (*préapprentissage*), a przedmiotem nauczania jest obróbka metalu (blacharstwo) i drzewa, przyczem młodzież ma swobodę wyboru jednego z tych dwu zajęć¹⁾. Wogóle w szkołach nowego typu wprowadza się godziny wolnych zajęć; prace ręczne są obowiązkowe, ale w wyborze zajęcia istnieje swoboda zgodnie z zainteresowaniem i zamiłowaniem.

W związku z poglądami na znaczenie prac ręcznych w programie szkolnym wyłoniły się też różnice w ujmowaniu istoty szkoły twórczej wogóle. Rozróżnić możemy trzy główne kierunki, biorąc pod uwagę poglądy wspomnianych przedtem autorów i zwolenników nowego wychowania, a mianowicie: a) kierunek zawodowy, b) utylitarny, c) wychowawczy.

Pierwszy z nich stawia jako jedno z zadań szkoły i zajęć ręcznych nabycie dostatecznej wprawy i zręczności w wytwarzaniu przedmiotów użytkowych, a zatem osiągnięcie przede wszystkim korzyści praktycznych, przygotowanie wychowanka do zawodu w dziedzinie przemysłu domowego, rękodziela i rolnictwa. Zaliczyć tu można z dawniejszych pedagogów *Kindermana* w Czechach, *Piramowicza* w Polsce, a z nowszych *Abrahamsona* w Szwecji, *Klausona Kaasa* w Danji, *Kerschsteinera* w Bawarii.

Według kierunku utylitarnego zajęcia ręczne w szkole

¹⁾ L'École active, str. 287.

są środkiem kształcącym sprawność i zręczność, ale budzącym zarazem zamiłowanie do pracy fizycznej, tudzież zmysł praktyczny. Zadanie szkoły w pojęciu tych pedagogów polega na przygotowaniu uczniów do życia społecznego bez względu na przyszły zawód. Poglądy takie głoszą n. p. *Uno Cygnäus* we Finlandji, *Jan Dewey* w Stanach Zjednoczonych, *A. Sickinger* w Niemczech i wielu innych.

Wreszcie przedstawiciele trzeciego kierunku, który nazywałem «wychowawczym», nawiązują do idei *Rousseau'a* i ujmują najgłębiej istotę szkoły twórczej. Według nich praca zarówno fizyczna jak i duchowa, a tej osatniej dają niektórzy z nich pierwszeństwo w szkole, jest czynnikiem wyzwalałym uczucia etyczne i społeczne w duszy wychowanka. Zadaniem jej przygotować człowieka zdolnego do samodzielnej pracy produktywnej bądź to na polu kultury materialnej, bądź też duchowej. Szkoła taka usuwa specjalizację przedwczesną i zawodowość, jakkolwiek nie zapomina o uwzględnianiu rzeczywistości, potrzeb i zainteresowań dziecka. Najwybitniejszym przedstawicielem tego kierunku jest przede wszystkim *Rousseau*, a z naszych pedagogów *J. Śniadecki*, *Trentowski*, *Estkowski* i *Dawid*, z belgijskich i szwajcarskich *Ferrière*, *Decroly*, z niemieckich *Gaudig*, *Scharrelmann*, *Gansberg* i wielu innych.

Wskutek tych różnorodnych poglądów powstały fałszywe i mętne wyobrażenia o szkole twórczej. Utrwalają się te mylne pojęcia także w szeregach nauczycielstwa pod wpływem niektórych wydawnictw i broszur popularnych. Treść tych broszur dotyczy n. p. robót pileczkowych, wyrobów użytkowych z drzewa i t. p. Wydawnictwa takie wychodzą pod tytułem «Szkoła pracy» i oczywiście wprowadzają niektórych czytelników w błąd, zwłaszcza tych, którzy nie wniknęli należycie w istotę zagadnienia szkoły twórczej. Najbardziej płytkie pojmowanie szkoły twórczej («szkoły pracy») polega na mniemaniu, jakoby wprowadzenie nauki wycinania, lepienia, strugania, naklejania, robót pileczkowych, wyplatania, wyrabiania różnych przedmiotów użytkowych stanowiło jej istotę. Pogląd taki mógłby sprowadzić szkołę ogólno-kształcącą na błędne tory i wypaczyćby jej właściwe zadania wychowawcze.

Należy więc podkreślić jak najsilniej, że uwzględnienie

zajęć technicznych, robót ręcznych w programie naukowym szkoły ogólno-kształcącej nie stanowi jeszcze istotnej cechy szkoły twórczej. W tym czynniku, jakkolwiek bardzo ważnym, nie tkwi istota nowej szkoły. Mogą się odbywać w szkole modelowanie, kartoniarstwo, stolarstwo, wycinanki, praca w ogrodzie i na roli i t. p., a mimo to nie jest to szkoła twórcza, o ile zajęcia te nie są stosowane jako środki wychowawcze, ale jako cele. Okres kształcenia elementarnego o d 6 d o 14 r o k u życia dziecka poświęcony być winien wyłącznie rozwojowi jego fizycznej i duchowej istoty, bez oglądania się na jakiegokolwiek cele utylitarne. W okresie tym budujemy podstawy, wyzwalamy energje w duszy dziecka, uwzględniamy jego zainteresowania, które ulegają zmianom w miarę rozwoju i dojrzewania. Dopiero po ugruntowaniu tych podstaw może być mowa o specjalizacji i obraniu sobie odpowiedniego zawodu.

W szkole twórczej panuje praca zarówno fizyczna, jak i duchowa o charakterze wychowawczym, praca wyzwalamą siły i energje, tkwiące potencjalnie w psychice dziecka. Jak pojmować należy pracę, jako czynnik kształcący i wychowawczy? Wyobraźmy sobie, że uczeń dostaje jakiegokolwiek zadanie do rozwiązania. Polecamy mu n. p. wykonać rysunek, ulepić jakiś przedmiot z gliny lub plasteliny, wystrugać rzecz z drzewa, wykonać ćwiczenie z zakresu fizyki, różne ćwiczenia biologiczne, chemiczne, gromadzić okazy i zbiory przyrodnicze lub geograficzne w zakresie obranego tematu, polecamy opracować zadanie pisemne, zdać sprawę z przeczytanej lektury, pobudzamy też uczniów, by sobie tematy i ćwiczenia sami obierali, by sobie stawiali zagadnienia w związku z życiem otaczającym.

Zastanówmy się, jaki jest przebieg tego rodzaju pracy, jakie się wówczas dokonywują procesy psychiczne.

Oto w świadomości ucznia rodzi się wyobrażenie celu pracy, a zarazem wyzwalamą się uczucia; w szczególności owo zabarwienie uczuciowe jest wtedy silne, jeśli zagadnienie wchodzi w zakres zainteresowań dziecka. Z chwilą ujęcia i zrozumienia celu zadania, czy ćwiczenia, tudzież pobudzenia uczuć, zaczyna uczeń gromadzić materiały, szuka odpowiednich środków, zmierzających do rozwiązania danego tematu. Stopniowo pokonuje przeszkody, nasuwające się pod-

czas pracy i urzeczywistnienia podjęte zadanie. Czynne są wówczas siły wewnętrzne dziecka, które ujawniają się samorzutnie. Nauczyciel kieruje ogólnie pracą ucznia, podaje mu wskazówki i rady, kontroluje rozwiązywane zadanie i pobudza go do samokontroli, ale nie narzuca mu gotowych form, ani nie podaje gotowej treści.

W rozwiązywaniu zadań, ćwiczeń, zagadnień czy to w zakresie pracy umysłowej, czy też fizycznej konieczny jest wysiłek duchowy ucznia i zainteresowanie. Wysiłek podczas rozwiązywania zadań odpowiadać winien rozwojowi duchowemu dziecka. Wymagania, przewyższające siły fizyczne i duchowe ucznia, nie tylko nie budziłyby zainteresowania, ale zniechęciłyby go wprost do pracy. Samo wykonywanie ruchów przy robotach ręcznych bez ujęcia i zrozumienia celu, bez rozważania środków, bez wysiłku duchowego i bez zainteresowania staje się czynnością mechaniczną, nie zawierającą pierwiastków wychowawczych i kształcących. Taką czynnością mechaniczną, bez duszną, byłoby n. p. odrysowywanie wzorów, wycinanie, czy lepienie i struganie przy pomocy gotowych lub narzuconych form. To samo dotyczy również zadań i ćwiczeń w zakresie pracy umysłowej, jeśli n. p. dziecku podamy gotową formę i narzucimy mu gotową treść wypracowania pisemnego.

Zachodzi tu pewna analogia w stosunku do pracy dorosłych. Rzemieślnik-artysta wykonuje swą pracę z zamiłowaniem, a zarazem w ogromnym nieraz trudzie i wysiłku, ożywia swoje dzieło myślą i uczuciem — słowem wkłada w nie swą duszę. I dzieło jego żyje, staje się nieśmiertelne. Do późnych wieków podziwia ludzkość te dzieła, przechowywane z pietyzmem w różnych muzeach. Jakiś sprzęt, zamek lub okucie, naczynie, narzędzie, oprawa książki, wyhaftowany strój, kunsztowny zegar i t. p. wykonane przez rzemieślnika-artystę w średniowieczu budzi w nas zawsze uczucia estetyczne, budzi podziw i zachwyt, bo w nich zaklęta jest dusza twórcy, wiecznie żywa. Ten duch ożywiał też ludzi średniowiecza, nie tylko artystę-architekta, ale i najprostszego robotnika, zajętych budową świątyni, domu mieszkalnego i różnych innych gmachów — i oto przemawia do nas nieśmiertelne piękno po wielu, wielu wiekach. Jakże inaczej odnosimy się do przedmiotów sporządzonych fabrycznie w sposób szablonowy. Owe

sprzęty wykonane według gotowych wzorów, domy koszarowe, tandetna oprawa książki i t. p. razi nasze uczucia estetyczne. Są to wprawdzie przedmioty użytkowe, ale bezduszne, nieraz brzydkie. W sporządzaniu tych rzeczy wykonywał człowiek ruchy mechaniczne, zautomatyzowane; myśl jego i uczucie były niemal w uśpieniu podczas pracy. Zapewne, dziełem jego rąk była tylko część przedmiotu, inne części wykonali towarzysze pracy, a najwięcej maszyna. To zupełne zmechanizowanie pracy jest może jedną z największych tragedii człowieka tworzącego, człowieka stojącego na wyższym poziomie kultury. Oczywiście, taka praca, pozbawiona wysiłku myśli i uczuć — praca mechaniczna na podstawie gotowych wzorów i szablonów, nie powinna mieć miejsca w szkole ogólnokształcącej.

Istotę szkoły twórczej stanowi tedy samodzielna praca dziecka, zarówno fizyczna, jak i umysłowa, przy której konieczny jest odpowiedni wysiłek duchowy, wyzwalający w duszy jego czynniki emocjonalne i zainteresowanie. Nauczyciel kieruje pracą ucznia, daje mu wskazówki i rady, pobudza jego zdolności, naprowadza na właściwą drogę zgodnie z zasadami ekonomii pracy. Zasada działania w nauczaniu w związku z ideą kooperacji, solidarności i samorządu stanowi główną treść szkoły nowoczesnej i jej ducha, odpowiadającego duchowi rodzącej się nowej ery w dziejach ludzkości. Odpowiednikiem rodzącego się świata pracy będzie tak pojęta szkoła twórcza.

Reformatorzy wychowania szukają coraz doskonalszych form dla swoich idei i podejmują wciąż próby i doświadczenia, budując w trudzie i zmaganiu się z obecnymi warunkami nową szkołę. Myśli ich i praktyczne próby wybiegają naprzód w stosunku do istniejących stosunków życia społeczno-politycznego i stąd częste konflikty, nieporozumienia, a nawet bezwzględna walka niektórych rządów i ugrupowań politycznych przeciwko nowym systemom wychowawczym. W wielu centrach wysokiej kultury pedagogicznej powstają szkoły, różniące się pod wielu względami od t. zw. szkół pracy, o których mowa była poprzednio. W Hamburgu, Bremie i w innych

miastach niemieckich rozwijają się «wspólnoty szkolne» (*Gemeinschaftsschulen* — szkoły społeczne), w Brukseli i wogóle w Belgji szkoły życia, oparte na metodzie *Decroly'ego*, w Stanach Zjednoczonych i w Anglji odbywają się próby przekształcenia szkoły w duchu systemu *Dalton'skiego*, który zapoczątkowała i rozwinęła Amerykanka, *Helen Parkhurst*. Na tworzenie nowej szkoły bardzo silny wpływ wywierają również ożywcze prądy pedagogiczne w Austrii, zwłaszcza we Wiedniu i w Szwajcarji, w szczególności w Genewie, dzięki działalności wyższej szkoły nauk pedagogicznych, znanego *Instytutu Rousseau'a*.

W rozdziale poświęconym zagadnieniom praktycznym, omówimy środki urzeczywistnienia szkoły twórczej, w szczególności programy i metody pracy w tych szkołach. Obecnie zwrócić należy uwagę na główne cechy dążeń wychowawczych, zmierzających różnemi drogami do reformy edukacji.

Jeden z przodowników współczesnej myśli pedagogicznej *H. Scharrelmann*, kierownik «wspólnoty szkolnej» w Bremie, twierdzi, że «szkoła pracy» zmierza do rozwinięcia wiedzy i sprawności, i w tym celu dba przede wszystkim o rozwój rozumu i ręki dziecka. Natomiast «wspólnota szkolna» idzie dalej, ponieważ na pierwszy plan wysuwa zbiorowe życie uczuciowe i moralne tendencje grupy dzieci w klasie, stanowiącej jednostkę duchową wyższego rzędu. Zbiorowość ta zmierza wspólnemi siłami do doskonalenia się wewnętrznego, do rozwiązywania zagadnień i do urzeczywistnienia celów, jakie sobie sama stawia. Ponieważ cała klasa czyli wspólnota, t. j. dzieci i nauczyciel, a często też i rodzice, wysuwają zagadnienia i wspólnie obmyślają cele pracy, w szkołach tych nie ma zgóry przepisanych programów nauki. Kwestja wyczerpania materiału naukowego, stanowiąca tak zasadniczą cechę szkoły tradycyjnej, nie wchodzi tu wcale w rachubę. We wspólnocie szkolnej zmienia się też z gruntu rola nauczyciela, który przestaje być autorytetem w dawnym znaczeniu. Nauczyciel staje się dziecku bliski, występuje w roli doradcy, kierownika i doświadczonego przyjaciela, do którego dziecko zwraca się z zaufaniem i szczerością. Zjawisko obawy i strachu, tak dominujące w szkole dawnej, tutaj znika zupełnie. «Wspólnota szkolna» stanowi h a r m o-

nijny zespół dzieci, rodziców i nauczycieli. Tą drogą, biorąc jako punkt wyjścia dziecko i poprzez dziecko, zmierza ten system wychowania do wychowania rodziny. W «szkole pracy» nauczyciel musi wiele umieć i dobrze opanować technikę, w «wspólnocie szkolnej» pracować musi przede wszystkim człowiek wielkiej wartości etycznej. Pomimo tych różnic przyznaje jednak *Scharrelmann*, że wspólnota szkolna może też i powinna stosować zasady szkoły pracy, ale uważa tę ostatnią za ideał szkoły doby wczorajszej, podczas gdy «wspólnota szkolna» jest ideałem dnia jutrzejszego. Ta forma wychowania jest obecnie *in statu nascendi* i odniesie powszechne zwycięstwo, jeśli rodzice zrozumieją doniosłość myśli wychowawczej i jeśli ogół nauczycielstwa zerwie z «pedagogiką przymusu», a uzna pedagogikę, której punktem wyjścia jest dziecko¹⁾.

Odmienne ujęcie «szkoły pracy» znajdujemy w pismach teoretyków pedagogicznych i reformatorów wychowania we współczesnej Rosji sowieckiej, których przedstawicielem jest *P. Błonskij*. Opiera on się w swych pomysłach pedagogicznych na *Marksie* i *Dewey'u*. Rosja sowiecka zmierza do zupełnego przekształcenia szkolnictwa tradycyjnego, a naczelną zasadą tych dążeń jest włączenie uczącego się dziecka w dziedzinę procesów produkcji. W myśl tej zasady organizują tam dla dzieci młodszych t. zw. «s z k o ł y p r a c y», w których dziecko poznaje życie otoczenia, dla starszej zaś młodzieży «s z k o ł y i n d u s t r i a l n o - p o l i t e c h n i c z n e»²⁾). Szkoły te mają wyznaczyć dziecku jego stanowisko w dziedzinie produkcji. Tak więc zadaniem «szkoły pracy», pojętej w duchu bolszewickim, jest przygotowanie dziecka do pracy w gospodarce państwowej już zgóry określonej, a nie do pracy wogóle.

Szkołę samą pojmują pedagodowie sowieccy, jako jedno z ogniw w obrębie wszechrosyjskiej produkcji. Uczeń ma brać czynny udział w tworzeniu się systemu produkcji i pojmowany jest jako czynnik gospodarczy. Błonskij mówi, że «problem nasz nie polega na uwolnieniu młodzieży od pracy warsztato-

¹⁾ *Fr. Hilker*. Deutsche Schulversuche. Berlin 1924. Str. 252 i n. *Dr. Fr. Karsen*. Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Lipsk 1923.

²⁾ *P. Błonskij*. Die Arbeits-Schule. Ins Deutsche übersetzt von H. R u o f f. Berlin 1921.

wej i technicznej, ale na zastosowaniu higjeny i pedagogiki w tej pracy» ¹⁾).

Szkołę pierwszego stopnia dla dzieci młodszych przedstawia sobie *Błoński* jako wspólnotę pracy dzieci. W niej urządzone jest życie dzieci na wzór kulturalnej, produkującej rodziny, a raczej na wzór kulturalnej komuny robotniczej. W tej młodocianej komunie robotniczej prowadzą dzieci gospodarkę szkolną przy współudziale dorosłych wychowawców; przyrządzają jedzenie, nadzorują budynki szkolne, sprzętają, w godzinach wolnych bawią się, nadto czytają, piszą, wykonują różne przedmioty estetyczne, urządzają wycieczki. Najstarsi wśród nich wychowankowie pracują już w warsztatach, bądź to poza szkołą, bądź też urządzonych w szkole, gdzie wykonują głównie przedmioty potrzebne dla szkoły. Dzieci są też pomocne w lecie przy robotach w polu.

«Szkoła pracy» drugiego stopnia dla młodzieży starszej w okresie dojrzewania jest jeszcze silniej zespolona z wytwórczością. Młodzież pracuje w warsztatach i fabrykach, gdzie praktycznie poznaje różne sposoby produkcji i uczy się w ogniskach dla młodzieży, organicznie złączonych z warsztatami. Praca młodzieży w przemyśle, w warsztatach i fabrykach przyczyni się według pedagogów sowieckich do organicznego zespolenia wiedzy i techniki; w ten sposób wytworzy się ścisły związek między teoretyczno-abstrakcyjnymi prawidłami a wykonaną praktycznie czynnością. Pracując w przemyśle, pozna młodzież związek matematyki i przyrody z mechaniką i technologią. Szkoła przemysłowo-techniczna przedstawia więc syntezę wiedzy i działania, jest ona szkołą wychowania społecznego ²⁾).

W tym duchu pojmowana «szkoła pracy» nie odpowiada istocie szkoły twórczej. Samo pojęcie wychowania, w szczególności jego strona duchowa, staje się uboższe w treść. Patrząc na dziecko uczące się i wychowujące wyłącznie ze stanowiska ekonomicznego, a nie z punktu widzenia pedagogicznego przede wszystkim, zapominamy, że dziecko jest człowiekiem, że w fazie wychowania uszanować należy swoje prawa jego rozwoju fizycznego i duchowego, że żyć powinno wtedy

¹⁾ *Błoński*, op. cit., str. 11.

²⁾ Op. cit., str. 17 i n.

swojem życiem własnem. Przypomnieć tu należy słowa *Rousseau'a*: «Przyroda chce, aby dzieci dziećmi były, zanim dorosłymi się staną». Zasadzie tej sprzeciwia się patrzenie na dziecko jako na obiekt ekonomiczny, gospodarczy. Przyszłe jego zajęcie nie może być zgóry oznaczone.

Jeden z pedagogów niemieckich, *Grabowsky*, który zwieźdzał nowe szkoły w Rosji sowieckiej, pisze, że przy takim systemie wychowawczym nie może być uwzględnione to, co stanowi istotę człowieka, jego życie najbardziej subtelne. Stwierdził znakomite prace dzieci i ich wyniki, ale tylko wyniki, a nie podniesienie człowieczeństwa. Rośliny, zwierzęta, krajobraz, rozpatrywane bywają tu tylko z punktu widzenia ich celowości: zwierzęta pod względem znaczenia gospodarczego, rośliny pod względem ich użyteczności, krajobraz ze stanowiska jego znaczenia w rolnictwie i przemyśle. Szkoła w Rosji sowieckiej znajduje się pod patronatem fabryk, związków zawodowych i stronnictwa komunistycznego. Czynniki te dostarczają jej wprawdzie wielu środków potrzebnych, ale też wyciskają na niej swoje piętno jednostronne, co nie jest pożądane ze stanowiska pedagogicznego¹⁾.

Psychologia dziecka, i to dziecka anormalnego, niedorozwiniętego, zapoczątkowała nową szkołę w Belgji. *O. Decroly* otworzył najpierw zakład wychowawczy dla dzieci anormalnych w Brukseli i metody tu wypróbowane zastosował następnie z pewnemi zmianami w «szkole życia», gdzie się wychowują dzieci normalne. Współpraca wybitnych nauczycielek *J. Degand*, *E. Monchamps*, *A. Hamaïde* umożliwiły *Decroly'emu* osiągnięcie znakomych rezultatów — słowem przyniosły zwycięstwo nowemu systemowi wychowania, wprowadzanemu obecnie w całym publicznym szkolnictwie belgijskiem.

Podstawę «metody *Decroly'ego*» stanowi psychologia zabaw i gier wychowawczych tudzież psychologia zainteresowań. Zgodnie z *Dewey'em* i *Claparède'm*, którzy dali gruntowną analizę psychologiczną zainteresowania i jego znaczenia w wychowaniu i nauczaniu, opiera również i *Decroly* cały swój program nauki na zainteresowaniach dzieci. Zagadnie-

¹⁾ *Adolf Grabowsky*. Volkserzieherische Eindrücke aus Russland. *Neue Erziehung* Nr. 1, 1925.

nia, mające bezpośredni związek z życiem dziecka, stanowią główne ognisko, około którego skupiają się i z którego w sposób naturalny wynikają różnorodne wiadomości, różne zajęcia umysłowe i ćwiczenia fizyczne. Jest to t. zw. «*m e t o d a o ś r o d k ó w z a i n t e r e s o w a ń*», która wyzwala w duszy dziecka uczucia przyjemne i staje się podniętą do wysiłku duchowego.

Przy pomocy swej metody stara się *Decroly* osiągnąć cel trojaki: a) Wychować człowieka, przygotowanego do pełnienia obowiązków w świecie dzisiejszym, a raczej do czynnego i pocziwego życia w przyszłości. b) Powtórę, rozwinać wszystkie zdrowe siły potencjonalne dziecka, a więc fizyczne, przede wszystkim zaś siły ducha. c) Cel trzeci wreszcie, obejmujący pierwsze dwa i odnoszący się zarówno do jednostki jak i do społeczeństwa — to dążność do utrzymania duszy dziecka w związku z prawdą powszechną, z nauką bezinteresowną, z etyką ludzką, słowem z państwem Ducha, który istnieje zawsze i wszędzie. Podobnie jak we wspólnotach szkolnych w Hamburgu i Bremie dzieci w szkole *Decroly'ego* żyją i pracują jako małe społeczeństwo, w którym każde z nich jest odpowiedzialne za całość i drogą swobodnej współpracy bierze udział w stawianiu celów i szukaniu środków¹⁾.

Według *Decroly'ego* wychowanie przenikać winien pierwiastek społeczny, a to nastąpi wówczas, jeśli dziecko interesować się będzie praktycznie dobrem i rozwojem wspólnoty szkolnej. Zarówno w programie, jak i w metodzie nauczania jest ten pierwiastek społeczny silnie podkreślony. Szkoła w Brukseli, przy ul. Ermitage, obecnie pod kierownictwem znakomitej wychowawczyni *A. Hamaïde*, współpracowniczkii *Dra Decroly'ego*, jest wzorową gminą szkolną. Program naukowy ma na celu zarówno rozwój inteligencji, jak i przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie. Atmosferę ruchliwego życia w gminie wytwarza materiał, czerpany z otoczenia i środowiska, tudzież roboty ręczne dzieci, które sobie nawzajem pomagają i wspólnie pracują.

¹⁾ *Dr. Decroly et M-lle Monchamp. L'imitation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Paris 1922. Louis Dalhem. Contribution à l'introduction de la méthode De Croly à l'école primaire. Bruxelles 1923. Ad. Ferrière. Transformons l'école. Édition du Bureau International des écoles nouvelles. 1920.*

Dziecko jest tu uważane jako istota, mająca swoje odrębne potrzeby i żyjące w środowisku społecznym, w rodzinie, w szkole i w społeczeństwie. Środowisko to poznaje w czasie i przestrzeni; poznaje przyrodę martwą i żywą, przetwarzanie surowców, stosując zawsze zasadę działania i przeżywania. W szkole tej dzieci poruszają się swobodnie i pracują zgodnie ze swymi upodobaniami; to też zapewniony jest rozwój inicjatywy i pomysłowości.

Dzieci obierają sobie różne obowiązki związane z życiem małej gminy. Jedne z nich zajmują się utrzymywaniem czystości w sali szkolnej, inne porządkiem w szatni, wietrzeniem klasy, regulowaniem zegara ściennego, oznaczaniem daty na kalendarzu szkolnym, gromadzeniem pomocy naukowych, różnych obrazów, żywieniem zwierząt, hodowanych w szkole w akwarjum, w klatkach i terarjum, pielęgnowanie roślin i t. p. Obowiązki przyjęte spełniają dzieci ochotnie i sumiennie. W ten sposób kształci się w nich praktycznie poczucie obowiązkowości i odpowiedzialności, te najważniejsze uczucia socjalne i etyczne, stanowiące fundament rozwoju kulturalnego społeczeństwa ¹⁾).

Przenieśmy się znowu myślą do ojczyzny *Dewey'a*, a zobaczmy w dążeniach i próbach, podjętych przez późniejszych bojowników szkoły twórczej podobne myśli i ideały. Wciela je w życie *Helena Parkhurst*, zakładając w miejscowości Dalton w stanie Massachusetts szkołę na nowych zasadach organizacji i stąd nazwa systemu daltońskiego (*Dalton Plan*).

System daltoński wnosi w dziedzinę wychowania obok wspólnych z innymi kierunkami zdobyczy pewne swoiste wartości wychowawcze i dydaktyczne. Zmierza również do uspołecznienia szkoły i do utworzenia kooperacji, złożonej z dzieci, nauczycieli i rodziców. Punktem wyjścia edukacji w szkole daltońskiej jest życie domowe dziecka. W domu porusza się dziecko swobodnie, bawi się i pracuje; taką też swobodę ma ono w szkole i korzysta z niej w zabawach i w pracy. Zdaniem *Heleny Parkhurst* nawet dzieci małe, mniej więcej od lat 8 lub 9 mają poczucie obowiązku i pragnienie dokona-

¹⁾ *Amélie Hamaide*. La Méthode Decroly. Neuchatel-Paris 1922, str. 102 i n. Metoda Decroly. Tłum. M. Górską. Warszawa 1926.

nia jakiegoś czynu, podjęcia pracy, do czego szukają odpowiednich środków i sposobów. W naturze dziecka tkwi głęboko potrzeba ruchu, swobody i pragnienie dokonania jakiejś pracy samodzielnie. Właściwości te uwzględnić więc powinna szkoła od samych początków i wdrażać stopniowo dzieci do samodzielnego rozwiązywania zagadnień, jakie nasuwa im życie i ich potrzeby codzienne, przyzwyczajając je do wykonywania pracy drogą własnego wysiłku. W związku z podjętymi zadaniami budzi się w dziecku i rozwija poczucie odpowiedzialności i obowiązkowości, które jest główną podstawą kultury społecznej. Współczesne życie społeczne stawia bowiem każdej jednostce coraz bardziej skomplikowane i coraz trudniejsze zagadnienia i zadania, które rozwiązywać musi samodzielnie. Podjęte prace wykonywać powinna tak, aby posiadały trwałą wartość, aby wyniki tych prac naprawdę wzbogacały życie społeczeństwa, jego kulturę materialną i duchową. Za jakość wykonanej pracy jednostka przyjąć musi pełną odpowiedzialność, z czym też pozostaje w związku potrzeba kontrolowania samego siebie. Ewolucja stosunków społecznych zmierza wreszcie do zapewnienia każdemu człowiekowi swobody wyboru tej gałęzi pracy ludzkiej, która najbardziej odpowiada uzdolnieniom danej jednostki, jej zainteresowaniom i poczynionym w szkole doświadczeniom, zdobytej wiedzy i sprawności technicznej. Ten rozwój dokonuje się przy współudziale psychologii gospodarczej i psychotechniki, która pragnie młodzieży kończącej szkołę ogólnokształcącą ułatwić zorientowanie się w wyborze najbardziej dla danej jednostki odpowiedniego zawodu.

W tym duchu pragnie wychowywać szkoła daltonowska i dlatego stosuje zasadę pracy indywidualnej i metodę laboratoryjną. Zasada pracy indywidualnej umożliwia uwzględnienie poziomu intelektualnego każdego ucznia, jego zdolności specjalnych, jego zainteresowań oraz właściwego danej jednostce tempa pracy. Praca indywidualna budzi i wzmacnia u ucznia poczucie odpowiedzialności i równocześnie rozwija zdolność kontrolowania samego siebie, metoda zaś laboratoryjna wpływa znakomicie na rozwój samodzielności, uczy zaradności życiowej i utrwala zmysł rzeczywistości.

W związku z budzącem się poczuciem obowiązkowości i odpowiedzialności, z rozwijającą się sprawnością i samodzielnością pogłębia się świadomość własnej jaźni, poczucie godności osobistej. Każde dziecko normalne posiada poczucie godności osobistej i słusznie przypomina założycielka szkoły daltońskiej głębokie zdanie *Emersona*, według którego odrodzenie szkoły i tajemnica wychowania polega przede wszystkim na poszanowaniu ucznia — zdanie, powtarzane w dziejach pedagogii przez największych z myślicieli, między nimi i przez naszego *Trentowskiego*, który w każdym dziecku widzi bóstwo człowieka, a więc istotę zdolną do samorozwoju, do ustawicznego doskonalenia i ujawniania tkwiących w niej zasobów duchowych — istotę, posiadającą «uczucie własne» czyli poczucie godności osobistej. Tak więc idea kooperacji, zasada swobody, zasada samodzielnej pracy, tudzież zasada prawdziwego szacunku dla osobowości ucznia stanowią istotę systemu daltońskiego¹⁾.

Obok systemu daltońskiego zasługują też na uwagę dwie inne metody wychowania i nauczania, które mają wielu zwolenników wśród pedagogów Nowego Świata. Jest to metoda zamierzeń czyli projektów (*The project method*) i metoda *Winnetkowska* (*The Winnetka Technique*)²⁾.

Cechą charakterystyczną metody projektów, której przedstawicielem jest między innymi *J. A. Stevenson*, profesor pedagogii w Instytucie Carnegiego w Pittsburgu, jest zerwanie z rozkładem godzin według przedmiotów, miejsce którego zajmują projekty, stanowiące ośrodek krystalizacyjny pracy i nauki. Cóż to jest właściwie projekt? Pojęcie to może mieć różne znaczenie; oznacza n. p. dowolnie obrany przedmiot zainteresowań dziecka, jego obserwacje, zagadnienie

¹⁾ *Helen Parkhurst*. Die Universitätsschule der Kinder. Das werdende Zeitalter, Zesz. II, R. 1924. — *Tejże* Education on the Dalton-Plan. Londyn 1926. — *Tejże* Wykształcenie według planu daltońskiego. Przekład *Z. Umińskiej* i *H. E. Kennedy*, Lwów—Warszawa 1928.

²⁾ *J. A. Stevenson*. The Project Method of Teaching. N. Jork 1921. — *Carleton Washburne*. Winnetka — An Educational Laboratory. (The New Era Nr. 27, r. 1928) *H. Rowid* i *H. Radlińska*. Realizacja szkoły twórczej. (Rocznik Pedagogiczny. Tom III. Warszawa 1928).

z życia praktycznego, jak budowa domu, czyszczenie ulic, środki komunikacyjne, radjo i t. p. Temat taki stanowi punkt wyjścia i podstawę wielu czynności indywidualnych lub też całej grupy uczniów, zmierzających do oświecenia danego problemu z różnych stron i do doprowadzenia podjętych planów i zamierzeń do pozytywnych wyników, podobnie jak się to dzieje w życiu. Projekt obejmuje więc czynności, wynikające z postawionego problemu, którego rozwiązanie odbywa się w warunkach naturalnych, jakie istnieją w danym środowisku. Podczas gdy problem pobudza przedewszystkiem funkcje intelektualne, projekt pociąga za sobą czynności praktyczne, dokonywane w warunkach naturalnych. Projekt zawiera jednak zawsze jakieś zagadnienie.

Nasuwa się pytanie, w jaki sposób następuje wybór projektu i kto daje inicjatywę. Pod tym względem istnieją różnice zapatrywań. Podczas gdy jedni pedagogowie domagają się, aby projekt wyłonił się li tylko pod wpływem samorzutnych zainteresowań dzieci, inni znów żądają, aby go obmyślił i przygotował nauczyciel, co mu umożliwi zarazem ułożenie systematycznego planu pracy. Wszyscy jednak zgodni są w tem, że uczeń musi zdobyć dostateczne wiadomości w zakresie przedmiotów elementarnych. Nauczyciel, kierując pracą grupy, zwraca zarazem uwagę, czy uczniowie opanowali zasadnicze wiadomości. Do stwierdzenia tego służą mu odpowiednie testy, przy pomocy których wykryć może istniejące braki i te stara się usunąć, nie przerywając jednak pracy nad rozwiązaniem projektu. Metoda projektów nasuwa więc wiele trudności i obowiązków, którym poddać może tylko utalentowany nauczyciel. Ze względu na zbyt wysokie wymagania w stosunku do nauczycieli, metoda ta bywa nawet zwalczana. Mimo to stosuje się ją w wielu szkołach amerykańskich, gdzie daje znakomite wyniki. Wychowankowie tych szkół poza dostatecznem opanowaniem wiadomości elementarnych są pod względem duchowym lepiej rozwinięci, niż uczniowie szkoły tradycyjnej.

Coraz większe zainteresowanie w świecie pedagogicznym budzi też system nauczania, stosowany w szkołach publicznych w Winnetce, przedmieściu Chicago, i stąd właśnie powstała nazwa metody Winnetkowskiej. Jest to znowu organizacja nauki o pewnych swoistych cechach, której

program opracował dyrektor jednej ze szkół publicznych w Winnetce, C. Washburne, zarazem naczelnik tamtejszego Wydziału szkolnego (*Board of Education*). Zastanówmy się z kolei, na jakich zasadach opiera się system Washburne'a.

Postęp ludzkości — mówi on — zależy od pełnego rozwoju specjalnych właściwości i zdolności twórczych każdego dziecka. Dzięki temu odchyleniu od istniejących norm każda jednostka wnosi coś własnego do ogólnego dorobku i w ten sposób przyczynia się do ewolucji i postępu społecznego. Postęp ludzkości zależy tedy od rozwoju jednostki, tak jak znowu jej własny rozwój uwarunkowany jest postępem ogółu społeczeństwa. Zadaniem więc szkoły jest przygotowanie ucznia do życia twórczego w stosunkach, jakie obecnie panują, a zarazem umożliwić mu powinna szkoła poznanie wad i braków współczesnych urządzeń społecznych, aby je mógł, gdy dojrzeje, wykorzystać i przyczynić się do naprawy i doskonalenia istniejących stosunków życia. Szkoła winna też pamiętać, że dzieciństwo jest okresem w rozwoju jednostki, mającym pewne swoje właściwości i prawa.

Zgodnie z temi założeniami szkoły zorganizowane na podstawie metody Winnetkowskiej dają uczniowie wiele sposobności do twórczej pracy zbiorowej, i równocześnie przez indywidualną pracę umożliwiają mu zdobywanie wiadomości i zręczności potrzebnych w życiu. Twórcy tej metody wytknęli sobie następujące cele: a) opracowanie programu, któryby przy minimum wysiłku i czasu pozwolił osiągnąć najlepsze wyniki; b) przygotowanie odpowiednich testów, zawierających szczegółowe pytania dla uczniów; c) opracowanie samouczków dla dzieci, któreby im umożliwiły pracę indywidualną.

Program nauczania w szkołach opartych na metodzie Winnetkowskiej obejmuje: a) przedmioty podstawowe, które opanować musi każdy uczeń (czytanie, pisanie, rachunki, ogólne wiadomości o świecie), b) prace społeczne i twórcze (sztuki piękne i literatura), w których pozostawia się uczniom swobodę, uwzględniając ich zdolności i zainteresowania. Połowa dnia poświęcona jest przedmiotom podstawowym, druga zaś pracy twórczej. Podstawą są też historia i geografia, z którymi łączy się inne przedmioty, jak rysunek, modelowanie, śpiew. Wyodrębnianie następuje na stopniu średnim. W szkole średniej zaczyna się specjalizacja

zacja w postaci kursów, przyczem uczniowie mają swobodę w wyborze przedmiotów, które ich najwięcej interesują. W związku z programem opracowało grono nauczycielskie przy współudziale psychologów testy w zakresie każdego przedmiotu, ułożone w formie pytań, na które uczeń odpowiada pisemnie. W ten sposób może nauczyciel poznać słabe strony ucznia i przez odpowiednie zadania usunąć zauważone braki. Skoro uczeń sądzi, że już opanował dane zagadnienie, udaje się do nauczyciela po test końcowy, celem sprawdzenia, czy się dostatecznie orientuje w przedmiocie. Testy te zastępują więc egzaminowanie i recytowanie lekcyj, praktykowane zazwyczaj w szkole. Przekonano się, że dzieci uczą się w ten sposób kontrolować własne wiadomości i swą sprawność, zaś zaoszczędzony czas poświęcają pracy artystycznej.

Obok testów wprowadza metoda Winnetkowska samouczki dla dzieci z zakresu poszczególnych przedmiotów, opracowane w ten sposób, że uczeń może sobie radzić bez pomocy i kontrolować wyniki swej pracy. Przy pomocy samouczków praca odbywa się samodzielnie; uczniowie słabsi zdobywają powolnie wiedzę z zachowaniem właściwego sobie tempa, zdolni postępują szybko i nie tracą czasu. Rola nauczyciela polega na kierowaniu pracą uczniów, na dawaniu wyjaśnień, gdy się doń zwracają z pewnemi kwestjami, na pobudzaniu do wysiłków. Nauki społeczne i należycie zorganizowany samorząd rozwija zmysł społeczny dzieci szkolnych w Winnetce. Dotychczasowe doświadczenia, poczynione na podstawie tej metody świadczą o korzystnych wynikach. Dzieci opóźnione w rozwoju intelektualnym postępują w nieco szybszem tempie, aniżeli by to miało miejsce, gdyby powtarzały klasę. Dzieci wybitnie inteligentne mogą 8-kl. szkołę ukończyć w 4 lub 5 latach. Większość dzieci może kurs szkoły 8-kl. opanować w ciągu 6 do 7 lat. Dzieci okazują duże zainteresowanie swą pracą, co wpływa nader dodatnio na karność. Wykonywane prace cechuje głębsze pojmowanie rzeczy.

Zarówno system daltoński, jak i metoda projektów i metoda Winnetkowska są z jednej strony wpływem stosunków społecznych, potrzeb i umysłowości społeczeństwa amerykańskiego, z drugiej zaś strony mają swe źródło w koncepcjach filozofów i pedagogów amerykańskich, w szczególności De-

wey'a, James'a i W. Kilpatricka. Metody te, a właściwie systemy edukacji są konsekwentnem rozwinięciem ich poglądów filozoficznych i socjologicznych w zastosowaniu praktycznem. Mają więc zapewniony rozwój, zwłaszcza w krajach anglosaskich, gdzie odbywa się praca systematyczna nad ich ciąglem doskonaleniem.

Dążności i doświadczenia praktyczne zarówno pedagogów amerykańskich jak i europejskich, któremi zajmujemy się jeszcze w części drugiej, poświęcone realizacji szkoły twórczej, idą po linii zasad, głoszonych przez Międzynarodową Ligę Nowego Wychowania. Na konferencji pedagogicznej, odbytej w sierpniu 1921 r. w Calais, w której udział wzięli przedstawiciele różnych krajów, uchwalono powołać do życia nową organizację pedagogiczną pod nazwą «Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania» (*Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*). Twórcy tego związku, skupiającego dziś najznakomitszych pedagogów świata, zmierzają do przebudowy szkolnictwa, do wychowania nowego typu człowieka, do wychowania społeczności ludzkiej, opartej na idei braterskiej miłości. Liga głosi następujące zasady nowego wychowania:

1. Istotnym celem wychowania jest wyposażenie dziecka w zdolności, któreby mu umożliwiały urzeczywistnienie przewagi ducha nad materją, w jego życiu codziennem. Stąd też nowe wychowanie — bez względu na poglądy, jakieby poza tem miał wychowawca — zmierza do pielęgnowania i pomnażania siły duchowej w dziecku.

2. Nowe wychowanie winno szanować indywidualność dziecka, która rozwijać się może tylko pod wpływem karności, wiodącej do wyzwolenia tkwiących w niem sił duchowych.

3. Nauki i przygotowanie do życia o charakterze ogólnym uwzględniać powinny wrodzone zainteresowania dziecka, t. j. te, które budzą się u niego samorzutnie i znajdują swój wyraz w różnego rodzaju aktywności: w pracach ręcznych, w twórczości intelektualnej, estetycznej, społecznej i t. p.

4. Każdy wiek ma właściwy sobie charakter. Stąd też dyscyplina jednostkowa i grupowa powinna być organizowana przez dzieci same przy współpracy nauczycieli; powinna ona

zmierzać do wzmocnienia poczucia odpowiedzialności indywidualnej i społecznej.

5. Współzawodnictwo o charakterze egoistycznym powinno zniknąć z wychowania, a na to miejsce wprowadzić należy spółdziałanie, które uczy dziecko oddania swego ja w służbę zbiorowości.

6. Liga głosi system koedukacji, t. j. wspólne nauczanie i wychowanie obojga płci, w którym rozwijaćby się mogły ich właściwości, i w którym wywieraćby mogły nawzajem dodatni wpływ na siebie.

7. Liga dąży do wychowania społecznego w całym tego słowa znaczeniu, do wykształcenia przyszłego obywatela, który spełnić potrafi swą powinność wobec bliźniego, wobec narodu i całej ludzkości, który świadom swego człowieczeństwa, szanować potrafi godność ludzką innych.

Zasady powyższe pragnie M. L. N. W. urzeczywistnić w szkołach istniejących i przez tworzenie szkół nowych, przez współpracę wszystkich nauczycieli, bez względu na to, w jakim typie szkoły są czynni, następnie przez współdziałanie nauczycieli i rodziców, tudzież przez zespolenie nauczycieli i wychowawców wszystkich krajów. Swoje idee propaguje Liga na międzynarodowych kongresach, zwoływanych co 2 lata i w czasopismach, wydawanych w różnych językach: francuskim, niemieckim, angielskim, włoskim, polskim, czeskim, bułgarskim i innych ¹⁾.

Skreślone tu w zarysie idee i poglądy pedagogów różnych na istotę szkoły twórczej wykazują, że wszyscy oni zmierzają do jednego celu — do wychowania człowieka, umięającego tworzyć lepszą przyszłość, doskonalszy świat i piękniejsze życie. Widzieliśmy, że w poglądach budowniczych szkoły twórczej zachodzą nieraz znaczne różnice, ale zarazem stwierdzić można, że wszystkie prawie pomysły, próby, doświadcze-

¹⁾ *Pour L'Ère Nouvelle*. Revue Mensuelle D'Éducation Nouvelle. Paryż, Bruksela, Genewa. — *Das Werdende Zeitalter*. Berlin. *The New Era*. Londyn. — *Czasopismo Ruch Pedagogiczny* (wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. i organ Sekcji Kształcenia Nauczycieli), wychodzący w Krakowie od r. 1912, propaguje zasady Ligi Nowego Wychowania od chwili jej utworzenia — *L'Educazione Nazionale*. Rzym — *Wychowanie Nowoczesne*. Warszawa — *Swobodno Vospitanie*. Zofja. *Nové Školy*. Berno.

nia, inicjatywy wykazują wyraźną tendencję do syntezy, do stworzenia nowej szkoły, odpowiadającej istocie duszy dziecięcej. Żyjemy w przejściowej epoce szukania i badania dróg, w epoce zmagania się starych form wychowawczych z nowymi, a w walce o urzeczywistnienie szkoły twórczej biorą udział jednostki owiane duchem nowej epoki i przyjaciele ludzkości, o sercu gorąco kochającym dziecko, któremu chcą zapewnić maksimum radości i szczęścia. Zarysowuje się przed nami coraz wyraźniej szkoła, w której wychowywać się będzie lepsza ludzkość, szkoła, w której życie tętnić będzie radością i pracą produktywną, w której dziecko znajdzie atmosferę piękna i dobra.

IV.

PODSTAWY SOCJOLOGICZNE SZKOŁY TWÓRCZEJ.

Zarys historycznego rozwoju szkoły twórczej wskazał, jak się idea ta stopniowo kształtowała, jaką przyjmowała treść w różnych fazach od epoki odrodzenia aż do naszych czasów. Szkoła twórcza nie jest jednakże tylko koncepcją, stworzoną na drodze rozważań, czy spekulacji pedagogicznej, ale jest ona — jak zobaczymy — koniecznością rozwoju stosunków społecznych w naszej erze. Jest ona wytworem działających obecnie sił społecznych, albowiem system wychowania musi się stopniowo przystosowywać do nowych warunków życiowych. Chcąc więc zrozumieć **z w i ą z e k s z k o ł y z ż y c i e m i s p o ł e c z e ń s t w e m**, a tem samem poznać istotę szkoły twórczej i wniknąć w jej treść i ducha, musimy sobie też uświadomić działanie czynników społecznych i ich wpływ na wychowanie.

Podstawą teorii pedagogicznej i działalności wychowawczej jest obok filozofji i psychologii dziecka **s o c j o l o g j a**, t. j. nauka o człowieku w społeczeństwie, czyli według *Comte'a* teoria statyki i dynamiki społecznej. Zadaniem socjologii, która zajmuje się badaniem działalności społecznej, jest podkreślić fakt istnienia i życia jednostki w społeczeństwie, tudzież wykazać doniosłość tego faktu ¹⁾. Społeczeństwo jest środowiskiem naturalnem i koniecznem, w którym jednostka żyje i rozwija się, zależna zarówno od przyrody (gleba, klimat i t. d.), jak i od stosunków i warunków, wytworzonych wskutek działania długich szeregów pokoleń. Życie jednostki ludzkiej poza społeczeństwem może być pomyślane tylko abstrak-

¹⁾ *Fl. Znaniecki*. Socjologia wychowania. Tom. I, Warszawa 1928.

cyjnie i jest w rzeczywistości niemożliwością. Człowiek rzeczywiście izolowany nie może podlegać obserwacji ¹⁾).

Zdaniem *Natorpa* pedagogja uznać musi jako naczelną zasadę fakt, że wychowanie nie istniałoby wogóle bez istnienia społeczności zorganizowanej, to jest bez istnienia wspólnego dobra duchowego, z którego każda jednostka ma prawo korzystać i w niem współuczestniczyć. Trzeba więc poznać stosunek jednostki do społeczności w jej różnorodnych postaciach, a więc stosunek jednostki do rodziny, do gminy, państwa i wreszcie do całej ludzkości. Wychowanie bowiem każdej jednostki uwarunkowane jest temi stosunkami. Społeczeństwo nie jest czynnikiem stałym, niezmiennym, podobnie jak nim nie jest jednostka. Podobnie jak jednostka, tak i społeczeństwo podlega rozwojowi, który odbywa się według tych samych praw ogólnych, co i rozwój jednostki ²⁾). Znajomość tych praw jest konieczna dla wychowawcy, a to ze względu na zrozumienie wpływu społeczeństwa na jednostkę, zwłaszcza, że ogólne prawa kształcenia społeczeństwa są — jak to już stwierdził *Plato* — identyczne z ogólnymi prawami kształcenia jednostki.

Socjologia bada między innemi wpływ życia społecznego na życie fizyczne, umysłowe i moralne jednostki ludzkiej, wykazując zależność jej od warunków przyrodniczych, od środowiska, od panujących zwyczajów, od wierzeń i wytworzonych w ciągu długich okresów dziejowych form współżycia. Socjologia zmierza do wykrycia pewnych stałych zależności między różnemi zjawiskami społecznymi, bada skutki wynikłe ze zmian jednych czynników związanych funkcjonalnie z innemi. Życie uczuciowe jednostki pozostaje pod silnym wpływem środowiska, w którym dana jednostka się rozwija. Środowisko społeczne jest zatem doniosłym czynnikiem wychowawczym i wobec tego nauczyciel winien poznać ten czynnik, wniknąć w jego treść i ducha.

Wielu pedagogów i filozofów społecznych, jak *Durkheim*, *Dewey*, *Barth*, *Natorp*, *Znaniecki*, *Bouglé*, *Kawerau* i inni określa wychowanie jako jedną z najważ-

¹⁾ *G. Davy*. *Éléments de Sociologie, appliquée à la morale et à l'éducation*. Paryż 1924. *C. Bouglé*. *Qu'est-ce que la sociologie?* Paryż 1925.

²⁾ *Paul Natorp*. *Sozialpädagogik*. Stuttgart 1925. Wyd. VI. Str. 84 i n.

niejszych funkcji społecznych. *Durkheim*, znakomity socjolog i pedagog francuski, ujmując wychowanie, jako sprawę wybitnie społeczną, a to zarówno ze względu na jego pochodzenie, jak i na jego funkcje. Stąd też pedagogja zależy od socjologii więcej, niżeli wszystkie inne umiejętności¹⁾. Wychowanie — mówi *Durkheim* — jest czynnością sprawowaną przez generacje starsze, wywierające wpływ na pokolenie jeszcze niedojrzałe do życia społecznego. Zadaniem jego jest obudzić i rozwinąć w dziecku pewną sumę właściwości fizycznych, intelektualnych i moralnych, jakich wymagać będzie od niego społeczność polityczna jako całość i środowisko zawodowe, w którym mu żyć i działać przypadnie.

W funkcji wychowawczej muszą tedy istnieć dwa elementy, t. j. generacja dorosłych i młode pokolenie, a w związku z tem oddziaływanie pierwszych na drugich. W toku swoich rozważań zastanawia się *Durkheim* nad naturą owego oddziaływania czyli wpływu dwu czynników. Mówi on jednak tylko o oddziaływaniu starszego pokolenia na młodsze. Trzeba jednak stwierdzić, że i dorastająca generacja wytwarza pewne swoiste wartości materialne i duchowe, nowe idee, nowe zwyczaje i t. p., przez co wywiera wpływ na dojrzałe pokolenie, czyli istnieje fakt wzajemnego oddziaływania. Oddziaływanie to odbywa się nieraz spokojnie, jakoby w sferze podświadomej, a czasami staje się świadome i przybiera ostre formy walki «młodych ze starymi».

Społeczeństwo w ciągu swego rozwoju wytworzyło pewien zespół pojęć o naturze ludzkiej, o religji, o prawach i obowiązkach, o wiedzy i sztuce i t. d. Wychowanie wszystkich warstw, tworzących dane społeczeństwo, dany naród, zarówno biednych jak i bogatych, ma na celu utrwalenie tych pojęć w świadomości każdej jednostki bez względu na to, czy w przyszłości poświęci się zawodowi wolnemu, czy zajęciu przemysłowemu i wogóle pracy fizycznej. Każde więc społeczeństwo zdobywa się na pewien powszechnie uznawany ideał człowieka tak pod względem fizycznym, jak i duchowym. Wychowanie zmierza do urzeczywistnienia ideału, uznanego w danym społeczeństwie, wszczepiając dziecku pewną sumę właściwości fizycznych, umysłowych i moralnych ważnych po

¹⁾ *Emile Durkheim. Education et Sociologie. Paryż 1922.*

pierwsze dla całości, a nadto także właściwości, mających znaczenie dla pewnej odrębnej grupy społecznej (rodzina, kasta, grupa zawodowa i t. d.). To utrwalanie powszechnie przyjętych pojęć jest konieczne dla życia danego społeczeństwa, dla jego istnienia w przyszłości. Jeśli n. p. społeczeństwo żyje na stopie wojennej ze swymi sąsiadami, wówczas usiłuje ono kształtować umysły swych członków na modłę nacjonalistyczną, budzi uczucia szowinistyczne i instynkty obronne, względnie zaborcze. Jeśli zaś współzawodnictwo międzynarodowe przyjmuje charakter pokojowy, oparty n. p. na stosunkach handlowych i gospodarczych, wówczas wychowanie zmierza do urzeczywistnienia typu produktywnego na polu wytwórczości i wszczepia mu uczucia więcej humanitarne. Wychowanie stwarza więc warunki bytowania społeczności, i stąd dana społeczność musi na każdą jednostkę wywierać wpływ przemożny.

Możemy więc krótko stwierdzić, że wychowanie polega na metodycznym uspołecznianiu młodego pokolenia. W każdej bowiem jednostce ludzkiej istnieją według *Durkheima* jakoby dwie istoty, oczywista w ujęciu abstrakcyjnym. Jedna z nich jest faktem wszystkich właściwości intelektualnych, dotyczących wyłącznie życia osobistego jednostki; stanowią one tę stronę, którą nazwaćby można bytem indywidualnym (*l'être individuel*). Drugą zaś stanowi system pojęć, uczuć i przyzwyczajzeń, wytworzonych wskutek oddziaływania grupy na jednostkę; są to twierdzenia religijne, przekonania, praktyki moralne, tradycje narodowe i zawodowe, sądy zbiorowe wszelkiego rodzaju. Ogół ich stanowi istotę społeczną jednostki (*l'être social*). Otóż kształcenie i tworzenie tej istoty społecznej w dziecku jest celem wychowania.

Zdaniem *Durkheima* społeczeństwo znajduje się w stosunku do każdej nowej generacji jakgdyby wobec czystej, niezapisanej prawie karty, na której wykreślić musi zdobyte w czasie wieków doświadczenia. Musi ono jednostkę samolubną i niespołeczną, jaką jest każde dziecko z urodzenia, uzdolnić do życia altruistycznego, moralnego i społecznego. Tak więc wychowanie tworzy w człowieku nową

istotę, jest tedy funkcją twórczą¹⁾. Człowiek, którego urzeczywistnia w nas wychowanie, nie jest tym, jakim go uczyniła natura, ale jest takim, jakim go chce mieć społeczeństwo; a społeczeństwo pragnie go uzbroić zgodnie ze swoją wewnętrzną ekonomją. Jednostka należy całą swą istotą — ciałem i duszą, jak mówi *Bouglé*, do społeczeństwa, które ją kształtuje i urabia zgodnie ze swymi potrzebami i celami. Tak więc ideał pedagogiczny określany jest przez strukturę społeczną w danej epoce.

W różnych okresach dziejowych treść istoty społecznej, t. j. system pojęć, uczuć i przyzwyczajęń jest różny, ulega ciągłym zmianom i ewolucji w związku z funkcjami form społecznego życia²⁾. Rozwój i układ stosunków społecznych wpływa też zarówno na formy wychowania, jak i na ostateczny cel edukacji. W epoce historycznej, uznającej podział na ludzi wolnych i niewolników, wychowanie dzieci musiało być zasadniczo różne, zależnie od pochodzenia i ich «istota społeczna» zawierała pod wielu względami treść odmienną. Właściwie wychowanie refleksyjne, ujęte w pewien system środków, zasad i celów, dotyczyło wyłącznie dzieci obywateli wolnych, dzieci zaś niewolników wychowywały się przeważnie samorzutnie i przygodnie. Ustrój kastowy, jak n. p. w starożytnym Egipcie, w Indjach, lub feudalny w Europie średniowiecznej musiał w konsekwencji wytworzyć wychowanie kastowe i stanowe, gdzie tylko pochodzenie decydowało o jakości edukacji. W państwach rządzonych absolutnie cel wychowania nie mógł być inny, jak tylko urobienie wiernych i ślepo posłusznych poddanych. Dopiero w ustroju demokratycznym i republikańskim możliwe jest wychowanie obywatela wolnego i świadomego swych celów, tworzącego wartości społeczne i kulturalne. W takim ustroju społecznym wyłania się też konieczność wychowania refleksyjnego dzieci wszystkich obywateli bez względu na stan i pochodzenie. Ustrój demokratyczny zapewnia dzieciom możliwość kształcenia się w dowolnie obranym kierunku, zależnie od uzdolnienia i zainteresowania.

¹⁾ *Durkheim*, op. cit. str. 107 i n.

²⁾ *Bouglé*, op. cit. str. 12.

Rozwój stosunków społeczno-politycznych wywołuje zmiany w ustroju szkolnictwa. W miejsce szkoły stanowej, czy kastowej, właściwej epoce feudalizmu, zamiast osobnych szkół dla dzieci ubogich, dla dzieci ludu («szkoła ludowa») i osobnych dla dzieci bogatych i warstw uprzywilejowanych w epoce oświeconego absolutyzmu, wyłania się w naszej erze koncepcja szkoły powszechnej i jednolitej. Jest to organizacja szkolnictwa, w której wszystkie stopnie i rodzaje szkół są połączone ze sobą w sposób organiczny, tak, że zapewnia ona każdemu dziecku bez względu na jego stosunki społeczne i pochodzenie możliwość kształcenia się w kierunku indywidualnych zdolności i zainteresowań, a tem samem szkoła jednolita musi być zarazem szkołą twórczą.

Socjologja uczy nas — mówi *Barth* — że koniecznym warunkiem rozwoju społeczeństwa jest jego jedność i zwartość. Tę jedność i zwartość osiągnąć można, jeśli wszyscy członkowie danego społeczeństwa mają możliwość i warunki współuczestniczenia w skarbach materyjalnych i duchowych danego narodu — korzystania z nagromadzonych skarbów nauki, sztuki, techniki, urządzeń higienicznych i kulturalnych. Dlatego też ze stanowiska socjologii musi się pedagog domagać, by w szkole ogólno-kształcącej, zarówno powszechnej jak i średniej, tudzież uzupełniającej wychowywały się wszystkie dzieci wspólnie bez różnicy pochodzenia, wyznania, stosunków materyjalnych i t. p.¹⁾.

Tak więc w ciągu dziejów zmieniała się treść realna «istoty społecznej», zmieniał się ideał obywatela i człowieka pod wpływem cywilizacji i panujących stosunków społecznych. Szkoła twórcza, rozwijająca się w dobie obecnej, wychowywać musi dziecko zgodnie z duchem spółczesnej epoki kulturalnej. Wychować dziecko na obywatela i człowieka — to znaczy uzgodnić je z typem spółczesnego człowieka cywilizowanego, a więc uzdolnić je do uczestniczenia w skarbach wiedzy i sztuki, nagromadzonych i przekazanych przez pokolenia, a zarazem wzbudzić w niem energję, któreby mu umożliwiły wzbogacanie

¹⁾ Dr Paul Barth. Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Lipsk 1916.

i pomnażanie dorobku kulturalnego, wytwarzanie nowych wartości bądź to materialnych, bądź też duchowych.

W tym duchu pojmuje też *P. Barth* wychowanie, jako «rozkrzewianie społeczeństwa» (*Fortpflanzung der Gesellschaft*) ¹⁾. «Wychowanie — mówi *Barth* — jest rozkrzewianiem się społeczeństwa w czasie, podobnie jak kolonizacja jest niem w przestrzeni». Ponieważ zaś społeczeństwo jest organizacją duchową, wobec tego i jego rozkrzewianie się w czasie musi z konieczności mieć charakter duchowy. Stąd wynika też, że pedagogja musi pozostawać w ścisłym związku z socjologją, która umożliwia nam zrozumienie wzajemnej zależności i wzajemnego wpływu jednostki i społeczeństwa, części i całości, a przede wszystkim zrozumienie znaczenia procesów i objawów woli dla rozwoju społeczeństwa. Wola stanowi istotę człowieka i w miarę, jak się ona doskonali i komplikuje, postępuje też kultura społeczeństwa. Człowiek pierwotny odznacza się wolą impulsywną, życiem głównie instynktowem, człowieka zaś cywilizowanego cechuje wola złożona i zdolność rozróżniania i wyboru motywów. Tak więc zasadniczą cechą społeczeństwa jest zdaniem *Bartha* nie pierwiastek fizyczny, ale wola ludzka, zależna pozatem od ogólnych praw rozwoju. Wolą bowiem kierują wyobrażenia, a wyobrażenia prowadzą stopniowo do myślenia, do ducha, do świadomości własnej ²⁾.

Z powyższych rozważań wynika więc, że nauczyciel nowoczesny musi zdobyć wykształcenie socjologiczne, ażeby sobie uświadomił stosunek zachodzący między socjologją a pedagogją. Wychowawca — mówi *Barth* — musi przede wszystkim ze względu na wychowanie moralne wiedzieć, jakie idee są najważniejsze, od których zależy istnienie społeczeństwa; on bowiem ma dbać o jego rozkrzewianie i pokojowy rozwój kulturalny. W średniowieczu n. p., kiedy panował ustrój stanowy i regulowanie życia od góry, cnota posłuszeństwa i podporządkowania się miała inne znaczenie, aniżeli dzisiaj. W dzisiejszem społeczeństwie są te cnoty jeszcze żywotne, ale

¹⁾ *Barth*, op. cit. str. 6 i n.

²⁾ *Barth*, op. cit. str. 46 i n.

już niewystarczające, ponieważ istnieje wolne współzawodnictwo, które wymaga samodzielności sądu i działania. To też nowoczesny wychowawca rozwijać musi te cechy duchowe w swych wychowankach. Człowiek, posiadający samodzielną myśl i wolę, potrafi uznać istotne wartości moralne i intelektualne u drugiego, czyli ocenić i uznać istotny autorytet, powodowany swobodą w wyborze. To właśnie stanowi treść i istotę posłuszeństwa w znaczeniu dzisiejszem. W epoce naszej istnieje wszędzie dążność do tworzenia wolnej organizacji powstałej na podstawie swobodnego wyboru w miejsce przymusowej. Tak więc ciągle wzrastająca samodzielność człowieka wolnego i dojrzałego jest prawem w historii i w tem tkwi właściwie moralny postęp. Socjologicznie wykształcony nauczyciel zwróci szczególniejszą uwagę na rozwój moralnej samodzielności wychowanka ¹⁾).

Nauczyciel musi też umieć nieraz oceniać prądy społeczne w sposób krytyczny. Dzisiejsza n. p. forma współzawodnictwa przyczynia się do rozwoju egoizmu i do przeceniania dobra materialnego, majątku. Tej tendencji powinno się nowoczesne wychowanie przeciwstawić i w miejsce współzawodnictwa o charakterze egoistycznym rozwijać należy zdolność spółdziałania, zmysł pracy dla dobra wspólnego.

Ustrój społeczny, zapewniający każdej jednostce równouprawnienie obywatelskie, wywiera przemożny wpływ na ducha szkoły i wychowania. Duch kastowości czy stanowości zanika obecnie, a na to miejsce tworzy się harmonijna zbiorowość, złożona z jednostek wolnych, oddanych pracy produktywnej i owianych duchem solidarności i kooperacji. W skład tej społeczności szkolnej wchodzi, jak już wspomniałem, uczniowie, nauczyciele i rodzice. Szkoła społeczna stwarza sobie pewne swoiste formy i środki, zgodne z duchem obecnej epoki, a przede wszystkim takie urządzenia, które przyczyniają się do uspołecznienia dziecka. Formą taką jest między innymi samorząd uczniowski czyli gmina szkolna, którą powstać i rozwijać się może tylko w społeczeństwie demokratycznym, natomiast w państwach, gdzie panuje duch absolutyzmu, instytucja taka pozbawiona

¹⁾ Barth, op. cit. str. 49 i n.

soków żywotnych i wlywu środowiska skazana jest na wegetację, a nawet na zagładę. Wiadomo n. p., że przed wojną światową samorządy uczniowskie rozwijały się swobodnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Półn., w Anglii, Szwajcarii i w innych państwach demokratycznych, natomiast w Niemczech, w szczególności w Prusiech gminy szkolne nie mogły wydać należytych rezultatów i uległy wypaczeniu. To też jednym z najbardziej istotnych warunków rozwoju szkoły twórczej, w której dzieci wychowują się w atmosferze swobody i wolności, rozumnej i karnej, w której przygotowują się do czynnego życia obywatelskiego i społecznego, jest demokratyczny i republikański ustrój społeczeństwa.

Na wychowanie wywierają też niezmierny wpływ formy gospodarki społecznej, panujące w danej epoce, jak to widzieliśmy w stosunkach panujących w Szwecji w ub. wieku na tle rozwijających się tam nowych form produkcji. Inaczej wychowuje się dziecko w środowiskach, gdzie gospodarka społeczna jest prymitywna, mało skomplikowana, a zupełnie inne formy przybiera edukacja z chwilą powstania wielkiej wytwórczości fabrycznej i wielkich ośrodków przemysłowo-handlowych. «Dopóki w istniejących warunkach zbytu i współzawodnictwa możliwem jest — mówi Dawid — uprawianie rzemiosła, drobnej wytwórczości, ograniczanie się do małego rynku, dopóty ogół uparcie trzyma się tych form produkcji. Przechodzi do form wyższych, zdobywa się na większy wysiłek myślowy, podejmuje zadania myślowe o większej liczbie elementów wtedy dopiero, gdy zmusi go do tego zewnętrzna konieczność życiowa». Jednostka musi więc otrzymać gruntowniejsze wychowanie i wykształcenie w miarę jak warunki zdobywania środków do życia stają się trudniejsze i bardziej złożone. Podnosi się zatem poziom intelektualny ogółu wtedy, gdy «społeczeństwo przechodzi na wyższy stopień produkcji i techniki, a więc gdy gospodarka naturalna ustępuje miejsca kapitalistycznej, przemysł drobny — wielkiemu, gdy w przemyśle dokonywa się coraz większa koncentracja przedsiębiorstw»¹⁾. W związku z temi faktami zmienia się forma i treść wychowania.

Wychowanie dzieci warstw ludowych w dobie istnienia

¹⁾ J. Wł. Dawid. Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Str. 339 i n.

gospodarki naturalnej i przemysłu drobnego odbywa się przeważnie w środowisku rodzinnem, w domu. Jest to wychowanie samorzutne, nie oparte na pedagogji refleksyjnej, a więc bezplanowe i przygodne. Mimo to w okresie prymitywnych stosunków społecznych wychowanie takie zapewniało dorastającemu pokoleniu poznanie potrzebnych w życiu ówczesnem wyobrażeń moralnych i religijnych, zwyczajów i praw, normujących życie zbiorowe¹⁾. Dziecko zaznajamiało się w domu z typowymi formami pracy wytwórczej, wyrabiało sobie życiową sprawność i zdobywało potrzebne zręczności. Przy istnieniu pierwotnych, mało skomplikowanych form wytwórczości dziecko w miarę rozwoju sił fizycznych brało żywy udział w wytwarzaniu i sporządzaniu środków żywności, w przędzeniu i tkaniu, w przerabianiu surowców na odzież, w budowaniu domostwa, w sporządzaniu sprzętów i narzędzi i t. d. Dziecko pomagało tedy matce w gospodarstwie domowem, ojcu zaś na roli, w ogrodzie, w warsztacie. Wykonując te roboty, dziecko nietylko bezpośrednio i czynnie poznawało ówczesną formę gospodarki i przygotowywało się do życia społecznego, ale równocześnie wychowywało się samorzutnie. W pracach ręcznych bowiem tkwią, jak już podkreślono, siły i energje wychowawcze i kształcące. Dziecko wskutek tych zajęć rozwijało się fizycznie, kształciło swe zmysły, wyrabiało sobie zdolność obserwacji, sprawność i zręczność; dzięki tym pracom zdobywało pożyteczne nawyki, jak przyzwyczajenie do sumienności, dokładności i porządku. Te wysokie walory wychowawcze pracy ręcznej ujawniały się w szczególności w organizacji cechów średniowiecznych, gdzie uczeń kształcił się pod kierunkiem mistrza.

Jednakże w miarę rozwoju stosunków społecznych «warunki zdobywania środków do życia, technika pracy i odpowiadające im zadania myślowe stają się coraz więcej złożone, obejmują coraz większą liczbę elementów i wymagają większego wysiłku umysłowego, wskutek czego przystosowanie się do zadań tych staje się coraz trudniejsze, nie wystarczają już pierwotne jego sposoby, t. j. przez przykład i pouczanie rodziców, terminowanie w rzemiośle, praktykę w rolnictwie. Okazuje się potrzeba umiejętnego i refleksyjnego przygotowa-

¹⁾ Fl. Znaniecki. Szkice z socjologii wychowania. *Ruch Pedagogiczny* 1924.

nia, i ono to staje się zadaniem szkoły. Szkoła daje skrócone, przyspieszone, intensywne przystosowanie do bardziej złożonych zadań życiowych, a to przez uprzednie utrwalenie w umyśle niektórych elementów przyszłych zadań (głównie w postaci t. zw. podstaw naukowych) i przez wyćwiczenie myślowych zdolności¹⁾. W związku z nastaniem skomplikowanych stosunków społecznych potrzeba szkoły jest powszechnie uznawana; wychowanek, wchodząc w życie, jest dobrze przygotowany i zdobyte w szkole umiejętności i wiadomości nie tylko zachowuje i utrzuca sobie, ale potrafi je odpowiednio zastosować. W ten sposób może atoli dziecko przygotować do życia w dobie obecnej tylko szkoła twórcza.

Dzisiaj bowiem warunki życia społecznego uległy ogromnym zmianom. Pod wpływem dokonanych wielkich wynalazków, niezwykłego rozwoju techniki, zużytkowania sił przyrody, coraz trudniejszych warunków bytu, wskutek ciągłego przyrostu ludności dokonała się zupełna zmiana w formach gospodarki społecznej, w sposobach wytwórczości. W miejsce przemysłu domowego i pierwotnej formy produkcji rozwija się wielki przemysł fabryczny, przedstawiający skomplikowaną formę wytwórczości. Powstają olbrzymie ośrodki fabryczno-przemysłowe i handlowe, powstają wszechświatowe rynki zbytu, powiększa się sieć komunikacyjna, łącząca ze sobą najdalsze ogniska wytwórczości i handlu, powstają miasta-olbrzymy, skupiające miliony produkującej ludności. Rozwój techniki lotniczej komunikacji powietrznej przyczynia się do coraz silniejszego zespolenia gospodarczego i kulturalnego różnych narodów świata. Czas i przestrzeń dzieląca narody, coraz bardziej maleją dzięki dzisiejszym wynalazkom technicznym. Nowe formy gospodarki powodują dziś głębokie zmiany w życiu rodziny, w życiu całego społeczeństwa, a zarazem i w wychowaniu dorastającego pokolenia.

Na niższych stopniach kultury wychowuje się dziecko głównie w ognisku rodzinnym i rodzice wpajają wien główne zasady życiowe, przekazują mu swój dorobek materialny i duchowy, a zarazem darobek całego społeczeństwa. Na wyższym stopniu rodzina sama nie może spełnić tego zadania,

¹⁾ Dawid, op. cit. str. 342.

przekracza ono jej siły i okazuje się konieczność współdziałania odpowiednio przygotowanych pedagogów. Rodzina ulega coraz większemu rozluźnieniu w związku z rozwijającym się życiem przemysłowo-fabrycznym. Dom przestaje być ogniskiem, skupiającem stale członków rodziny, przestaje być środowiskiem, w którym się dzieci wychowują. Rodzice, pracując na różnych polach wytwórczości, zajęci są cały dzień poza domem, a dzieci powierzają szkole, tudzież różnym instytucjom wychowawczym zależnie od wieku. W wieku przedszkolnym zmuszona jest matka-robotnica oddawać swe dzieci do żłóbka, następnie do przedszkola, gdzie się wychowują pod umiejętnem kierownictwem wychowawczyń i kierowniczek domów dziecięcych, oraz w środowisku swoich rówieśników. W miastach fabrycznych i handlowych instytucje takie stają się koniecznością; pierwsze nowoczesne zakłady wychowania przedszkolnego, mające ogromne znaczenie społeczne, jak n. p. «Domy dziecięce», zorganizowane przez *Marję Montessori* w Rzymie, Medjolanie i t. d. powstają też w środowiskach robotniczych.

W okresie kształcenia ogólnego w szkole powszechnej i średniej dzieci warstw pracujących pozbawione są również opieki rodzicielskiej, wskutek czego wychowawcy fachowi muszą się niemi zająć i stworzyć różne ogniska wychowania pozaszkolnego. W wielkich centrach, a także w ośrodkach rolniczych, powstają czytelnie i biblioteki dla dzieci, kluby sportowe, wycieczkowe, różne stowarzyszenia młodzieży i robotników młodocianych, uczęszczających do szkoły uzupełniającej, wreszcie uniwersytety włościańskie i robotnicze. Widzimy stąd, jak wielkim zmianom ulega dziś wychowanie dzieci i młodzieży w związku z przekształcaniem się stosunków społecznych i gospodarczych.

I oto nasuwa się zagadnienie, czy szkoła tradycyjna, przekazana przez wieki ubiegłe i istniejąca po dziś dzień, może przygotować młode pokolenia do życia społecznego w zmienionych warunkach? Czy dziecko, wychowujące się w takiej szkole, może poznać główne formy życia społecznego, sposoby wytwórczości, jak n. p. dziecko, wychowujące się w dawniejszych epokach w środowisku rodzinnem, poznawało ówczesne formy wytwórczości? Czy w szkole tradycyjnej może się rozwinąć sprawność i dzielność fizyczna, czy mogą się

obudzić energje duchowe i zdolności do działania? Oczywiście, że szkoła dawna z panującym w niej werbalizmem i intelektualizmem, stojąca zdala od życia społecznego i głucha na nurtujące w niem prądy, zadania tego spełnić nie może.

Szkoła tradycyjna jest też jakoby obcym organizmem w nowem społeczeństwie, nie może ona dać tego, co dawało wychowanie samorządne w pierwotnej organizacji społecznej. Znakomity nasz socjolog *Znaniński* mówi, że wychowanie w szkole tradycyjnej nie odpowiada potrzebom życia; pod względem umysłowym uczy jednostkę «obracać się w sferze zagadnień nierealnych, nieżywotnych, nie związanych z temi wielkimi i żywotnymi zagadnieniami kulturalnymi, które ma ona napotkać w późniejszych latach. Opuszczając szkołę, młody osobnik o życiu społecznem wie mniej i daleko gorzej praktycznie się w niem orjentuje, niż gdyby był pozostawiony bezrefleksyjnym wpływom konkretnego otoczenia». Wychowanek tej szkoły nie jest uzdolniony do czynnego udziału w budowie kultury ludzkiej, do twórczego czynu, lecz tylko w najlepszym razie do zrozumienia cudzych dzieł i do wykonywania ćwiczeń zadanych¹⁾.

To też siłą faktu w miejsce «szkoły nauczania», w której dzieci «pobierają» lekcje, a właściwie w której nauczyciel «daje» przyrodę, historję, fizykę, matematykę i t. d., gdzie głównie chodzi o odtworzenie cudzych myśli, wyłania się obecnie szkoła twórcza, gdzie na plan pierwszy wysuwa się dziecko czynne, produktywne, zdobywające wiedzę i zręczności samodzielnie. Szkoła twórcza staje się naturalną formą życia społecznego, w której dzieci, rzecz można, nie przygotowują się do życia, ale żyją życiem bardzo intensywnem odpowiadającym ich naturze w naturalnej jednostce społecznej, w gminie szkolnej, jaką powinna być każda klasa, względnie każda szkoła.

Szkoła, jak mówi *Znaniński*, powinna być «rodzajem laboratorium społecznego, w którymby każdy z wychowanków był zmuszony rozwiązywać coraz to trudniejsze kwestje życiowe, w którymby stawał co chwila wobec nowych a coraz to bardziej skomplikowanych sytuacji, takich, jakich własne

¹⁾ *Florjan Znaniński*. Szkice z socjologii wychowania. (Ruch Ped. 1924).

pierwotne otoczenie nigdy mu nie dostarczy». Tak wychowane dziecko potrafi w przyszłości zrozumieć i opanować skomplikowane objawy współczesnej cywilizacji, bo w szkole już znalazł «realny warsztat pracy kulturalnej» i nauczył się pracować nad urzeczywistnieniem własnych zamiarów, pomysłów i idei, posługując się odpowiednimi materiałami i narzędziami. W ten sposób rozwijają się czynnie jego zainteresowania, rozwija się zmysł samokontroli i zdolność stawiania własnych celów i zagadnień ¹⁾).

Tak więc w miejsce wychowania rodzinnego w ognisku domowym powstaje dziś nowa forma wychowania, w ognisku szkoły, którą współczesny pedagog niemiecki Kawerau ²⁾) nazywa «wychowaniem społecznym» (albo pedagogicznym). «Szkola — mówi — jest pierwszym krokiem na olbrzymiej drodze rowoju, na której wychowanie rodzinne (*die familiale Erziehung*) zostaje w coraz większej mierze wyparte przez wychowanie pedagogiczne albo społeczne» (*die pädagogische oder soziale Erziehung*). Proces ten społeczny występuje szczególnie wyraźnie w wielkich miastach, w centrach przemysłowych, górniczych i handlowych, a złożyły się na to rozliczne przyczyny. Rodzicom brak czasu, ponieważ oboje zazwyczaj cały dzień zajęci są pracą zarobkową, brak im też przygotowania fachowego i wyższej kultury duchowej. W domu panują często fatalne stosunki higieniczne, brak światła, powietrza, zieleni, przestrzeni, czasami też istnieje niepożądana atmosfera kulturalna i etyczna, działająca wprost ujemnie na charakter dziecka. Wskutek braku opieki dzieci narażone są często na ujemne wpływy środowiska wielkomiejskiego. Dlatego też w miejsce domu rodzinnego występuje g m i n a s z k o l n a, normująca życie dziecka ²⁾). Nowa szkoła musi dzieciom zapewnić dużo słońca, powietrza, musi je przenieść z ciasnych, zatęchłych ulic i murów wielkiego miasta w otoczenie pięknej i zdrowej przyrody. Dziecko powinno się wychowywać wśród pól i łąk, wśród ogrodów i lasów, gdzie nieustannie stykać się może z żywą i cudowną naturą.

¹⁾ Znaniecki, j. w.

²⁾ Dr Siegfried Kawerau. *Soziologische Pädagogik*. Lipsk 1924. — F. Müller-Lyer. *Soziologie der Erziehung*. Monachjum 1924, str. 162 i n. — Fl. Znaniecki. *Socjologja wychowania*, str. 84 i n.

Jednakże szkoła przyszłości obejmie swą zbawczą działalnością nie tylko dzieci, nie tylko dorastające pokolenie, ale także i liczne sfery rodziców. Szkoła twórcza stanie się ogniskiem duchowym środowiska i skupiać będzie rodziców, aby wspólnie z nimi prowadzić dzieło wychowania i podnoszenia środowiska na wyższy poziom kultury. Po skończonej pracy i w dni świąteczne gromadzić się będą rodzice w szkołach, położonych poza obrębem miast fabrycznych. Oczywiście urządzenie takie zależy od rozbudowania sieci komunikacyjnej, umożliwiającej zarówno dzieciom, jak i rodzicom szybki i dogodny przyjazd do szkoły. Częste zebrania rodzicielskie, na których omawiane są różne zagadnienia wychowawcze, podnoszą kulturę pedagogiczną rodziców i łączą ich ze szkołą i jej celami. W ten sposób dokonać się może przetworzenie środowiska duchowego i podniesienie go na wyższy poziom kultury etycznej. Kawerau widzi w szkole twórczej, stanowiącej zarazem gminę szkolną, komórkę zarodkową przyszłej wielkiej gminy świata¹⁾.

W obecnym okresie przejściowym obie formy wychowania, t. j. rodzinne i socjalne, istnieją jeszcze obok siebie równocześnie zależnie od środowiska i ścierają się ze sobą. W środowiskach wielkomiejskich typ wychowania socjalnego wypiera coraz bardziej pierwotną formę wychowania rodzinnego. Szkoła staje się ogniskiem, skupiającem dzieci i rodziców, którzy tu znajdują pokarm duchowy. Ale co ważniejsza, że szkoła przejmuje obecnie coraz większy zakres funkcji, spełnianych dawniej wyłącznie przez rodziców. Dożywianie i żywienie dzieci szkolnych, dbałość o porządek i czystość ich ciała i odzieży, zaopatrywanie w odzież, w książki i pomoce naukowe, organizowanie zabaw i rozrywek dla wychowanków, urządzenie wspólnych dłuższych wycieczek, opieka nad dzieckiem w czasie feryj na kolonjach, wpajanie zasad życiowych, moralnych, społecznych i t. d. — oto czynności wykonywane dziś coraz powszechniej przez szkołę.

Natomiast w środowiskach oddalonych od wielkich centrów przemysłowo-handlowych — po wsiach i miasteczkach szkoła jest jeszcze często tylko miejscem nauczania, pobierania elementarnych wiadomości, a dom przygotowuje dziecko

¹⁾ Kawerau op. cit. str. 153.

do prymitywnego życia społecznego, absorbując jego siły i czas na pracę w gospodarstwie domowym, na roli, przy warsztacie. Stąd też istnieje dość często, n. p. w naszych stosunkach wiejskich, konflikt między domem a szkołą. Rodzice wzbraniają się nieraz posyłać dzieci do szkoły, ponieważ tracą wówczas siłę roboczą w swem skromnem gospodarstwie. Wytworzenie organizacji społecznej w ramach szkoły, gdzieby dzieci spędzały czas poza nauką na wspólnej pracy i zabawach, natrafiłoby na poważny opór. Wogóle rodzice uważają n. p. roboty ręczne w szkole, jak kartoniarstwo, prace w warsztacie szkolnym lub w ogrodzie, służącym dla celów dydaktycznych za zajęcia zbyteczne i za marnowanie czasu. W ich mniemaniu dziecko chodzi do szkoły przede wszystkim w tym celu, by się wyuczyć elementów czytania, pisania i rachunków, owych «trzech filarów wszelkiej wiedzy», a na to wystarczyc powinno kilka miesięcy zimowych, kiedy w domu niema ważnych robót gospodarczych. Oczywiście poglądy te na zadania i charakter szkoły są zacofane i należy je stopniowo i umiejętnie wykorzeniać.

Szkoła przyjmuje jednak coraz częściej i w środowiskach zacofanych pod względem rozwoju kulturalno-społecznego pewne wyższe formy, odpowiadające duchowi współczesnej epoki. Stąd też w miejscowościach zacofanych powstają konflikty między rodzicami a nauczycielstwem; z powodu niedbałej frekwencji w związku z zatrudnieniami dzieci w domu i w gospodarstwie nauczyciele posyłają wykazy do władz szkolnych, wykonywując obowiązek ustawowy w sprawie przymusu szkolnego. Wykazy te wywołują często oburzenie wśród rodziców i niechęć do szkoły, a zarazem i do nauczycieli. Ale trudno — szkoła w tym wypadku ustąpić, ani cofać się nie może, ponieważ działałaby wbrew własnym interesom i na szkodę rozwoju i postępu społecznego. Jest ona bowiem w obecnych warunkach jednym z najważniejszych czynników, tworzących wyższe i doskonalsze formy społeczne w środowiskach pod względem kulturalnym zacofanych i zaniedbanych. Przez odpowiednie wychowanie i wpływ na otoczenie zapomocą pracy oświatowej pozaszkolnej przygotowuje młode pokolenie do życia w warunkach doskonalszych i bardziej skomplikowanych.

W miarę rozwoju stosunków społecznych i tworzenia się nowej kultury zmienia się nie tylko duch szkoły, ale i program naukowy, tudzież metoda nauczania. W szkole tradycyjnej główną treść nauczania stanowiły przedmioty humanistyczne, przede wszystkim języki i religja, czasem dopiero w XIX stuleciu zdobywa sobie należne miejsce w programach wiedza przyrodnicza, a obecnie obok humaniorów i realjów występują coraz silniej umiejętności techniczne, różne roboty ręczne w związku z przedmiotami umysłowymi. Na stopniach niższych w szkole powszechnej wszystkie te przedmioty stanowią organiczną całość, a treścią ich są zjawiska życia otaczającego.

Z punktu widzenia socjologicznego ująć także należy rozwój programów naukowych. Przedmioty, nie istniejące w dawniejszych programach, dziś mają ogromne znaczenie dla przygotowania jednostki do życia w społeczeństwie nowoczesnem. Kładziemy dziś nacisk duży na naukę obywatelską, u nas na «naukę o Polsce współczesnej», we Francji, Szwajcarji i w innych krajach na naukę moralną (*l'instruction morale et civique*). Wobec coraz silniejszej tendencji do tworzenia wielkich systemów i związków gospodarczych, obejmujących liczne państwa, nauka geografji powszechnej, obok geografji własnego państwa, będzie odgrywała coraz większą rolę. Trudno już będzie w przyszłości ograniczyć program w szkole ogólnokształcącej do geografji własnego kraju, jak to jeszcze dziś ma miejsce n. p. we Francji i Anglii, gdzie o innych, obcych krajach ogół pojęcia nie ma. Także i w treści i sposobie nauczania historii, w jej duchu zachodzą dziś zmiany głębokie z powodu rozwijającej się idei powszechnego pokoju i współpracy gospodarczo-kulturalnej narodów. W związku z naukami przyrodniczymi coraz silniej uwzględnia się technologia.

W metodach pracy szkolnej coraz więcej ustępuje «nauczanie», a w jego miejsce wchodzi «uczenie się» drogą działania, przy pomocy fizycznego i duchowego wysiłku, budzenie samodzielności w myśleniu, zgodnie z istotą szkoły twórczej. Według Deweya najbardziej charakterystyczną cechą reform wychowawczych jest wprowadzenie do szkoły robót ręcznych, warsztatów i domowego gospodarstwa. Wpro-

wadzenie do szkoły zajęć czynnych — mówi *Dewey* — odradza ją nawskróś duchowo, daje jej możność ścisłego zespolenia się z życiem. Szkoła staje się dla dziecka domem, w którym się uczy życia, czekającego je w przyszłości, a nie nauk abstrakcyjnych o życiu, i od życia oddalonych. Szkoła staje się przez to zrzeszeniem w minjaturze, embrjonalnem społeczeństwem. Celem zajęć ręcznych nie jest ekonomiczna wartość rzeczy. Oswobodzenie z pęt ciasnego utylitaryzmu daje możność rozwoju ducha ludzkiego w całej pełni, wytwarza ścisłą łączność praktycznych zajęć w szkole ze sztuką i czyni z nich ośrodki nauki ścisłej i historii¹⁾. Widzimy, że najbardziej istotną treść szkoły twórczej stanowią w myśl wywodów *Deweya* idea solidarności i kooperacji, tudzież prace ręczne w związku z poznawaniem rozwoju kultury ludzkiej. Roboty ręczne spełniają w nowej szkole między innymi podobne zadanie, jakie w okresie wychowania samorządnego spełniały zajęcia dzieci w gospodarce domowej: mają wyrobić sprawność i zdolność orjentowania się w obecnej formie wytwórczości i w skomplikowanej gospodarce społecznej.

Tak więc ewolucja stosunków społecznych powoduje zupełne przekształcenie szkoły. Pod ich wpływem dokonuje się zmiana w moralnej atmosferze szkoły, w dyscyplinie, w pojmowaniu autorytetu, w programach i metodach nauczania, wogóle w sposobie pracy szkolnej. Szkoła staje się poniekąd odpowiednikiem życia społeczeństwa dorosłych, tworzącego się świata pracy i równocześnie tworzy formy swoiste własnego życia społecznego. «Skoro szkoła wprowadzi i wyćwiczy każde dziecko jako członka tej małej organizacji społecznej, wpajając weń ducha ofiarności i dostarczając środków do skutecznego kierowania sobą — będzie to najpewniejszą rękojmią, iż taka szkoła podniesie wartość całego społeczeństwa, nadając mu piękno, siłę i harmonję²⁾.

Nasuwa się tutaj zagadnienie niezmiernej doniosłości, które sobie musi uświadomić każdy nowoczesny wy-

¹⁾ *Dewey*. Szkoła a społeczeństwo. Przeł. M. Lisowska. Warszawa 1924.

²⁾ *Dewey*, op. cit. str. 23.

chowawca. Trzeba sobie zdać sprawę, jak daleko zaszła w chwili obecnej ewolucja stosunków społecznych, trzeba sobie powiedzieć, że żyjemy w czasach przełomowych, w dobie rewolucyjnego przekształcania się stosunków kulturalno-społecznych. Społeczeństwa dzisiejsze — mówi *Znaniński* — stoją wobec konieczności wytworzenia nowej organizacji kulturalnej w tych dziedzinach, w których dziś panuje system arystokratyczno-centralistyczny; jeżeli tego nie uczynią, prawdopodobnie kultura ich runie w gruzy. Społeczeństwo musi wytworzyć «ustroj demokratyczny w tem znaczeniu, w jakim demokratyczną jest dziś organizacja pracy naukowej — to znaczy musi dać pole do swobodnego rozwoju każdej indywidualności ludzkiej, oprzeć podział pracy na dobrowolnym wyborze, współdziałanie na swobodnem zrzeszeniu równych i uznaniu dla przodowników». A więc w miejsce obecnego schematycznego współdziałania, opartego na mechanicznym podziale pracy, ma w nowej kulturze społecznej zapanować współdziałanie dobrowolne, oparte na samorządnym przystosowaniu się wzajemnem czynności zgodnie z faktycznemi zainteresowaniami jednostek. W ten sposób możliwe będzie tworzenie zbiorowego dzieła w każdej dziedzinie pracy ludzkiej, do której każdy spontanicznie wnosi swój osobisty przyczynek i w ten sposób rozwinie się organicznie nowa kultura. Takim zbiorowem dziełem jest każda nauka nowoczesna, każdy wielki nowoczesny wynalazek, jak samochód, samolot, telegraf, telefon, kino, radjo, kooperatywy, walka z chorobami nagminnymi, walka z alkoholizmem, eugenika, tworzenie szkół nowego typu i t. d. Obok genjuszów, wynalazców, przodowników współdziałają tu zastępy produktywnych pracowników, ożywionych jednym wielkim celem, przyczyniając się do ciągłego doskonalenia wspólnego i uміlowanego dzieła.

Warunkiem zdobywania nowej cywilizacji, zupełnie odmiennej od dzisiejszej, o której mówi *Znaniński*, jest wychowanie nowego człowieka. «Nowe twórcze dążenia obudzić można tylko, działając na młode pokolenie długą i umiejętną pracą wychowawczą». Trzeba więc ludzi przygotować do życia w nowym ustroju, a przede wszystkim do podjęcia, dzieła przebudowy społecznej w kierunku

twórczego, konstrukcyjnego demokratyzmu», ponieważ idea zmiany ustroju społecznego nastąpić może przez «wewnętrzne przekształcenie duchowe człowieka». Zagadnienie więc stworzenia nowej kultury wiąże się ściśle z przygotowaniem jednostki do funkcji społecznej i zadanie to spełnić musi nowoczesna pedagogja.

Nauczyciel ma też dzisiaj bardzo trudne zadanie do spełnienia. «On jest — a raczej powinien być — główną sprężyną jednej z najradykałniejszych przemian społecznych, jakie znają dzieje, wodzem pokojowej rewolucji kulturalnej. Na nim leży cała odpowiedzialność za przyszłość naszego świata». Ale nauczycielowi dzisiejszemu brak przygotowania, aby mógł spełnić to zadanie. I oto w związku z koniecznością przekształcenia szkoły na nowych podstawach, t. j. zbudowania szkoły twórczej pozostaje jako najważniejszy problem — reforma kształcenia nauczycieli. Ogół nauczycieli przyzwyczajony do tradycyjnych metod nauczania, nie jest jeszcze przygotowany do kierowania zbiorową pracą dzieci, do organizowania samodzielnego uczenia się dzieci, do stosowania metod, budzących inicjatywę, pomysłowość, twórcze działanie wychowanków, umożliwiających realizację ich zainteresowań i osobistych ideałów.

Tak więc w ognisku reform wychowawczych tkwi sprawa przygotowania nowego pokolenia nauczycieli, to znaczy zupełne zerwanie z obecnym systemem studjów nauczycielskich. Do zagadnienia tego wrócimy jeszcze przy omawianiu dróg urzeczywistnienia szkoły twórczej. Dopiero szczęśliwe rozwiązanie tego problemu umożliwi rozwój nowej kultury. «Oczywiście jest, — mówi *Znaniński* — że istotne, głębokie przeobrażenie naszej cywilizacji, które umożliwi dalsze jej trwanie i rozwój, może wyjść tylko z rewolucji pedagogicznej, a nie z rewolucyj politycznych, ekonomicznych lub technicznych». «Trzeba więc, by pedagogja, przygotowując ludzi do ich funkcji społecznych, śmiało i na całej linii zerwała z dotychczasowymi celami i metodami, wypowiedziała otwartą walkę dzisiejszemu utylitaryzmowi i schematyzmowi, i całkowicie odwróciła dzisiejsze ustosunkowanie wartości ludzkich i wartości rzeczowych. Rewolucję tę konieczną scharakteryzować można w następującem hasle: Zamiast przygotować człowieka do stanowiska, które ma zająć, nauczyć

go, by sam dla siebie stworzył sferę działania, społecznie płodną, a odpowiadającą jego indywidualności»¹⁾). Idzie więc o rozwój pełnej osobowości, zdolnej do urzeczywistniania swoich ideałów, a stać się to może wówczas, jeśli cała pedagogja będzie przeniknięta nawskróś czynnikiem dynamicznym.

¹⁾ Znaniecki. Szkice z socjologii wychowania.

V.

IDEA SZKOŁY TWÓRCZEJ I JEJ ZWIĄZEK Z FILOZOFJĄ.

W poprzednim rozdziale zastanawialiśmy się nad szkołą twórczą jako wytworem działających sił społecznych i wykazaliśmy ścisły związek między socjologią a pedagogią. Zobaczmy teraz, że obok stosunków społecznych silny wpływ na wychowanie i rozwój myśli pedagogicznej wywierają poglądy filozoficzne, panujące w danej epoce, albowiem między religją i filozofją w poszczególnych okresach dziejów ludzkości a szkołą i wychowaniem istnieje również ścisły związek i wzajemna zależność.

W dziejach filozofji stwierdzić możemy fakt, dowodzący, że wielcy twórcy nowych systemów zajmowali się zagadnieniami pedagogicznymi, i to nietylko w teorji, ale także i praktycznie. Dlatego też pedagogja stanowi integralną część wielu systemów filozoficznych. Jest to objaw zupełnie naturalny. W duszy bowiem każdego twórcy-filozofa drzemie gorące pragnienie, by jego idee i poglądy, głoszone prawdy znalazły jak najwięcej zwolenników i bojowników. Pragnie on, by dzieło jego życia stało się własnością ogółu, by weszło jako trwały dorobek w skarbnicę duchowych dóbr narodu własnego i całej ludzkości — słowem, by stało się nieśmiertelne. Aby cel ten osiągnąć, gromadzi wokoło siebie uczniów i stara się trafić do ich umysłów, przekonać i zapalić ich dla idei, uzdolnić do jej dalszego rozwoju i doskonalenia. I oto jesteśmy na granicy, gdzie myśliciel i genjusz, torujący nowe drogi ludzkości — czy to będzie twórca nowej religji, systemu filozoficznego, nowych odkryć w dziedzinie przyrody i t. d. — spotyka się z nauczycielem. Mistrz przygotowuje uczniów, by stali się nauczycielami i krzewicielami jego idei. Z natury rze-

czy interesują go zagadnienia pedagogiczne, bo szuka dróg i środków wychowania ludzi w myśl swoich zasad. Pragnie on tak wychować i wykształcić swych uczniów, by jego myśli i zasady urzeczywistniali w życiu, czy to w sferze nauki, czy też moralności, ekonomji, sztuki i t. d.

Śledząc rozwój myśli, widzimy, że w tym duchu i w ten sposób działały szkoły filozoficzne w starożytnym Egipcie (tajemna wiedza kapłanów egipskich), w ten sposób postępowali nieśmiertelni filozofowie greccy. Ulica i warsztaty rzemieślników były terenem pracy wychowawczej *Sokratesa*, w gaju Akademosa gromadzili się uczniowie *Platona*, słuchając jego boskiej nauki o ideach, o społeczeństwie i państwie, wśród cienistych alei Apolina Lykaiosa przechadzali się uczniowie *Arystotelesa*, zaznajamiając się z całokształtem wiedzy ówczesnej. Wpływ tych potężnych przewodników ludzkości przetrwał wieki i dziś jeszcze myśl ludzka czerpie ze skarbnicy duchowej świata helleńskiego, jak gdyby ze źródła wiecznego wciąż młode idee wychowania rodu ludzkiego. Z filozofji *Platona*, *Arystotelesa* i innych myślicieli wynikają ostateczne cele wychowania czyli ideały pedagogiczne. Zanim rozpatrzmy cele wychowania na tle filozoficznym, rozważmy wprzód pojęcie wyższego celu czyli ideału wogóle, a w szczególności ideału pedagogicznego.

Nazwę ideału (z greckiego wyrazu *ἰδέα* — idea) wprowadza do filozofji *Platon*. Pojmuje on idee jako najwyższe wzory, jako rzeczywiste byty, istniejące poza rzeczami postrzeganymi zmysłowo. Idea jako byt w znaczeniu filozoficznym jest nieśmiertelna, niezmienna, natomiast rzecz dostępna zmysłom nie jest bytem, jest nietrwała i zmienna. Przed rzeczami były idee; rzeczy stworzone przez człowieka, jego pojęcia, czyny i dzieła mogą się zbliżać do idei, t. zn. do wzoru, ale nigdy tej doskonałości osiągnąć w zupełności nie mogą.

«Idee platońskie — mówi *Wł. Biegański* — odpowiadają więc temu, co dziś nazywamy ideałami i posiadają wszystkie ich właściwości. Są więc wzorami, istniejącymi przed rzeczami i czynami, mają dążność do urzeczywistniania się, posiadają własność skończonej doskonałości, której rzeczywistość tylko w mniejszem lub większem przybliżeniu odpowiada» ¹⁾. Ide-

¹⁾ *Władysław Biegański. Etyka ogólna. Warszawa 1918. Str. 110 i n.*

aly są to więc cele wyższe o wybitnych cechach wytwórczości i doskonałości. Cechą istotną ideałów według *Fouillée'go* i *Guyau* jest dążenie do czynu, do urzeczywistnienia treści w nich zawartej. Zawierają one w sobie jakby siłę duchową, są motorem naszego działania i naszych dążeń i stąd to idee i ideały noszą nazwę «idei-sił» (*idées-forces*).

Ideały zawierają w sobie też element rzeczywistości, to znaczy, że zdajemy sobie sprawę z możliwości ich urzeczywistnienia. Im wyższy ideał i w treść bogatszy, tem trudniejsza jego realizacja. Jednakowoż z większym lub mniejszym trudem może być urzeczywistniony, bo inaczej nasza myśl, nasze pojęcie i cel wyższy byłby nie ideałem, ale utopją, a nawet nie utopją, bo i ta stać się może rzeczywistością, ale fantasmagorją, mrzonką.

Ideały odgrywają doniosłą rolę w wychowaniu i w życiu człowieka dojrzałego. «Życie praktyczne bez przewodnich ideałów przedstawiałoby zdaniem *Struvego* chaos osobniczych dążeń i czynów, pozbawionych prawdziwych doniosłości tak dla osobnika, jak dla ogółu. Tylko ideały łączą szczegółowe czyny pojedynczego człowieka w szereg logiczny i moralny, zdolny zadowolić głębsze potrzeby jego umysłu i serca. Tylko ideały jednoczą ludzi ze sobą w jeden racjonalnie działający ustrój społeczny. Tylko one przyświecają ludzkości na drodze dziejów jako jasno pojmowane cele postępu» ¹⁾).

Każdy wychowawca, świadomy swych dążeń i zadań, zdać sobie musi sprawę z celów wychowania, z ideałów pedagogicznych, jakie przyświecają współczesnej epoce kulturalnej. Przed wielką wojną światową najwyższym celem nauczyciela-Polaka, obok ideałów ogólnoludzkich, było odzyskanie wolności i niepodległości, odrodzenie państwowości polskiej. Ideał ten zawierał ogrom elementów twórczych i kierował naszymi myślami, pragnieniami i czynami w wychowaniu młodych pokoleń. Z chwilą odbudowania Państwa Polskiego staje przed nami zagadnienie: «Jaki ideał powinien dziś przyświecać wychowawcy młodzieży polskiej?» Zdaje mi się,

¹⁾ *Henryk Struve*. Wstęp krytyczny do filozofji. Warszawa 1896. Str. 171.

że wobec istniejących stosunków odpowiedź nie będzie tu zbyt trudna.

Możemy sobie postawić cele wyższe, ale jakoby częściowe, napozór może niezbyt wzniosłe, ale niemniej trudne do urzeczywistnienia w obecnych warunkach życia naszego narodu i wymagające dużej ofiarności, a nawet poświęcenia. Może być dla nas ideałem wyćpienie analfabetyzmu i podniesienie ogółu społeczeństwa polskiego na wyższy poziom oświaty i kultury. Ideał niezwykle trudny dziś do urzeczywistnienia. Możemy sobie wytknąć jako cel wyższy zapewnienie każdemu człowiekowi pracy, która mu najbardziej odpowiada i w związku z tem ugruntowanie kultury materialnej w Polsce przez uprzemysłowienie i wprowadzenie doskonałej techniki w gospodarce społecznej, tudzież ugruntowanie gospodarki, opartej na zasadach spółdzielczości. Również cel obecnie niełatwy do osiągnięcia. Może ktoś życie swe poświęcić idei wyzwolenia mas z nędzy, by wśród dzieci i młodzieży naszej nie było głodnych i pozbawionych środków, koniecznych w życiu człowieka cywilizowanego. Wyższym celem jest też obecnie dla nas zapewnienie każdemu obywatelowi warunków higienicznych, usunięcie z miasteczek i wsi polskich brudu i niechlujstwa, zapewnienie ludziom zdrowego i estetycznego mieszkania, przeobrażenie miast i miasteczek polskich w miasta-ogrody z placami i boiskami dla dzieci, o czem marzył nasz Żeromski. Czy nie są to dziś ideały, które powinny nam przewodzić w pracy wychowawczej, a wszystkie one, jakkolwiek ogromnie trudne do urzeczywistnienia, mogą się stać żywymi faktami, jeżeli zdołamy osiągnąć jeden najwyższy dziś ideał, t. j. wychować człowieka uczciwego i zdolnego do pracy produktywnej i twórczej.

Wspomnieliśmy już, że ideały pedagogiczne wynikają z systematów filozoficznych, w szczególności z etyki. Ale i te ideały, podobnie jak cele wychowania, wynikające ze stosunków społeczno-politycznych, ulegają zmianie. Z filozofii greckiej wypłynął ideał platoński wychowania człowieka harmonijnie rozwiniętego pod względem fizycznym i duchowym (cel indywidualny), tudzież wychowanie dobrego obywatela ojczyzny (cel społeczny). Na tle panującej w wiekach średnich filozofii scholastycznej ujawnił się cel wychowawczy o charakterze wyłącznie religijnym, a nawet hierarchicznym. Różnego

rodzaju szkoły ówczesne, jak parafjalne, klasztorne, mieszczkańskie, rycerskie, a nawet uniwersytety miały przede wszystkim na celu wychować ludzi bezwzględnie wiernych, posłusznych i oddanych Kościołowi. Zapewnienie każdej jednostce, należącej do społeczności chrześcijańskiej, zbawienia, które znowu zależało od wiary i nauki głoszonej przez Kościół, oraz od bezwzględnej uległości Kościołowi, — oto ostateczny cel wychowania w średniowieczu, a w szkołach zakonnych i duchowych także i w czasach nowożytnych.

Epoka odrodzenia, będąca zwrotem ku ideałom świata klasycznego, ku jego filozofji i jego pedagogji, zmierza do wyzwolenia człowieka z krępujących go więzów średniowiecznych i do zapewnienia każdej jednostce warunków wszechstronnego rozwoju fizycznego i duchowego. (*Jan Vives, Mafeo Vegio, Paolo Vergerio, Vittorino da Feltre, Rabelais, Montaigne*). W okresie filozofji racjonalistycznej i oświecenia absolutnego coraz silniejszy wpływ na wychowanie i nauczanie wywiera obok Kościoła drugi potężny czynnik, t. j. państwo nowoczesne, i odtąd zaznacza się coraz bardziej społeczno-narodowe ujęcie celu wychowania.

Z filozofji angielskiej *Bakona, Locke'a* i innych wynika utylitarystyczne ujęcie celu wychowania. *Herbert Spencer* (1820—1903) widzi cel wychowania w osiągnięciu «pełni życia», w przygotowaniu do życia wszechstronnie pożytecznego. Pod tym kątem rozpatruje *Spencer* nauki i umiejętności, wybierając te, które przyczynić się mogą do urzeczywistnienia wspomnianego celu. Wychowanek ma tedy uczyć się tych rzeczy i umiejętności, które odnoszą się bezpośrednio do zachowania jego «ja», następnie tych umiejętności, które pośrednio zapewnić mu mogą być, które mu ułatwią przygotowanie do zawodu, co znowu umożliwi mu w przyszłości założenie rodziny. Konieczne są też nauki, umożliwiające zachowanie właściwych stosunków społecznych i politycznych, a wreszcie umiejętności, które przyczyniają się do uprzyjemnienia życia, a zarazem zaspokajają indywidualne skłonności i zainteresowania. Widzimy tedy, że pedagogika *Spencera* głosi zasadę, według której osiągnięcie maksimum pożytku w życiu jest celem wychowania¹⁾.

¹⁾ *H. Spencer*. O wychowaniu umysłowem, fizycznem i moralnem. Tłum. Siemiradzki. Warszawa.

Podobny cel stawia kierunek zbliżony do utylitaryzmu, a mianowicie eudajmonizm¹⁾). Pedagogika, stojąca na gruncie etyki eudajmonistycznej, głosi, iż celem wychowania jest szczęśliwość, ta zaś zależy od rozwoju zdolności, warunkujących dobrobyt jednostki, a zarazem od obudzenia w niej poczucia etycznego, któreby ograniczało egoizm jednostki ze względu na dobro i równe prawa bliźnich. Tak więc ideał eudajmonistyczny wychowania nie wyklucza wartości etycznych, a nadto zawiera postulaty pedagogiki społecznej.

Widzimy z tych przykładów, że ideały pedagogiczne pozostają w związku z poglądem na świat, panującym w danej epoce, w szczególności z etyką, która wywiera duży wpływ na wychowanie. Dzisiaj również przenikają w sferę wychowania współczesne poglądy filozoficzne, a w szczególności pragmatyzm²⁾) przyczynił się bardzo do powstania idei szkoły twórczej. Kierunek filozoficzny, zwany pragmatyzmem, odbił się silnie na szkolnictwie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Płn., skąd jak wiemy, płynęły prądy pedagogiczne do krajów Europy i tu obudziły ożywiony ruch w kierunku przeobrażenia szkoły tradycyjnej na szkołę nową. Dlatego też zaznajomić się należy z głównymi zasadami pragmatyzmu.

Pragmatyzm przeciwstawia się filozofii intelektualistycznej, odrzuca myślenie spekulacyjne, a hołduje wyłącznie myśleniu, opartemu na faktach konkretnych. Według zasady pragmatyzmu powinniśmy «dla osiągnięcia doskonałej jasności w myślach naszych o przedmiocie jedynie rozważać, jaki możliwy praktyczny skutek pociąga za sobą ten przedmiot i jakich wrażeń możemy się od niego spodziewać, jakie powinniśmy przygotować reakcje. Nasze wyobrażenie o tych skutkach, czy to bezpośrednich, czy odległych, stanowi dla nas całokształt naszego pojęcia o przedmiocie, o ile pojęcie to ma wogóle jakieś pozytywne znaczenie». Pragmatyzm odrzuca więc wszystko, co nie może sprostać próbie wyciągnięcia kon-

¹⁾ Eudajmonja z grec. szczęście, pomyślność.

²⁾ Od wyrazu greckiego *τόπράγμα* — czyn, działanie. Pragmatyzm rozwinął się głównie w Ameryce, gdzie najwybitniejszymi jego przedstawicielami są: *W. James* (1842—1910), zarazem znakomity psycholog, *J. Dewey* (ur. 1859), pierwszy bojownik zasady pracy w szkole i *F. C. S. Schiller*.

kretniej konsekwencji. «Zmierza on ku konkretności i ścisłości, ku faktom, ku czynom i ku potędze» ¹⁾).

Podstawowem prawidłem pragmatycznym według *Flournoy* jest «stałe poszukiwanie rzeczywistej wagi każdej doktryny, idei, czy wierzenia, zapomocą poszczególnych faktów i określonych skutków, odpowiadających danym faktom lub wywołanym przez nie w naszym doświadczeniu. Jeżeli sam fakt przyjęcia, lub też odrzucenia pewnej idei, nie pociąga za sobą żadnej widocznej dla nas różnicy, jest to dowodem, że idea ta nic nie oznacza» — czyli że jest mrzonką, że nie istnieje. Główna zasada metody pragmatycznej polega na unikaniu pustej frazeologii, przez każdorazowe sprowadzenie koncepcyj filozoficznych i metafizycznych, nawet najwięcej abstrakcyjnych, do ich wyników rzeczywistych, w tej lub owej chwili i w danym stosunku do życia realnego, bądź naszego własnego, bądź też cudzego ²⁾). Nawet z tak abstrakcyjnych pojęć, jak «Bóg», «Materja», «Rozum», «Absolut», «Energja» musimy — mówi *James* — wydobyć ich praktyczną wartość w gotówce, zaprzac je do dzieła w potoku naszego doświadczenia. Wtedy przedstawia się mniej jako rozwiązanie, lecz raczej jako program dalszej pracy, a jeszcze bardziej jako wskazówka sposobów, zapomocą których możemy zmieniać istniejące rzeczywistości ³⁾).

Tak więc pragmatyzm rozważa każdą ideę w związku z jej konsekwencjami w życiu i przyznaje jej wartość o tyle, o ile zawiera w sobie elementy twórcze. «Pragmatysta lgnie do faktów i konkretności, obserwuje prawdę w jej robocie w poszczególnych faktach, na jej działaniu i uogólnia. Prawda jest dla niego nazwą klasy, obejmującą wszelkie rodzaje określonych wartości skutecznych w doświadczeniu... Zamienia on absolutne jałowe pojęcie statycznego stosunku «odpowiedniości» między naszemi umysłami, a rzeczywistością na stosunek bogatego wzajemnego i czynnego rozumowania między poszczególnemi myślami naszemi a wielkim wszechświa-

¹⁾ *W. James*. Pragmatyzm. Przełożył z angielskiego *W. M. Kozłowski*. Warszawa 1911. Str. 26 i n.

²⁾ *Th. Flournoy*. Filozofja *W. James'a*, tł. *Dr. De Baurain*. Warszawa 1923.

³⁾ *James*, op. cit. str. 30.

tem doświadczeń innych, w którym one pełnią swoją rolę i mają swoje zastosowanie» ¹⁾).

Według pragmatystów bowiem człowiek jest istotą wybitnie czynną i uczuciową, podczas gdy intelektualisci za istotną cechę człowieka uważają inteligencję, a myślenie za pierwotną funkcję psychiki ludzkiej. Pragmatyzm twierdzi, że myśl abstrakcyjna nie jest objawem pierwotnym, ale zjawia się dopiero w okresie późniejszego rozwoju ludzkości, w jej walce o byt, jako narzędzie i środek pomocniczy w życiu jednostki. Stąd wniosek, że nie żyjemy, aby myśleć, jak głoszą intelektualisci, ale myślimy, aby móc żyć. Poznanie nasze jest tedy funkcją biologiczną, ściśle związaną z dobrobytem organizmu; intelekt ułatwia nam i umożliwia przystosowanie się do warunków środowiska. Każda zmiana w poznaniu wywołać musi odpowiednią zmianę w postępowaniu i odwrotnie. Warunki działania i jego cele określają zakres, kierunek, a czasem nawet treść poznania ²⁾).

Filozofja pragmatystyczna uzależnia inteligencję od wartości moralnych i przyznaje jej rolę, nieodzowną wprawdzie, lecz tylko pomocniczą w stosunku do woli i uczucia. Tylko to, co potęguje oddziaływanie człowieka na świat zewnętrzny, co ważne jest ze stanowiska potrzeb człowieka w jego życiu społecznym, religijnym, obyczajowym, artystycznym, co wreszcie ściśle wiąże się z praktyką i z życiem codziennym ma dla pragmatyzmu znaczenie i wagę. Z chwilą, gdy nasuwa się jakieś zagadnienie, gdy wyłania się jakaś nowa teoria, pragmatyzm bada ich prawdziwość według ich konsekwencji życiowych. «Przyznajemy — mówi *James* — że idea lub przeświadczenie jest prawdziwe; jaka konkretna różnica wyniknie stąd w mojem życiu aktualnem? Jak się urzeczywistni ta prawda? Jakie doświadczenia będą odmienne od tych, któreby miały miejsce, gdyby pogląd ten był błędny?» Na pytania te daje pragmatyzm następującą odpowiedź: «Ideami prawdziwemi są te, które możemy przyswoić, wzmocnić, spotęgować i sprawdzić. Błędne są te, względem których nie możemy tego uczynić» ³⁾).

¹⁾ Str. 38 i n.

²⁾ Dr. W. J. Grzybowski. Pragmatyzm dzisiejszy. Warszawa 1912.

³⁾ *James*, op. cit. str. 110.

Z punktu widzenia filozofji pragmatycznej istotę człowieka stanowi aktywność, zdolność do działania i tworzenia, albowiem te właściwości ułatwiają mu opanowanie świata przyrody.

Ta koncepcja filozoficzna *James'a*, *Dewey'a* i innych pragmatystów pozostaje w ścisłym związku z ich poglądami psychologicznymi i pedagogicznymi, według których — jak już wspomniałem — kształtuje się szkolnictwo amerykańskie. Naczelną zasadą, przenikającą pedagogikę amerykańską, jest pogląd *James'a*, że dziecko należy wychowywać w ten sposób, by się stało «organizmem działającym». Głównem zadaniem tedy nauczyciela w myśl pragmatyzmu jest wychowanie dziecka zdolnego do działania. *James* określa też wychowanie jako «organizację nabytych przyzwyczajęń, nawyków i tendencji do działania» ¹⁾).

Gdy w poszukiwaniu źródeł narodowej myśli pedagogicznej sięgniemy do filozofji polskiej XIX stulecia, znajdziemy w niej pierwiastki pragmatyczne, które znalazły swój wyraz w życiu, w szczególności w wychowaniu. *Cieszkowski*, *Gołuchowski*, *Libelt*, *Hoene-Wroński*, a przede wszystkim *Trentowski* rozpatrują zagadnienia filozoficzne ze stanowiska stosunków społecznych i przyszłości życia polskiego. *Cieszkowski* ujmuje zadanie przyszłej filozofji, jako «filozofję praktyki, jej najkonkretniejszy wpływ na życie i stosunki społeczne, rozwój prawdy w najkonkretniejszą czynność». Według *Gołuchowskiego* zaś «filozofja jest drogowskazem postępowania, jest pobudką do czynu, musi wypływać z życia wewnętrznego jednostki i być zdobytą własnym jej wysiłkiem» ²⁾). W szczególności głęboko wnikają w życie jednostki i ludzkości całej, w jej dążenia i zadania poglądy filozoficzne *Hoene-Wrońskiego* i *Trentowskiego*. W poglądach tych tkwi też najgłębszy sens szkoły twórczej i jej najistotniejsza treść, jej najbardziej charakterystyczna cecha. Z filozofji ich wypływa system wychowania w duchu szkoły twórczej, jako konieczność ewolucji ludzkości. Dlatego też zajmiemy się nieco sze-

¹⁾ W. James. Pogadanki psychologiczne. Przeł. I. Moszczerńska. Warszawa 1920.

²⁾ A. Zieleńczyk. Czynniki pragmatystyczne w filozofji polskiej. Przegląd Filozoficzny. Z. III i IV. R. 1924.

rzej poglądami filozoficznymi obu naszych znakomitych myślicieli, tem bardziej, że przyczyniają się one do rozjaśnienia problemu i jego pogłębienia, bo słusznie mówi *Trentowski*, że «filozofja jest kluczem, otwierającym świątynię pedagogji».

W ostatnich latach wychodzą staraniem Instytutu Mesjanicznego w Warszawie dzieła *Józefa Marji Hoene-Wrońskiego* (* 1778 † 1663). Jak wiadomo, filozof nasz wydawał swoje rozprawy i dzieła w języku francuskim i dopiero od roku 1920 pisma jego zaczęły się pojawiać w przekładzie *J. Jankowskiego* i *P. Chomicza*. Dotychczas wyszły «*Filozofja Pedagogji*» (Reforma absolutna wiedzy ludzkiej, tom II), «*Prodrom Mesjanizmu*», «*Prolegomena do Mesjanizmu*», «*Stworzenie absolutne ludzkości*», «*Tablica psychologii*» i «*Prawo stworzenia*» i inne. Dla naszych rozważań największe znaczenie ma pierwsze z wymienionych tu dzieł, w którym *Hoene-Wroński* na tle swej filozofji absolutnej zajmuje się określeniem ostatecznego celu wychowania, ideału pedagogicznego.

«Sprawa wielkiego problemu wychowania, prywatnego i publicznego — czytamy w *Filozofji Pedagogji* — pozostaje nierozwiązaną do dzisiaj» — i oto przy pomocy filozofji absolutnej podejmuje *Hoene-Wroński* próbę rozwiązania tego zagadnienia. [Niedoskonałość współczesnej pedagogji pochodzi jego zdaniem stąd, że dotychczas brak celu obiektywnego i absolutnego wychowania. Albowiem obecne cele wychowawcze są natury subiektywnej, są raczej środkami, zmierzającymi do celu absolutnego, nieznanego jednakowoż dotąd ludzkości. Cel zaś absolutny wychowania jednostki nie powinien być inny, aniżeli cel absolutny, do którego zmierza ludzkość cała. Dlatego też, chcąc ustalić ideał pedagogiczny, poznać musimy najpierw absolutne cele ludzkości, czyli jej prawdziwe przeznaczenie.

Zagadnienie to rozwija *Hoene-Wroński* w «*Prodromie Mesjanizmu*» i dochodzi tam do wyznaczenia celu absolutnego ludzkości. «Jako istota rozumna, człowiek związany z globem ziemskim, ma spełnić na nim sam swe przeznaczenie. Posługując się rozumem, tą władzą twórczą, ma on wziąć udział w stworzeniu ziemi, ustanawiając i urzeczywistniając cel ostateczny istnienia istoty rozumnej, dla którego jednego ziemia

może mieć rzeczywistość»¹⁾). Chcąc ustalić cel absolutny człowieka, rozpatruje *Hoene-Wroński* metodą dedukcji historycznej poszczególne okresy rozwoju i postępu ludzkości. Zdaniem jego istnieją w dziejach ludzkości trzy ery, a mianowicie era fizyczna czyli era celów względnych, okres celów przejściowych i wreszcie era rozumowa czyli okres celów absolutnych²⁾).

W erze pierwszej dokonuje się rozwój fizyczny ludzkości, zależnej zupełnie od praw przyrody; jest to okres przygotowania się do przyszłych przeznaczeń, to znaczy do życia w erze celów absolutnych, kiedy rozwój rozumowy umożliwi człowiekowi opanowanie praw przyrody i stopniowe uniezależnienie się i wyzwolenie od przyrody ziemskiej. Era fizyczna w dziejach ludzkości już się skończyła i obecnie żyjemy w krytycznej fazie przejściowej, stanowiącej jakoby pomost do ery celów absolutnych.

Ereę obecną, początek której przypada na czasy Wielkiej Rewolucji Francuskiej, wypełnia walka zacięta dwu poglądów polityczno-społecznych — dwu głównych stronnictw, stojących na stanowisku wprost przeciwnem: stronnictwa «liberalnych», które opiera się głównie na poznaniu zmysłowym albo doświadczeniu i stronnictwa konserwatystów czyli «nie-liberalnych», które jako podstawę życiową głosi uczucie, wiarę i objawienie. Pierwsze z nich ma na celu urzeczywistnienie *p r a w d y* w życiu, celem zaś drugiego jest stworzenie *d o b r a* na ziemi. «Spełniając te cele odnośne, każde z dwu stronnictw sprzecznych mniema, z równem przekonaniem, że zdoła poprowadzić ludzkość do celów absolutnych jej istnienia; a mianowicie, stronnictwo poznania albo doświadczenia mniema, że dojdzie w ten sposób, przez rozwój spełniony *d o s k o n a l e n i a* się rodzaju ludzkiego, do *d o b r o b y t u* *p o w s z e c h n e g o* ludzi, który według zasad teoretycznych tego stronnictwa, jest dobrem najwyższem ludzkości; i stronnictwo uczucia albo objawienia mniema, że dojdzie w ten sposób, przez obecność *ł a s k i B o ż e j* do *d o s k o n a ł o ś c i m o r a l n e j* ludzi, która winna sprawić ich odkupienie, albo powrót do stanu *n i e ś m i e r t e l n o ś c i*, a która przez to samo,

¹⁾ *Hoene-Wroński*. Prodróm Mesjanizmu albo filozofji absolutnej. Przełożył *Józef Jankowski*. Lwów-Warszawa 1921, str. 90.

²⁾ *Op. cit.* str. 96.

podług zasad teoretycznych tego stronnictwa, jest dobrem najwyższem ludzkości» ¹⁾).

Każde z tych stronnictw jest przekonane o swej bezwzględnej racji i stąd brak wzajemnego wyrozumienia, brak tolerancji wzajemnej. Jest to f a z a a n t y n o m j i s p o ł e c z n e j, w której dotąd żyjemy. Zbliżamy się teraz do ery rozumowej; przejście na wyższy poziom rozwoju ludzkości może się jednak odbywać stopniowo, a nie gwałtownie. Zadaniem ludzi głębiej ujmujących stosunki społeczno-polityczne jest wyświechtanie zasług i win każdego z dwu głównych stronnictw, aby umożliwić nadejście następnej ery rozwoju ludzkości, aby przygotować warunki ujawnienia się wolności człowieka i jego rozumu. Obydwa bowiem stronnictwa cechuje «dążność ostateczna ku ustanowieniu społeczeństwa powszechnego, mianowicie u stronnictwa doświadczenia przez federację ogólną państw, opartą na prawodawstwie ludzkim ich wspólnej sprawy ziemskiej, i u stronnictwa objawienia, przez teokrację ogólną państw, opartą na prawodawstwie bożem ich wspólnych przeznaczeń najwyższych» ²⁾). Według *Hoene-Wrońskiego* obie te tendencje dadzą się uzgodnić, ponieważ ustanowienie społeczeństwa powszechnego jest celem istnienia ludzkości. Prawo postępu rodzaju ludzkiego polega na tem, że «dwa stronnictwa społeczne mają za przedmiot ostateczny wyprowadzenie lub stworzenie na ziemi jedno prawdy i dobra, dwóch żywiołów pierwiastkowych świata, od których zależy spełnienie stworzenia przez człowieka» ³⁾).

Ludzkość przekona się zczasem, że prawda absolutna jest zarazem dobrem absolutnem, że te dwa «żywioły pierwiastkowe świata» są też same, są identyczne. Odkrycie prawdy absolutnej jest zadaniem filozofji, poznanie zaś dobra absolutnego jest zadaniem religji, a z chwilą kiedy to się dokona, nastąpi zarazem synteza filozofji religji. Tem dobrem absolutnem, do którego zmierzać powinna religja, zwłaszcza chrześcijańska, jest odrodzenie duchowe człowieka, to jest stworzenie się jego własne przez realizację pozytywną Słowa, które jest w nim. Rozum ludzki wyzwoli się natenczas od warunków fizycznych przyrody ziemskiej;

¹⁾ *Hoene-Wroński*, op. cit. str. 45.

²⁾ Str. 44.

³⁾ Str. 108.

korzystać będzie w całej pełni ze swej samorzutności stwórczej, i człowiek świadom tej samorzutności pozna w rozumie swą moc stwórczą. Człowiek tedy sam wyznacza sobie cel ostateczny, ponieważ posiada władze i siły dostateczne do własnego swego kierownictwa, do ustanowienia celów działania ludzkości¹⁾.

Przeznaczenie ludzkości na ziemi polega więc na stworzeniu się własnem, które jej pozwoli osiągnąć nieśmiertelność. W ten sposób filozofja absolutna *Hoene-Wrońskiego* określa cel absolutny ludzkości. Ponieważ zaś cele wychowania jednostki i cele ludzkości są te same, jak to wspomniano na wstępie, stąd, wyznaczwszy cel absolutny ludzkości, wyznacza *Hoene-Wroński* zarazem i cel obiektywny wychowania.

Celu obiektywnego wychowania nie może wyznaczyć ani polityka, ani religja, ani dobrobyt cielesny, ani nawet dobrobyt duchowy jednostki. Wszystkie te czynniki wyznaczają tylko cele poszczególne, częściowe i cele te istniały już w dziejach pedagogji, jednakże żaden z nich sam przez się nie jest absolutny i gdybyśmy tylko jeden z nich dzisiaj obrali, byłoby to cofaniem się w rozwoju postępowem ludzkości²⁾. Tylko filozofja pedagogji wyznaczyć może cel absolutny, prowadzący wychowanka ku doskonałości. Obecne wychowanie nie kieruje się według *Hoene-Wrońskiego* celem absolutnym, a tylko rozmaitemi czynnikami postronnymi. O celu absolutnym wychowania nie mogą decydować względy i opinie poszczególnych stronnictw, interesy osobiste, poglądy i tendencje, wrogie prawom innych narodów, ale tylko zasada podstawowa, powszechnie obowiązująca w dziejach ludzkości całej.

Celu obiektywnego wychowania szukać tedy należy poza polityką, poza różnemi innemi czynnikami zmiennymi, a wywieść go należy z filozofji absolutnej. Ideał pedagogiczny według *Hoene-Wrońskiego* polega «na stworzeniu się własnem człowieka, przez które jedynie może on otrzymać nieśmiertelność, i spełnić w ten sposób kresy szczytne swego istnie-

¹⁾ Str. 81.

²⁾ *Hoene-Wroński*. Filozofja pedagogji. Przełożył J. Jankowski. Lwów-Warszawa, 1922, str. 5.

nia na ziemi»¹⁾). Stworzenie się własne człowieka — to znaczy obudzenie sił i zdolności samorzutnych, tkwiących w duszy ludzkiej, które są warunkiem ciągłego doskonalenia się, odrodzenia duchowego. Te energie twórcze cechują właśnie człowieczeństwo. Pierwiastkiem twórczym u *Hoene-Wrońskiego* jest rozum, który umożliwia człowiekowi przechodzenie z form niższych bytowania do coraz wyższych, ciągle wznoszenie się wzwyż i doskonalenie. Na mocy «p r a w a s t w o r z e n i a» ludzkość sama i każda osobowość wyznacza sobie cel rozumny, zmierzający do odrodzenia, do prawdziwego stworzenia siebie samej²⁾). «Przez tę samorzutność swych czynów, która — mówi *Hoene-Wroński* — wyposażając go we władzę twórczą, odróżnia go z pośród istot tego globu, człowiek winien wziąć udział w stworzeniu ziemi, spełniając to dzieło wzniosłe własnego stworzenia, które jest jedynym celem rozumnym istnienia tego świata czasowego»³⁾).

Ten pogląd *Hoene-Wrońskiego* na człowieka, jako na istotę zdolną do stwarzania się własnego, znajdziemy później u *Henryka Bergsona*, słynnego filozofa francuskiego współczesnej doby. Każdy z momentów naszego życia — pisze *Bergson* — jest rodzajem dzieła twórczego. I podobnie jak talent malarza kształtuje się lub zniekształca, w każdym razie zmienia się pod wpływem samychże dzieł wytwarzanych, tak też każdy z naszych stanów, wyłaniając się z nas, jednocześnie zmienia naszą osobę, ponieważ jest nową postacią, którąśmy sobie w tej chwili nadali. Słusznie więc mówi się, że to, co czynimy, zależy od tego, czem jesteśmy, i że ciągle tworzymy samych siebie. To tworzenie siebie przez siebie samego jest tem całkowitsze zresztą, im lepiej się rozumuje nad tem, co się czyni. «Dla istoty świadomej «istnieć» — znaczy zmieniać się, zmieniać się — znaczy dojrzewać, dojrzewać — znaczy tworzyć nieograniczenie samego siebie»⁴⁾).

¹⁾ Op. cit. str. 19.

²⁾ Zob. *Chr. Cherfils*. Zarys religji naukowej. Wstęp do *Wrońskiego*, filozofa i reformatora. Tł. Cz. *Jastrzębiec-Kozłowski*. Warszawa 1929.

³⁾ *Prodrom Mesjanizmu*, str. 91.

⁴⁾ *H. Bergson*. *Ewolucja Twórcza*. Przełożył *Dr Florjan Znaniecki*. Warszawa 1923. Str. 12 i n. (Dzieło «*Evolution Créatrice*» *Bergsona* wyszło w r. 1907.

Dla zrealizowania celu absolutnego wychowania stworzyć należy warunki, w którychby powstać mogło «nowe stowarzyszenie duchowe ludzi» zmierzające do «zapewnienia szczęścia całej ludzkości». Celem urzeczywistnienia tego ideału założyć należy stowarzyszenie ludzi świadomych ostatecznego przeznaczenia ludzkości. Stowarzyszenie to nazywa *Hoene-Wroński* «Unją absolutną albo antynomjalną». Wobec tego, że Unja absolutna dotąd legalnie nie istnieje, kierunek wychowania zależy od państwa, obecnie istniejącego, które na mocy niewzruszonych praw rozwoju ludzkości zmierza do urzeczywistnienia jej celu absolutnego¹⁾.

Ideał pedagogiczny, jaki stawia *Hoene-Wroński*, jest wzniosły, ale zarazem niezmiernie trudny do urzeczywistnienia w obecnych stosunkach. Bo cóż może być wspanialszego, ale zarazem i trudniejszego, jak wychowanie człowieka, zdolnego do doskonalenia się własnego w ciągu całego życia, do wznoszenia się na coraz wyższy poziom życia duchowego. Pomimo trudności w realizacji ideał ten przyświecać nam winien w budowaniu nowej szkoły. «Stworzenie się własne człowieka» — jest to właśnie budzenie energii potencjalnych, tkwiących w duszy wychowanka, które go uzdolnią do działania produktywnego, do życia tworzącego wciąż nowe wartości materialne i duchowe, podnoszące skalę istnienia ludzkiego. Takie cele stawia sobie też szkoła twórcza, rodząca się w dzisiejszej epoce kulturalnej jako odpowiednik świata pracy, opartej na spółdzielaniu w dziedzinie gospodarczej, technicznej, naukowej, artystycznej i t. d. Umiejętność doskonalenia własnego «ja», samokształcenie zdolności twórczych i rozwinięcie inicjatywy stanowi, jak to już podkreślono, istotne dążności szkoły twórczej.

Bez porównania większy wpływ, aniżeli *Hoene-Wroński*, wywarł na rozwój polskiej myśli pedagogicznej drugi znakomity filozof polski XIX stulecia *Bronisław Ferdynand Trentowski*. Podobnie jak *Hoene-Wroński* i *Trentowski* opiera swe poglądy wychowawcze na podstawach filozoficznych. Chcąc tedy zrozumieć system wychowania narodowego autora «*Chowanny*» i jego ścisłą łączność z obecnymi prądami

¹⁾ *Hoene-Wroński*, op. cit. str. 178.

w dziedzinie reform pedagogicznych, zmierzających do ugruntowania szkoły twórczej, poznać w pierw trzeba chociażby w ogólnych zarysach jego koncepcję filozoficzną, zwaną filozofją uniwersalną.

Istniejące aż do wieku XIX-go systemy filozoficzne nie zdołały, zdaniem *Trentowskiego*, rozwiązać istotnej prawdy i rzeczywistości. Nie dokonały tego ani realizm, sensualizm i materializm, ani też idealistyczne kierunki filozofji, jak spirytualizm, racjonalizm. Realizm wychodzi z założenia, że źródłem wszelkiego poznania jest doświadczenie zmysłowe i jako pewnik filozoficzny przyjmuje sąd: «sposstrzegam, a więc (rzecz) materja istnieje i sam jestem materją» *sentio, ergo res est, atque res sum*).

Do poznania zmysłowego dochodzimy przy pomocy *rozumu* metodą *a posteriori*, na podstawie indukcji i doświadczenia bezpośredniego. Przedmiotem poznania empirycznego są zjawiska świata zewnętrznego; im to zawdzięczamy nasze postrzeżenia zmysłowe, z których powstają następnie przy pomocy rozumu wyobrażenia i pojęcia, sądy i wnioski. Kierunki myśli filozoficznej, opierające się li tylko na empirji i mające za przedmiot poznania tylko świat materialny, są zdaniem *Trentowskiego* jednostronne. W systemach tych tkwi tylko jedna połowa rzeczywistości, jedna część prawdy i dlatego nie zdołały one rozwiązać najistotniejszych problemów, jakie sobie postawiła myśl ludzka.

Zupełnie odmienne stanowisko zajmują myśliciele drugiego kierunku w dziejach filozofji. Wychodząc z założenia, że świata materji poznać nie możemy i że z powodu niedoskonałości naszych zmysłów jest on jakoby złudzeniem, przyjmują jako pewnik myślenie własne, prowadzące do poznania świata idei, jako jedynej rzeczywistości. Jako punkt wyjścia w poznawaniu świata przyjmuje filozofja idealistyczna myślenie spekulatywne, posługując się w swych rozważaniach metodą *a priori*, metodą dedukcyjną. Opiera się ta filozofja na pewniku: Myślę, a więc jestem duchem i duch (myśl) istnieje» (*Cogito, ergo mens sum, atque mens est*). Tak więc rzeczywistością jest nie materja, ale świat ducha, świat idei, który ujmujemy zapomocą bardziej subtelного organu poznania aniżeli rozum, t. j. zapomocą *u m y s ł u*. Jednakże i systemy

filozofji idealistycznej, jak mówi *Trentowski*, nie rozwiązały istoty rzeczy, są również jednostronne.

Pomiędzy temi dwoma głównemi kierunkami myśli filozoficznej istnieje ciągle nieporozumienie, trwa ustawiczna walka — bo przedstawiciele jednego i drugiego są przekonani o absolutnej prawdzie swego systemu. Jednakowoż ani filozofja, uznająca materję, jako byt, ani też filozofja, przyjmująca jako rzeczywistość tylko świat idei, nie daje — jak już wspominałem — prawdy obiektywnej; jedna i druga zawiera tylko część prawdy, jedną stronę rzeczywistości. I oto myśliciel nasz podejmuje próbę stworzenia koncepcji filozoficznej, któraby obejmowała pełną rzeczywistość. Dojdzie do swej filozofji uniwersalnej drogą skojarzenia obu głównych kierunków, drogą syntetycznego ujęcia pierwiastków empirycznych i metafizycznych.

Filozofja uniwersalna właściwą jest — mówi *Trentowski* — duchowi rasy słowiańskiej, podobnie jak empirja cechuje charakter narodów romańskich, a metafizyka germańskich. «Naród polski, jako najdojrzalszy między słowiańskimi, przychodzi też już do filozofji świata trzeciego, boskiego...». «Nasza filozofja jest filozofją polską, z głowy i piersi polskiej czerpniętą i zupełnie różni się od filozofji niemieckiej... Jej cechą rzeczywistość, synteza, t. j. teoria i praktyka społeczeństwa, a nie sama idealność, ani też sama realność» ¹⁾.

Wiadomo nam już, że organem poznania empirycznego jest rozum, czerpiący materiał z postrzeżeń zmysłowych, na podstawie których tworzymy wyobrażenia i pojęcia. Ale rozumem nie możemy objąć pełni życia, t. j. materji i ducha zarazem. Zapomocą rozumu poznajemy tylko treść, w różnej postaci występującą, zmienną, ustawicznie płynną. Świat materji bowiem przedstawia się nam jako niezmierna i nieskończona różnorodność. Zapomocą umysłu zaś poznajemy świat idei, poznajemy znowu tylko formę ale bez treści.

Czy w rzeczywistości, w życiu istnieje li tylko świat materji, względnie tylko świat ducha oddzielnie? Czy istnieją w absolutnem wyodrębnieniu od siebie treść i forma? Czy zjawiska właściwe materji, lub też objawy psychiczne występują odrębnie, niezależnie jedno od drugich? Wiemy, że w rze-

¹⁾ Chowanna I, 180 i str. V.

czywistości dzieje się inaczej, że ani materja sama, ani czysta idea w życiu nie istnieją w oderwaniu, ale oba te pierwiastki pozostają ze sobą w ścisłej łączności, jak n. p. myśl ucieleśniona w dziełach nauki, sztuki (obraz, rzeźba, architektura, muzyka), czy też w dziełach techniki, w różnych wynalazkach i t. p. Sama materja nie istnieje w rzeczywistości i istotę jej bardzo trudno poznać. To, co postrzegamy zmysłowo, są to tylko własności rzeczy, a zatem kształt, wielkość, barwa, dźwięk, twardość, elastyczność i t. d., ale nie materja sama. Rzeczywistym bytem jest więc materja i duch w jednej istocie, czyli synteza świata realnego i idealnego. Pomyślane odrębnie są ułudą, marzeniem w życiu nieistniejącem. Oba te pierwiastki dopiero w ścisłym ze sobą zespoleniu stanowią pełne życie ¹⁾.

Każda jednostka ludzka ma świadomość swego życia fizycznego, na które składają się procesy biologiczne, t. j. odżywianie, oddychanie, sen, spoczynek, przybieranie na wadze, wzrastanie; ma zarazem świadomość swego życia duchowego, zdaje sobie sprawę, że myśli, odczuwa, pragnie, dąży, działa. Dlatego też punktem wyjścia w poznawaniu rzeczywistości jest pewnik: «Żyję, a więc życiem jestem i życie istnieje» (*Vivo, ergo vita sum, atque vita est*). Mamy więc bezpośrednią świadomość własnego istnienia fizycznego i duchowego, i stąd dochodzimy do przeświadczenia, że poza nami istnieją podobne jednostki, mające tę samą świadomość, że istnieją niezliczone twory, w których oba elementy — materja i duch, treść i forma — są ze sobą w różnym stopniu skojarzone. U wielu niższych istot pierwiastek duchowy znajduje się w zawiązku i owa bezpośrednia świadomość nie istnieje wcale.

Celem poznania rzeczywistości, obejmującej świat materji i ducha, pełnię życia, potrzebny jest człowiekowi bardziej subtelny organ, aniżeli rozum i umysł; pierwszemu — jak wiemy — zawdzięczamy tylko poznanie i doświadczenie zmysłowe, drugiemu zaś poznanie świata idei. Ujęcie zaś syntezy świata materji i ducha umożliwia nam «*mysł*». Tak więc wprowadza *Trentowski* do swej koncepcji filozoficznej nowy, doskonalszy organ poznawczy, *mysł*, będący skojarzeniem ro-

¹⁾ Op. cit. I, 424.

zumu i umysłu ¹⁾). Zapomocą tej zdolności duchowej poznajemy istotę bytu, t. j. wszechświat, obejmujący bóstwo, jako przyczynę i — świat, jako ustawiczny skutek. Myślem obejmujemy treść i formę, materję i ducha w jednej istocie. Myśl właśnie daje bezpośrednią pewność istnienia, życia własnego i rzeczywistości ²⁾), a rzeczywistość tę stanowi wszechświat, t. j. Bóg i świat. Bóg jest stwórcą, a świat stworzeniem, czyli Bóg ma się do świata, jak przyczyna do skutku. «Myśl sobie Boga jako wieczną przyczynę — pisze *Trentowski* — świat zaś i pozaświat jako ustawiczny skutek, a pojmiesz najłatwiej tu bezwzględną jedność (czyli świat ducha) i bezwzględną różnicę t. j. świat materji ciągle zmienny, różnorodny» ³⁾). Tak więc jedną stronę rzeczywistości stanowi materja, drugą zaś duch, pozostające zawsze w ścisłym, koniecznym ze sobą związku. Rzeczywistością jest materja i duch w jednej istocie, a więc synteza względnej różnicy i bezwzględnej jedności, a syntezę tę zowie *Trentowski* filozoficzną różnością.

Objawem Boga na ziemi jest człowiek i stąd każda jednostka ludzka posiada wrodzone cechy bóstwa, oczywista w stopniu ograniczonym, ale zdolna jest do ciągłego doskonalenia i potęgowania tych cech boskich. Każda jednostka ludzka jest więc «bóstwem człowieczem». Idea bożo-człowieństwa, która tworzy jądro filozofji uniwersalnej, jest zarazem punktem wyjścia i fundamentem, na którym *Trentowski* opiera swe poglądy religijne, etyczne, społeczne i pedagogiczne. Zobaczymy, jak z idei tej wypływa też ostateczny cel wychowania.

Oryginalnie ujmuje nasz myśliciel ewolucję jednostki ludzkiej. W dziecku, przychodzącem na świat, tkwią zarodki i możliwości przyszłego rozwoju, zrazu w stanie potencjalnym, utajonym, czyli jest ono najpierw «bóstwem człowieczem *in potentia*». Zczasem pod wpływem różnych czynników, jak środowisko, kultura, wychowanie, społeczeństwo, do-

¹⁾ Terminologia filozoficzna *Trentowskiego* z pewnemi wyjątkami nie została przyjęta w literaturze. Tak samo i termin «mysł», mający wyrażać zdolność wnikania w istotę bytu i zdolność syntetycznego ujmowania najwyższych zagadnień, nie przyjął się. Może tu myśliciel nasz rozumie przez myśl intuicję, która polega na percepcji danych bezpośrednich świadomości.

²⁾ Chowanna, I, 491.

³⁾ I, str. X.

konuje się rozwój owych utajonych dyspozycji i energii, które ujawniają się w czynach człowieka, a więc dziecko staje się stopniowo bóstwem człowieczym *in actu*. Dzięki więc wychowaniu w najszerszym tego słowa znaczeniu staje się dziecko człowiekiem zdolnym do działania, do pracy produktywnej. W tem ujęciu widzimy, że na wychowanie bóstwa człowieczego *in actu* składają się dwojakie czynniki: siły potencjalne, dyspozycje psychologiczne, które dziecko przynosi na świat, i wpływ środowiska.

Istotą bóstwa człowieczego jest jaźń, t. j. skojarzenie właściwości fizycznych i duchowych jednostki. Podobnie jak materja i duch, tak ciało i dusza człowieka nie istnieją w rzeczywistości odrębnie. Ciało nasze nie jest bytem, ale tylko abstrakcją rozumową, pojęciem, dusza zaś jest abstrakcją umysłową, ideą. Jedno bez drugiego w życiu nie istnieje, ale zawsze i wszędzie objawiają się w nierozzerwalnym ze sobą związku jako nasza istota rzeczywista, zwana jaźnią. Ciało i dusza jako czynniki jaźni, kojarzą się i przenikają wzajemnie, przerabiają się w odrębną zupełnie od każdej innej jaźni, oryginalną i swoistą rzeczywistość — jaźń zatem jest tem, co zowiemy indywidualnością, osobowością¹⁾.

Dlaczego twierdzić nie można, że dusza sama, względnie ciało samo, tworzy naszą osobowość, indywidualność? Oto zarówno dusza, jak i ciało ulegają ustawicznym przemianom, stają się w każdym następnym momencie inne. Ciało rośnie, rozwija się, dojrzewa, poczem następuje stopniowe zanikanie. Dusza zaś wchłania coraz nowe wyobrażenia, pojęcia, idee, uczucia, asymiluje je, a więc również rozwija się i dojrzewa, zmienia się tak, że każdej chwili staje się inną, bogatszą w treść, w zasób wyobrażeń i uczuć, a zczasem następuje powolne zamieranie treści psychicznej. Otóż ani ciało, ani dusza same przez się nie są bytem, nie są istotą człowieka. Istnieją jednak w każdym człowieku pewne cechy, które odróżniają jedno «ja» od drugiego, od każdego innego, które sprawiają, że każda jednostka ujawnia się jako świat udzielny, niepodległy, że każda świat własny tworzy i zachowuje swą odrębność, istnienie wieczne, nieśmiertelność. Jest to synteza ciała i duszy, jest to różnojednia, a rezultatem wzajemnej za-

¹⁾ Op. cit. I, 423.

ležności i wzajemnego przenikania się pierwiastków fizycznych i duchowych jest odmienny charakter każdej jednostki ludzkiej, jej tylko jedynie właściwy — słowem jaźń człowieka. W ten sposób ujmuje *Trentowski* osobowość jako zagadnienie filozoficzne i poglądy jego pod tym względem przypominają w pewnej mierze myśli we współczesnej filozofji.

Jeden z wybitnych psychologów i filozofów niemieckich *W. Stern* daje w swym systemie filozoficznym, zwanym *personalizmem* podobne pojęcie osobowości. Zdaniem jego osobowość jest to wielojednia (*unitas multiplex*) o swoistych cechach; jej rysem zasadniczym jest stawianie sobie celów i zdolność ich realizacji¹⁾. Jest to więc teleologiczne ujęcie osobowości (z gr. *telos* cel), podobnie jak to widzieliśmy u *Hoene-Wrońskiego* i u *Trentowskiego*. Z systemu filozofji absolutnej wynika bowiem, że cele stwarza sobie człowiek sam, że celowość jest własnem dziełem całej ludzkości i każdej jednostki, zmierzającej do urzeczywistnienia swego ja. Również i w filozofji uniwersalnej, do której *Trentowski* wprowadza pojęcie różnojedni, mamy teleologiczne ujęcie osobowości, która jest «jaźnią świat własny tworzącą i objawiającą się, jak Bóg w swem dziele», która w ten sposób przeistacza się ze swego stanu pierwotnego, biernego, w stan aktualny i zmierza do nieśmiertelności²⁾. Jaźń jest objawem Boga na ziemi, jest bóstwem człowieczem. Tak więc ideałem pedagogicznym *Trentowskiego* jest wychowanie bóstwa człowieczego *in actu*, to jest człowieka zdolnego do działania, do czynu, do pracy twórczej. Jest to ujęcie syntetyczne celu wychowania, uwzględniającego indywidualność wychowanka, wyrażoną w określeniu bóstwo-człowiecze, oraz jego uspołecznienie, którego najbardziej istotną cechą jest zdolność do działania i praca twórcza. Z takiego pojmowania osobowości wynika konieczność zmiany stosunku wychowawcy do ucznia, w porównaniu ze stanem, jaki istniał w szkole tradycyjnej. Szkoła dawna nie uznawała indywidualności, nie ujawniała poszanowania godności dziecka, nie ro-

¹⁾ *William Stern*. *Person und Sache*. System des kritischen Personalismus. Lipsk 1922, 23, 24. Zob. też: *Z. Ziemiński*. *Personalizm W. Sterna*. (*Szkoła Powszechna* Z. I. r. 1923).

²⁾ *Chowanna* I, 600 i 639.

zumiała istoty samodzielności, postępując wobec wszystkich uczniów według przyjętych szablonów. W szkole twórczej dokonała się pod tym względem zasadnicza zmiana, albowiem każde dziecko ujmowane jest tu jako świat odrębny, jako indywidualność i tworząca się osobowość, zmierzająca do realizacji celów indywidualnych i społecznych. Jednostka, realizując cele, odpowiadające jej zdolnościom, jej dyspozycjom i siłom potencjalnym, wnosi nowe pierwiastki, nowe zdobycze do ogólnego dorobku kulturalnego, na czym właśnie polega działanie i życie twórcze.

Wkońcu zastanowić się jeszcze należy, jakie powinno być działanie człowieka, jakie zasady kierować winny czynami jego i całem jego życiem. W szkole twórczej wychowywać się mają ludzie zdolni do działania, do czynu. Ale wiemy, że czyny człowieka mogą być dobre lub złe, mogą być w stosunku do ogółu społeczeństwa pożyteczne lub szkodliwe. Oczywista, w wychowaniu mamy na myśli tylko rozwój zdolności do działania w kierunku dodatnim dla dobra społecznego. I oto nasuwa się zagadnienie, jakie są istotne cechy działania dodatniego, dobrych i twórczych czynów człowieka. Rozwiązanie tego zagadnienia zawiera etyka *Trentowskiego*, gdzie rozważa ogólne zasady, normy naszego chcenia i postępowania.

W dziejach filozofji istnieją według autora Chowanny dwa główne kierunki w poglądach, dotyczących istoty Dobra i Zła. Etyka utylitarna, moralność empiryczna mieni p o z y t e k istotą Dobra. Według tej etyki Dobro jest identyczne z ogólnym pożytkiem. Niepożytecznego Dobra nie można sobie wobec tego wyobrazić, czyli Dobro niepożyteczne jest Złem¹⁾. Sam pożytek — mówi *Trentowski* — jest atoli tylko Dobrem twierdzącem, jest jedną i to pozytywną stroną Dobra rzeczywistego, a więc nie jest Dobrem istotnem. Przedstawiciele tego kierunku w etyce ujmują Dobro jedynie ze strony praktycznej i na to zgodzić się nie można, aby normą działania był tylko wzgląd na pożytek.

Drugi kierunek w etyce uznaje jako najwyższą zasadę działania ludzkiego s z l a c h e t n o ś ć, która stanowi istotę Dobra. Atoli i sama szlachetność nie jest D o b r e m r z e c z y-

¹⁾ Op. cit. I, 58.

w i s t e m — jest ona tylko, zdaniem *Trentowskiego*, negatywną stroną Dobra. Takie pojmowanie Dobra nie bierze znów wcale pod uwagę życia realnego i jego potrzeb. Ani tedy sam pożytek czyli «Dobro empiryczne», ani sama szlachetność czyli «Dobro metafizyczne» nie są Dobrem rzeczywistym. Musimy sobie tedy zdać sprawę, jak *Trentowski* pojmuje Dobro i Zło. W poglądach na tę kwestję zajmuje nasz myśliciel stanowisko odrębne, oryginalne. Zdaniem jego istnieje tylko D o b r o a b s o l u t n e, którego wyrazem jest Bóg, natomiast Z ł a b e z w z g l ę d n e g o niema wcale ¹⁾). Zło bowiem jest jakoby Dobrem «zawarowaniem», względnem, niedoskonałem, i stąd nie jest bytem ²⁾).

Skoro istnieje tylko Dobro, jak tedy wytłumaczymy sobie objawy Zła w życiu ludzkim, tak powszechne i codzienne? Powiedzieliśmy już, że obok Dobra absolutnego istnieje Dobro względne, objawiające się w czasie i przestrzeni i takie właśnie Dobro właściwe jest człowiekowi w jego życiu doczesnem. Człowiek żyje życiem wiecznem i doczesnem, może więc być pojęty jako istota transcendentalna lub też jako istota ograniczona przestrzenią i czasem. W pierwszym wypadku pojmujemy człowieka jako bezwzględnie dobrego, jako bóstwo człowiecze, w drugim zaś, to znaczy w swem życiu doczesnem, objawia skłonności zarówno do dobrego, jak i do złego (do dobra ujemnego).

Z idei bóstwa człowieczego wynika, że w każdym człowieku tkwi zarodek Dobra absolutnego, doskonałości transcendentalnej. Zarodek ten należy rozwijać, kształcić, a skoro dojrzeje, człowiek zbliży się do doskonałości bożej, stanie się bóstwem człowieczem *in actu*. Wówczas kierować się będziemy zasadami D o b r a r z e c z y w i s t e g o, b ę d ą c e g o s k o j a r z e n i e m p o ż y t k u z e s z l a c h e t n o ś c i ą. Dobro istotne jest tedy według *Trentowskiego* syntezą dwu elementów, wchodzących w skład działania ludzkiego, t. j. pierwiastków realnych czyli pożytku i idealnych czyli szlachetności. Jeśliby człowiek tylko samym pożytkiem, względnie samą szlachetnością się kierował, wówczas czyny jego mogą

¹⁾ I, 119. Ed. 2. Panteon wiedzy ludzkiej III, 20.

²⁾ Tamże I, str. 47.

być ujemne i złe. Dobro rzeczywiste jest szlachetnym pożytkiem jako środek działania i pożyteczną szlachetnością jako cel działania. Moralność filozoficzna jest syntezą moralności empirycznej i metafizycznej. Tak się przedstawia w zarysie część teoretyczna etyki *Trentowskiego*. Rozważmy zkolei, jakie zastosowanie mogą mieć te poglądy w życiu i wychowaniu nowoczesnem.

Skoro ani sam pożytek, ani sama szlachetność nie są dobrem istotnem, nie osiągnęlibyśmy celu wychowania, gdyby działaniem wychowanka kierowała wyłącznie idea dobra empirycznego, względnie tylko idea dobra metafizycznego. Jeśli nauczycielowi przyświecają wyłącznie zasady etyki empirycznej, wychowanek jego może w przyszłości zmierzać będzie do celu, nie zważając na jakość środków. Dobrem będzie dlań wszystko, co mu zapewni korzyści w życiu praktycznem.

Człowiek zaś, wychowany według zasad etyki metafizycznej, nie zważa wcale na to, czy działalność jego komukolwiek, czy też nawet jemu samemu jakąś korzyść przyniesie. Gotów poświęcić siebie w imię idei, którą uznaje za szczytną bez względu na to, czy istniejące środki umożliwią jej urzeczywistnienie. Rzecz jasna, że człowiek taki stoi nierównie wyżej, aniżeli ten, któremu w życiu tylko pożytek jako cel przyświeca. Ale i sama szlachetność nie jest wystarczającą w życiu. Czynnikiem Dobra są pożytek i szlachetność — i jeden i drugi musi być uwzględniony w wychowaniu. «Wychowaj człowieka — pisze *Trentowski* — nie do samego pożytku, ani do samej szlachetności, ale do obojga społecn, skoro go prawdziwie do D o b r e g o wychować pragniesz» ¹⁾). Wówczas życie jego będzie owocne; działanie kierowane szlachetną myślą przewodnią wyda pożądaný rezultat. Człowiek w tym duchu wychowany nie podejmuje niczego bez planu, świadomy swej odpowiedzialności, postępować będzie jako jednostka społecznioma i liczyć się z dobrem ogólnem. «Niedość jest mieć piękną ideę, cel pewien; trzeba mieć także i moc wykonawczą, czyli stosowne środki. Pragnij li rzeczy istniejących, t. j. takich, co wkrótce stać się muszą rzeczywistością i dziś już noszą wyraźne konieczności znamię. Wiedz

¹⁾ Chowanna I, 69, I, 694 i n.

dobrze, iż za Słowo Boże, stające się właśnie ciałem, broń podnosisz, iż cel twój nie jest mrzonką» ¹⁾).

Tak więc sam zamiar, zapal i uniesienie szlachetne same przez się nie tworzą wartości konkretnych, nie tworzą dóbr materialnych i duchowych. Obok tego czynnika konieczny jest plan, potrzebna wytrwałość i dokładność w wykonaniu, nieodzowne jest poczucie obowiązkowości i odpowiedzialności. Psychika dziecka polskiego odznacza się naogół żywą uczuciowością, bogatą fantazją, polotem umysłu — i zalety te należy rozwijać i kształcić, jednakże równocześnie wdrażać trzeba naszą młodzież do pracy planowej, do ścisłości w wykonaniu, do dokładności we wszystkich zadaniach, ćwiczeniach i pracach szkolnych. W ten sposób osiągniemy wyniki trwałe, pożyteczne i piękne.

Ten cel ma na oku etyka *Trentowskiego*, jak wogóle jego cały systemat filozoficzny, który zmierza do urzeczywistnienia idei w życiu, w działaniu i w czynach. Filozofja *Trentowskiego* z tego punktu widzenia jest nawskróś pragmatystyczna — można ją nazwać filozofją życia. «Teorja przecież — wywodzi nasz myśliciel — ma li o tyle wagę, o ile ubija gościniec do świetnej praktyki. I nasza filozofja ma być systemem dokonanych boskich czynów. Dobrobyt cielesny — to mamona; myśl czysta — to cacanka dla marzących tchórzów i próżniaków. Mądrość najwyższa zależy na nieustanym boskim czynie» ²⁾).

Idealem pedagogicznym jest zatem wychowanie człowieka, zdolnego do czynu, do pracy produktywnej w społeczeństwie, którego działaniem w życiu kieruje idea Dobra rzeczywistego, będąca syntezą pożytku i szlachetności. W myśl tego ideału etycznego odbywać się winno wychowanie; przez rozwój samodzielności, przez utrwalanie charakteru moralnego wychowujemy jednostkę zdolną do urzeczywistnienia samej siebie, do wydobywania ze siebie maksimum sił twórczych, któreby jej umożliwiały pomnażanie wartości materialnych i duchowych narodu.

Rozpatrując zasady i cel wychowania, wynikające z filozofji pragmatycznej amerykańskiego pedagoga *Wiliama Ja-*

¹⁾ I, 152. Ed. 2.

²⁾ *Trentowski*. Rok 1845, III, str. 33.

mes'a, podkreśliłem, że według niego dziecko wychowywać należy w ten sposób, by się stało «organizmem działającym», by było zdolne do pracy produktywnej. *Trentowski* ma również ten cel na oku, ale jego «jaźń działająca» jest zarazem bóstwem człowieczem. Praktyczne tendencje naszego filozofa są nacechowane szczerym idealizmem, albowiem wychowanek kształcony w duchu jego zasad będzie w życiu postępował w myśl idei Dobra rzeczywistego. Może tu tkwi najgłębsza różnica między szkołą twórczą amerykańską, zrodzoną z ducha *Dewey'a*, *James'a* i innych pragmatystów, a szkołą twórczą polską, zrodzoną z ducha *Hoene-Wrońskiego* i *Trentowskiego*. Cechą szkoły twórczej w Ameryce jest u ty l i t a r y z m, przewaga czynników praktycznych; cechą zaś polskiej szkoły twórczej będzie r e a l n y i d e a l i z m, połączenie pożytku ze szlachetnością, ale w ten sposób, by zawsze duch miał przewagę nad materją. Takie ujęcie wypływa ze wskazań *Trentowskiego*, jednego z naszych najznakomitszych myślicieli, który wniknął w głębinę życia narodu, wyczuł i zrozumiał właściwości ducha zbiorowego, sam będąc wspaniałym wyrazem owego ducha. Poznawszy zalety i wady społeczeństwa polskiego, pragnął pierwsze rozwijać i kształcić, a ostatnie leczyć, wynikające zaś z nich zło i skutki ujemne ograniczyć jak najbardziej. Najpewniejszą drogą, wiodącą do celu, będzie wychowanie w duchu ideałów polskiej pedagogiki. W budowaniu naszej szkoły — szkoły twórczej — przyświecać nam winny ideały pedagogiczne *Hoene-Wrońskiego* i *Trentowskiego*, t. j. ideał człowieka zdolnego do ciągłego doskonalenia się duchowego i człowieka twórczego.

VI.

ROZWÓJ PSYCHOLOGJI PEDAGOGICZNEJ A SZKOŁA TWÓRCZA.

Z filozofji polskiej, w szczególności z koncepcji *Trentowskiego*, wysnuliśmy ideał pedagogiczny, odpowiadający duchowi szkoły twórczej. Nasuwa się zkolei zagadnienie, w jaki sposób i jakimi środkami możliwe będzie urzeczywistnienie ideału człowieka zdolnego do czynu, który w życiu i w działaniu swem kierować się będzie zasadami etycznymi i społecznymi. Drogę do rozwiązania tego problemu wskaże nauczycielowi *psychologia pedagogiczna*. Studium psychologii pedagogicznej ułatwi nam poznanie objawów, właściwości i praw rozwoju życia duchowego dziecka, pozwoli wnikać zarówno w życie indywidualne jak i zbiorowe uczniów. Nauka ta umożliwi też zrozumienie podstaw psychologicznych programów nauki i metod nauczania, a wreszcie rozpatrzenie właściwości psychicznych nauczyciela w szkole twórczej.

Badaniom w dziedzinie psychologii pedagogicznej i ich wynikom zawdzięczamy w znacznej mierze rozwój i pogłębienie idei szkoły twórczej, tudzież jej stopniową realizację. Wskazania bowiem znakomitych teoretyków wychowania ubiegłych stuleci nie znalazły zastosowania praktycznego aż do ostatniej niemal chwili. Zasada *Rousseau'a* i innych późniejszych pedagogów, by wychowanie oprzeć na naturze dziecka samego, to znaczy na prawach jego rozwoju fizycznego i duchowego, nabrała istotnej treści i znaczenia dopiero dzięki wynikom badań psychologicznych, dokonanych przez zastosowanie ścisłych metod w laboratorjach i izbach szkolnych.

Pierwszą pracownię psychologiczną otwiera w roku 1875 *W. James*, jako profesor Uniwersytetu Harwardzkiego,

a w kilka lat później tworzy drugą W. Wundt w Lipsku (1879). Od tego czasu rozwija się coraz silniej psychologia eksperymentalna, wywołując duże zainteresowanie nie tylko w kołach badaczy-specjalistów, ale i wśród nauczycielstwa. Badano przy pomocy aparatów laboratoryjnych wrażliwość zmysłów, szybkość reakcji psychicznej, powstawanie wrażeń i postrzeżeń, uwagę, procesy woli i uczuć; zapomocą ankiet i testów badano procesy myślenia, inteligencję i uczucia złożone. Zczasem nastąpiło zróżnicowanie w psychologii eksperymentalnej — wyodrębniła się specjalna gałąź, dotycząca wyłącznie życia duchowego dziecka w szkole i w ten sposób powstała psychologia pedagogiczna, której najwybitniejszymi przedstawicielami są: w Ameryce *James, Dewey* i *Stanley Hall*, we Francji *Alfred Binet, F. Queprat* i *Th. Ribot*, w Szwajcarji *E. Claparède, P. Bovet, J. Piaget* i *A. Descœudres*, w Niemczech *W. Preyer, K. Groos, E. Meumann* i *W. Stern*, w Polsce *J. Wł. Dawid* i *J. Joteyko*, w Anglji *J. Sully*.

Badania doświadczalne tych pedagogów i psychologów i wielu innych, ogłoszone w licznych dziełach, przyczyniły się do głębszego zrozumienia psychiki dziecięcej, uczyniły pracę wychowawczą bardziej umiejętną i subtelną i wywołały tem samem ożywiony ruch w dziedzinie reform wychowawczych, zmierzających do urzeczywistnienia szkoły twórczej.

1. Zależność życia duchowego od funkcji systemu nerwowego. — Znaczenie zmysłów.

Wyniki badań eksperymentalnych okazały, że między funkcjami systemu nerwowego i życia fizycznego a objawami duchowymi istnieje ścisły związek i wzajemna zależność. Stwierdzono n. p., że w związku z ruchami i ćwiczeniami rąk odbywa się rozwój odpowiednich ośrodków nerwowych w mózgu, co znowu niemały wywiera wpływ na ogólny rozwój psychiczny. W mózgu istnieją ośrodki, kierujące różnemi ruchami współrzednemi. W miarę wykonywania nowych ruchów stają się zarazem czynne nowe centra mózgowe. Niektóre odruchy nerwowe stają się w mniejszym lub większym stopniu nawykami, a to w ten sposób, że tworzą się i ustalają nowe drogi nerwowe i równocześnie utwierdzają się wzajemne związki między ośrodkami różnych części mózgu.

Ciągły i coraz wyższy rozwój mózgu zależy od ustalenia łączności między centrami motorycznymi i czuciowymi. Praca ręczna przyczynia się nader skutecznie do wytworzenia owych złożonych i w dużym stopniu zróżnicowanych ośrodków mózgowych i tem samem wpływa korzystnie na ogólny rozwój duchowy ¹⁾. Znakomitym dowodem istnienia zależności między rozwojem ośrodków mózgowych a pracą ręczną jest asymetria w budowie lewej i prawej półkuli mózgu. Wiadomo, że człowiek posługuje się podczas wykonywania różnych czynności częściej ręką prawą niż lewą. Stąd też lewa półkula mózgu lepiej jest rozwinięta niż prawa, ponieważ jak wiemy, centra w lewej półkuli kierują ruchami prawej strony ciała. Wyjątek stanowią leworęczni, t. zw. mańkuci, u których dzieje się przeciwnie.

W lewej półkuli mózgu, w zwoju ruchowym prawej ręki, znajduje się centrum mowy (*Broca*). Pomiedzy funkcją mówienia i ruchami rąk istnieje również ścisły związek, co każdy niezawodnie zauważył, albowiem podczas mówienia wykonujemy ruchy prawą ręką, przyczem u dzieci gestykulacja ta uwydatnia się jeszcze wyraźniej, niż u dorosłych. W razie choroby mózgu, n. p. uszkodzenia «centrum Broca» następuje wprzód utrata mowy (afazja motoryczna), poczem zanika zdolność wykonywania odpowiednich ruchów prawą ręką. Wobec stwierdzenia związku między funkcją mówienia i ruchami ręcznymi stosować poczęto ze skutkiem pomyślnym ćwiczenia prawą ręką celem wyleczenia wady jąkania.

Wiele innych badań i eksperymentów wykazało znaczenie ćwiczeń ręcznych dla życia duchowego dziecka i pod wpływem tego zaczęto się domagać, aby w nauczaniu uwzględniano nie tylko ucho i oko, ale także i rękę. Za pośrednictwem rąk przyswajamy sobie wrażenia dotykowe, ruchowe, zimna, ciepła i t. p. Postrzeżenia i wyobrażenia gładkości, szorstkości, bryłowości, kształtu, wielkości, odległości rodzą się dopiero wówczas w naszej świadomości, gdy obok zmysłu wzroku czynny jest zmysł dotyku i zmysł ruchowo-ścisłowy czyli kinestetyczny, umiejscowiony w muskułach, ścięgnach i stawach. Dokładne i jasne wyobrażenia

¹⁾ A. Ferrière. L'école active, str. 270.

wielu rzeczy zdobywamy dopiero wskutek współdziałania kilku zmysłów.

Pod wpływem wyników badań psychologicznych zaczęto uwzględniać w nauczaniu zmysł dotyku i zmysł kinestetyczny, głównie przez wprowadzenie robót ręcznych, a to przyczyniło się w dużej mierze do udoskonalenia metod nauczania. Widzimy stąd, jak powoli i stopniowo rozwijają się metody nauczania, ile wieków upłynąć musiało, zanim zasada dydaktyczna tak — zdawałoby się — jasna i prosta, jak konieczność uwzględniania wszystkich zmysłów została powszechnie uznana i zastosowana w praktyce nauczania. Przez długie stulecia uwzględniano prawie wyłącznie zmysł słuchu w nauczaniu, jak gdyby podniety świata zewnętrznego tylko na ten zmysł oddziaływały. Przy takim nauczaniu dziecko zachowywało się biernie, przyjmując gotową wiedzę podawaną mu przez nauczyciela.

Dużym krokiem naprzód w rozwoju dydaktyki było uwzględnienie także i zmysłu wzroku w nauczaniu, zapomocą którego dziecko poznawało świat otaczający. Zrazu posługiwano się tylko obrazami, modelami, ale wkrótce zrozumiano, że obraz czy model tylko w małym stopniu zastąpić może rzeczywistość. Zrozumiano, że nauczanie na podstawie obrazków jest właściwie surogatem uzmysławiania. Wobec tego dydaktyka nowoczesna postawiła zasadę, że uczeń powinien w miarę możliwości oglądać rzeczy w naturze, powinien je badać wszystkimi zmysłami, by poznać ich postać, barwę, smak, zapach, temperaturę, wielkość i t. p. Ten sposób postępowania był już niemałą zdobyczą, ale dzięki badaniom psychologicznym dydaktyka w ostatnich czasach postąpiła jeszcze dalej. Uwzględniając wrodzony dziecku p o p e d d o r u c h u i d z i a ł a n i a, pedagogika wysunęła postulat, domagający się, by dziecko miało możność wykonywania samodzielnych doświadczeń, ponieważ tylko własne przeżycia umożliwią mu gruntowne poznanie natury rzeczy i zjawisk. Badania psychologiczne, dotyczące instynktów dziecka, wywarły podobnie jak wyniki badań nad zmysłami, duży wpływ na rozwój szkoły twórczej. Dlatego też konieczne jest p o z n a n i e n a t u r y i n s t y n k t ó w d z i e c k a, ujawniających się w jego życiu przedszkolnym i w okresie nauki szkolnej.

2. Instynkty dziecka i ich znaczenie.

Dziecko z natury swej jest istotą obdarzoną instynktami, które w pierwszych miesiącach jego życia istnieją w postaci zarodkowej. Instynkty dziecka odznaczają się dużą plastycznością, to znaczy zdolne są do rozwoju i mogą być kształcone. Ta właściwość odróżnia też dziecko od młodego zwierzęcia, które z chwilą przyjścia na świat posiada już instynkty w przeważnej części wykształcone. Dopiero w późniejszym dzieciństwie i w okresie dojrzewania instynkty dziecka rozwijają się, tak, że stają się zdolne do wykonywania odpowiednich funkcyj. Według *James'a* instynkt jest to zdolność do działania dla osiągnięcia pewnych celów, jednakowoż bez uświadomienia sobie owych celów i bez uprzedniego wykształcenia danej czynności. Instynkty są funkcjonalnymi odpowiednikami struktury organicznej. Z chwilą istnienia pewnych organów prawie zawsze ujawnia się wrodzona zdolność do ich używania¹⁾. Człowiek posiada o wiele większą różnorodność popędów, aniżeli jakiegokolwiek zwierzę. Dzięki wyższym procesom psychicznym, właściwym człowiekowi, instynkty zrazu «ślepe» stają się zczasem świadome. Wskutek zdolności zapamiętania, refleksji i sądenia wszystkie instynkty stają się stopniowo funkcjami świadomymi, których wyniki mogą być zgóry przewidziane, skoro się już raz ujawniły i skoro poznaliśmy ich przebieg. W ten sposób dzięki skojarzeniom, przypomnieniom i sądom następuje łączność między instynktami i doświadczeniem. Zczasem człowiek zaczyna się kierować rozumą i wyborem czyli zdobywa umiejętność kierowania swojemi instynktami.

Instynkty niećwiczone mogą po pewnym okresie ulec zanikowi. *James* mówi o prawie zaniku instynktów z powodu zmian zachodzących w zainteresowaniach, pożądaniach i namiętnościach w ciągu życia ludzkiego. Poszczególne okresy cechują różne instynkty i upodobania. Życie dziecka cechuje beztraska zabawa i upodobanie do świata baśni i bajek; w zabawach swych poznaje też zewnętrzne i konkretne własności rzeczy. Młodzież oddaje się ćwiczeniom fizycznym i sportom,

¹⁾ *W. James. Psychologie. Tłum. Dr. M. Dürr. Lipsk 1909. Str. 391 i n.*

pragnie podróży i przygód. Jeśli dzieci i młodzież w okresie zabawy i sportu żyją samotnie i nie uprawiają gry w piłkę, łódkowania, ślizgawki, saneczkowania i t. p., wtedy instynkty do ruchu i działania ulegną niezawodnie w późniejszym życiu zanikowi. W wychowaniu istotną rzeczą jest kuć żelazo, dopóki jest gorące i wyzyskać zainteresowanie dziecka w stosunku do rzeczy i zjawisk, zanim dany okres instynktów i upodobań przeminie. Tylko w razie ćwiczenia instynktów nastąpi automatyzacja ruchów i zręczności¹⁾.

Wiele światła na psychologię instynktów rzuciły badania psychologa angielskiego, *William Mc Dougalla*, obecnie profesora uniwersytetu Harwarda²⁾. Źródłem działania człowieka, siłą motoryczną jego postępowania są instynkty, na podłożu których rozwija się przy współdziale inteligencji wola i charakter jednostki. Wobec tak ważnej funkcji, jaką instynkty spełniają w życiu każdego człowieka, zastanowić się trzeba nad ich genezą i ich naturą. Obserwując życie zwierząt i dzieci, stwierdzamy przede wszystkim, że już od pierwszych chwil swego istnienia ujawniają pewne reakcje na podniety działające na zmysły i te reakcje ponawiają, ilekroć podnieta pojawi się znowu na polu ich postrzegania. Nie są to więc reakcje nabyte drogą uczenia się, ćwiczenia, doświadczenia, ale są w r o d z o n e czyli odziedziczone. Stąd wynika, że instynkty są to wrodzone, specyficzne właściwości psychiki, wspólne wszystkim osobnikom, należącym do jednego gatunku i wytworzone stopniowo pod wpływem procesu przystosowania się do środowiska. Nie mogą one według *Mc Dougalla* ulec zniszczeniu zupełnemu, ani też nie mogą być nabyte w ciągu życia indywidualnego danego osobnika. Na zewnątrz ujawniają się instynkty w postaci ruchów, w formie określonego postępowania i zachowania się, wywołanego wskutek działania podniety zmysłowej. Obserwując funkcje instynktów, ujawniające się w postępowaniu, zachowaniu się osobnika (wyraz angielski *behavior* oznacza postępowanie, zachowanie się), poznajemy życie duchowe człowieka. Stąd to kierunek w psychologii, który zapoczątkował

¹⁾ W. James, op. cit., str. 404 i n.

²⁾ William Mc. Dougall. Grundlagen einer Sozialpsychologie. Tłum. z XXI wyd. ang. G. Kautsky-Brunn. Jena 1928.

Mc. Dougall, nazywa się psychologią postępowania albo behawioryzmem (czyt. bihewjoryzm)¹⁾.

W postępowaniu instynktowym uświadamia sobie jednostka daną rzecz lub sytuację, doznaje pewnych emocyj i ujawnia dążenia w kierunku danego przedmiotu. Stąd wynika, że instynkty nie ujawniają się tylko jako działanie czysto mechaniczne, ale są one procesem psychologicznym, w którym tkwią elementy poznawcze, wzruszeniowe i dążnościowe. Tak więc instynkty według *Mc Dougalla* są to wrodzone dyspozycje psychofizyczne, wskutek których osobnik postrzega określone przedmioty i sytuacje, doznaje pewnych wzruszeń i zostaje pobudzony do działania w pewien określony sposób. Z chwilą, gdyby jednostka pozbawiona była instynktów, organizm stałby się zupełnie niezdolnym do jakiegokolwiek działania, podobnie jak cudowny mechanizm zegarowy, z któregooby usunięto sprężynę lub jak maszyna parowa, w którejby wygasł ogień. Są więc instynkty prądem wszelkiego życia i w ujęciu *Mc Dougalla* występują jako pierwiastek metafizyczny, jako pierwsza przyczyna energii duchowej nie tylko w życiu indywidualnym, ale i społecznym. Instynkty — mówi psycholog angielski — są owymi siłami duchowymi, które utrzymują i kształtują życie jednostek i społeczeństw, i spoglądamy na nie, jako na misterjum życia, duszy i woli²⁾.

Zczasem rozwijają się — jak już wspomniałem różne instynkty, które uwzględnić należy w wychowaniu i nauczaniu. *Mc Dougall* rozróżnia: instynkt ucieczki, połączony z uczuciem obawy, instynkt obrony, w związku z uczuciem wstrętu, instynkt ciekawości, w którym tkwi uczucie zdziwienia, instynkt walki, w którym ujawnia się uczucie gniewu, instynkt podporządkowania się i samozachowawczy, którym towarzyszy poczucie negatywne lub pozytywne swego ja, instynkt rodzicielski, połączony z uczuciem troski i starania się, nadto instynkt stadny, kolekcjonerski, konstruktywny.

Kto obserwuje dziecko w okresie przedszkolnym, w jego

¹⁾ Z. Ziemiński. Dwa stanowiska w psychologii. (*Szkola Powszechna*. Z. II. 1925). — Dr. M. Odrzywolski. Bihewjoryzm jako teoretyczna podstawa pedagogiki naukowej. (*Praca Szkolna*, str. 4, 5, 1928).

²⁾ *Mc Dougall*, op. cit. str. 37.

życiu swobodnem, stwierdzić może, że odznacza się ono silnie rozwiniętymi popędami do ruchu i działania, do zabawy i naśladownictwa. Cechuje je również ciekawość, popęd do badania i pytania. Instynkty te, ujawnione na zewnątrz, stanowią istotny wyraz czynnego życia dzieci. To też szkoła nie powinna tamować ich rozwoju, zwłaszcza, że od nich zależy, jak to zobaczymy, tworzenie się życia duchowego dziecka.

Wadą szkoły tradycyjnej było między innymi i to, że usiłowała tłumić rozwój pożytecznych instynktów. Z chwilą, kiedy dziecko przekroczyło próg szkolny, musiało zadawać gwałt swojej naturze. Nauczyciel wskazywał mu stałe miejsce w niewygodnej ławce, gdzie bez ruchu spędzać musiało całe godziny, dzień po dniu. Dziecko dowiedziało się też, że bawić się można w domu, a w szkole trzeba się uczyć, ale przy tem uczeniu się, a właściwie nauczaniu nie miało wcale sposobności do działania, do badania rzeczy i zjawisk. Nie wolno mu było o nic samorzutnie pytać, a tylko nauczyciel stawiał pytania, na które dziecko biernie odpowiadało. Taki system wychowawczy niweczył pożyteczne instynkty. Dzieci, zwłaszcza inteligentniejsze, protestują zrazu przeciw temu pogwałceniu ich natury; chcąc się czemś zająć, ruszają się, pobudzone ciekawością pytają o różne rzeczy, ale po pewnym czasie systematycznej tresury ulegają wreszcie przemocy i zachowują się biernie. Przeciwnie temu systemowi, który tłumi ogólny rozwój fizyczny i duchowy dziecka, występuje szkoła twórcza, opierając się na zdobyczach psychologii pedagogicznej. Szkoła twórcza uwzględnia właśnie wrodzone instynkty i opierając się na obserwacji życia w okresie przedszkolnym dziecka, buduje jego dalszy rozwój na podstawach naturalnych, t. j. na popędach do działania, do zabawy, do badania, do pytania i t. p.

3. Popęd do działania.

Cztero- czy pięcioletni badacz chciałby wszystko w swem otoczeniu poznać jak najdokładniej; to też psuje i niszczy często swe zabawki i różne inne przedmioty ku utrapieniu rodziców, którzy, patrząc nań jako na niszczyciela i psotnika, nie zdają sobie sprawy, że mały człowiek właściwie bada, eksperymentuje, gromadzi doświadczenia, wzbogaca swój inwentarz

duchowy, przyswaja sobie liczny szereg ruchów i pożytecznych nawyków. Oto upada mu na podłogę zabawka gliniana, porcelanowa lub szklana i rozsypuje się w skorupki. Mały człowiek otwiera szeroko oczy i dowiaduje się, że przedmioty gliniane są kruche. Po pewnym czasie dostaje zabawkę blaszaną, metalową i próbuje, czy i ona się nie stłucze — nieraz spada na ziemię, ale pozostaje cała. I oto nowe doświadczenie, nowe poznanie zdobyte bezpośrednio, drogą przeżycia.

Podobnie jak i w okresie przedszkolnym, i w szkole dziecko zdobywać powinno nowe wyobrażenia w sposób czynny, a różnica polegać będzie tylko na tem, że podczas gdy w pierw działało się to samorzutnie, teraz należy je wdrażać do pewnej systematyczności i gruntowności. Przyswajanie nowych wyobrażeń odbywa się zawsze — o ile to tylko wynika z natury rzeczy — w związku z zajęciami ręcznymi, z pracą fizyczną. W skład wyobrażeń naszych wchodzi zarówno wrażenia sensoryczne jak i motoryczne; te ostatnie zaś powstają w świadomości dzięki mechanicznemu oddziaływaniu na rzeczy. Takie własności, jak stan skupienia, gładkość, szorstkość, rozciągłość, elastyczność, giętkość, kruchość, porowatość, łamliwość i t. p. poznaje dziecko tylko drogą doświadczenia i eksperymentowania. A więc obróbka drzewa, metalu, przetwarzanie surowców umożliwi mu poznanie własności różnych gatunków drzew, różnych minerałów, roślin i t. d. Wyobrażenia zwierzęcia, rośliny, owocu, przedmiotów martwych nie będą ani dokładne, ani dość żywe, jeśli poprzestaniemy tylko na opisie — chociażby najbarwniejszym — nawet przy pomocy obrazków i modeli. Dopiero kiedy dziecko dany przedmiot wyrazi rysunkiem, ulepi z gliny, wystruga z drzewa, wytnie z tkaniny i t. p., wyobrażenie tej rzeczy wzbogaci trwale jego psychikę. Dziecko zdobyło je drogą intensywnego przeżycia.

Popęd do wyrażania się zapomocą różnych środków technicznych — nie tylko słowem, ale ulepianką, wycinanką, rysunkiem, mimiką, gestem — jest naturalną siłą, tkwiącą w organizacji psychicznej dziecka. Właściwość tę uwzględnić należy w nauczaniu zgodnem z zasadą działania. Oto niektóre przykłady: Pogadanka o motyłu, polegająca tylko na opisie, da dziecku niejasne wyobrażenie tego owada. Jeśli jednak będzie miało w ręku motyla, którego może samo przyniosło do szkoły, jeśli mu się dokładnie przypatrzy, dotykając jego nó-

zek, skrzydelek, tułowia, odwłoku i t. d., jeśli go następnie przedstawi rysunkiem lub barwnymi kredkami, jeśli wreszcie obserwować będzie poszczególne fazy przeobrażenia, wówczas zdobędzie żywe i dokładne pojęcie. Dziecko było tu czynne, dzięki czemu wytworzył się w jego świadomości trwały obraz, który i po upływie wielu lat pozostanie niezatarty.

Weźmy inny przykład. Dziecko zapewne nie uświadamia sobie dość jasno, jaki kształt mają owoce, nie zwraca uwagi na różnice między niemi. Nie na wiele się przyda, jeśli nauczyciel wyjaśni mu, że n. p. gruszka jest przy szypułce wypukła, a jabłko wklęsłe. Wyobrażenia będą mętne. Dopiero kiedy dziecko dotykiem zbada owoce, kiedy ulepi je z gliny lub plasteliny, wykonując szereg celowych ruchów, wówczas w świadomości jego utrwala się szczegóły i obraz przedmiotu pozostanie żywy i wyraźny. Podobnie dzieje się, gdy uczeń poznaje różne formy w przyrodzie, gdy zdobywa pojęcia geograficzne. Uczeń zrozumie doświadczenie fizyczne lub chemiczne, jeśli je sam wykona. Samo przypatrywanie się pomimo szczegółowych wyjaśnień pozostaje zazwyczaj bez skutku; konieczne jest bezpośrednie działanie.

Niechaj więc dzieci przy zdobywaniu wyobrażeń będą jak najwięcej czynne; niechaj lepią i rysują, wycinają kształty z papieru lub tektury, wyrzynają z drzewa lub innego materiału, niechaj obserwują i wykonują doświadczenia bezpośrednio, albowiem w ten sposób przeżywać będą intensywnie każde nowe poznanie rzeczy lub zjawiska. Dziecko pozna rzecz dokładnie, jeśli ją nie tylko okiem i uchem postrzega, ale jeśli ją ująć zdoła także zmysłem dotyku i ruchu. Na określenie takiego właśnie sposobu przyswajania sobie nowego materiału mamy w języku naszym doskonałe wyrażenie, dające plastyczny obraz tego procesu psychicznego. Chcąc wyrazić, żeśmy daną rzecz zrozumieli jasno i dokładnie, mówimy, że ją *pojmujemy*, że ją *ujmujemy*, jakobyśmy się jej dotknęli wszechstronnie. Dziecko powinno więc ujmować rzeczy i zjawiska nie tylko słowem, ale także rysunkiem, ulepianką, wycinanką, wyrobami z drzewa i t. p. Będą to dla nas z jednej strony zewnętrzne objawy, jak dziecko pojmuje świat otaczający, z drugiej zaś odkryje się przed nami jego świat duchowy — jego myśli, uczucia i dążenia.

Z powodu panującej dziś jeszcze metody nauczania więk-

szość ludzi posługuje się przeważnie wyobrażeniami słuchowymi i wzrokowymi, podczas gdy wyobrażenia dotykowe i ruchowe z powodu braku ćwiczenia są zazwyczaj słabo rozwinięte. Typy wzrokowo-słuchowe reprodukują rzeczy niedokładnie, w świadomości istnieją tylko słabe zarysy obrazów. Celem uzdolnienia dzieci do tworzenia wyobrażeń o wyraźnych konturach należy ćwiczyć zmysł dotyku i ruchu. Psychologia pedagogiczna stwierdziła, że najsilniej tkwią w świadomości dzieci wyobrażenia wzrokowo-ruchowe, podczas gdy wyobrażenia słuchowe dzieci reprodukują słabiej. Wśród dzieci przeważa więc typ wzrokowo-ruchowy.

Stwierdzenie tego faktu skierowało metodę nauczania na właściwe tory. Przy zdobywaniu nowych wyobrażeń czynne są oko, ucho, ręka i inne narządy zmysłów. Po takim poznaniu następuje wyrażenie czyli ekspresja przy pomocy różnych środków technicznych. Tak więc dzięki potrójnemu ujęciu rzeczy przez przedstawienie plastyczne, graficzne i słowne zdobywa dziecko zasób jasnych i dokładnych wyobrażeń, a te stanowią materiał wyższych i bardziej złożonych procesów psychicznych, a mianowicie procesu uwagi, myślenia i fantazji, których rozwój zależy również od czynnej postawy naszej psychiki, od bezpośredniego działania i przeżywania. Z badań w dziedzinie psychologii pedagogicznej wynika jedna z najważniejszych zdobyczy nowoczesnej dydaktyki. Samodzielna praca dzieci, uwzględniająca ich popęd do ruchu i działania, staje się czynnikiem wnikającym coraz głębiej w metodę i treść nauczania. Żądamy, by dziecko było czynne, by umysł jego reagował na podniety — słowem, by metoda nauczania nie zmuszała dziecka do biernego przyjmowania tego, co mu nauczyciel już w gotowej podaje formie. Według *James'a* umysł powinien reagować na wszystko, co przyjmuje; każde wrażenie musi się odpowiednio wyrazić.

Samorzutna praca ręczna jest, jak już wspomniałem, naturalną potrzebą dziecka, wynika bowiem z jego popędu do działania. Jest ona koniecznością życiową i zarazem źródłem sił intelektualnych. Podobnie jak człowieka pierwotnego tak i dziecko cechuje zrazu «inteligencja praktyczna», a dopiero w późniejszych fazach kultury ludzkości i w późniejszych okresach życia dziecka ujawnia się «inteligencja estetyczna, a najpóźniej «inteligencja teore-

t y c z n a». Punktem wyjścia w kształceniu inteligencji dziecka powinny tedy być zajęcia praktyczne i ćwiczenia ręczne, które mają niezmiernie znaczenie wychowawcze. Podkreśliłem już doniosłość prac ręcznych, jako czynnika w rozwoju cielesnym, intelektualnym, a wreszcie w rozwoju moralnym i społecznym dziecka. Szczegółowo i w sposób nader subtelny i głęboki uzasadnia ważność zajęć ręcznych na podstawie bogatych doświadczeń pedagog genewski i propagator idei szkoły twórczej A. Ferrière.

Wykazuje on korzyści, płynące z robót ręcznych:

A. Pod względem rozwoju cielesnego dziecka. 1. Wprawiane w ruch mięskuly przy pracach ręcznych nabierają siły i sprężystości. Siła ta rozwija się dzięki kontrastowi, jaki istnieje między energją, płynącą z wewnętrznych sił potencjalnych dziecka, a oporem zewnętrznym, jaki przedstawia n. p. materiał surowy służący do przetwarzania.

2. Pierwotnem przeznaczeniem siły mięskulów, podobnie jak i inteligencji, jest ułatwić przystosowanie jednostki do środowiska i zarazem środowiska do jednostki. Celowi temu czynią właśnie zadość zajęcia ręczne, powiększając siły dziecka.

B. Pod względem rozwoju duchowego roboty ręczne przyczyniają się do kształcenia sfery intelektualnej, wzruszeniowej i aktywności wychowanka. 1. Umożliwiają mu poznanie porządku fizycznego w przyrodzie przez bezpośrednią styczność z materiałem i jego różnorodnemi własnościami. Obrabiając materiał surowy i przetwarzając go na przedmioty użytkowe lub zabawkowe, poznaje znaczenie przemysłu, użyteczność surowców, dostarczanych przez przyrodę i tem samem rozszerza się zakres jego zainteresowań w tej dziedzinie. Pracując nad wykonaniem jakiegoś przedmiotu, zastanawia się nie tylko nad celem, ale równocześnie zaznajamia się ze środkami, t. j. z narzędziami, umożliwiającemi osiągnięcie celu. Narzędzia pracy utrzymuje dziecko w porządku, czyści je, ostrzy i w ten sposób budzi się w niem potrzeba szanowania tych rzeczy. Poznanie materiału, umiejętna obróbka, sprawność w posługiwaniu się narzędziami ma w późniejszym życiu dziecka doniosłe znaczenie praktyczne.

2. Prace ręczne rozwijają zmysł obserwacji, przyzwyczajają dziecko do należytego patrzenia, do zwracania uwagi na

szczegóły, do ścisłego mierzenia i liczenia. Dziecko porównuje stosunki konkretne między siłami fizycznymi, a środkami, jakie ma do dyspozycji i w ten sposób rozwija się jego «inteligencja praktyczna». Obserwuje stopniowe powstawanie przedmiotu, którego rysunek najpierw sporządza, a następnie wykonuje rzecz samą. Roboty ręczne rozwijają refleksję, umożliwiają praktyczne poznanie metody naukowej i zrozumienie roli nauki w życiu. Wykazują one w małym zakresie to, co życie całe realizować powinno na wielką skalę, a mianowicie ścisły związek teorii i praktyki. Jak teoria ma swoje źródło w pracy fizycznej i doświadczeniu, tak znów teoria może wyjaśniać, podnosić i uszlachetniać pracę i nią kierować. Teoria wreszcie ułatwia realizację dobrze zrozumianej zasady ekonomicznej: maksimum pożytecznych wyników, minimum bezużytecznych wysiłków.

3. Roboty ręczne wspierają koordynację zdolności, pobudzają do czynności zmysły, narządy, funkcje ciała i ducha. Ich koncentracja w chwili wykonywania planu jest cudownym środkiem ćwiczenia dzieci w działaniu systematycznym i uporządkowanym. Prace ręczne są też środkiem przystosowania jednostki do środowiska i odwrotnie. Można to będzie osiągnąć drogą przystosowania jednostki do praw natury rządzących światem. Przystosowanie bowiem jest zarazem postrzeganiem, badaniem, porównywaniem, sądzeniem, pomysłowością i wynalazczością. Zadanie to spełniają w dużej mierze prace ręczne, pobudzając dziecko do szukania środków i sposobów wykonania celu, do zwalczania przeszkód i oporów. Przyczyniają się one wreszcie do rozwoju poczucia estetycznego, przyzwyczajając dziecko do porządku i budząc zmysł harmonii, ujawniającej się w zgodności materiału i celu, któremu przedmiot ma służyć.

C. Doniosłe zadanie spełniają prace ręczne jako czynnik kształcący pod względem moralnym i społecznym. 1. W zajęciach ręcznych nieodzowna jest szczerłość. Kłamstwo jest tu niemożliwe, ponieważ nic się nie da ukryć. Rzecz może być wykonana dobrze lub źle. To też praca rąk daje doskonałą sposobność poznania charakteru moralnego dziecka. Współzawodnictwo opiera się tu również na zdrowej i rzetelnej podstawie; dziecko porównuje pracę własną z innemi; śledzi swoje postępy, po-

równując własne prace dawniejsze z obecnymi. Postępowanie takie wyklucza fałszywie pojętą ambicję i zarozumiałość. W razie dobrego wykonania rzeczy odczuwa dziecko zadowolenie i stopniowo zdaje sobie sprawę z tego, co potrafi, budzi się rozumna pewność siebie, co jest jedną z najlepszych dźwigni postępu i czynnikiem powodzenia w życiu. Zadowolenie, jakie daje dobrze wykonany przedmiot, jest jedną z koniecznych faz w ewolucji duchowej dziecka. Praca ręczna usuwa wprawdzie fałszywą dumę, ale budzi zarazem dumę uzasadnioną i zdrową.

2. Roboty ręczne i umiejętne posługiwanie się narzędziami budzą szacunek dla pracowników fizycznych i poszanowanie samej pracy. Dziecko uczy się, że czyn wart więcej niż słowo, że znajomość prostych narzędzi i umiejętność kierowania nimi mają nieraz więcej wartości, niż najbardziej wymowne teorie. W przyszłości człowiek, wychowany według zasad szkoły twórczej, nie będzie uważał pracy fizycznej za czynność niższego rzędu i poglądy jego na kwestje socjalne i robotnicze będą słuszne, sprawiedliwe i zdrowe. W pracach ręcznych ujawnia się też altruizm; starsi bowiem uczniowie wykonują pewne potrzebne roboty szkolne dla dzieci młodszych, które jeszcze tego same wykonać nie potrafią.

3. Należy jeszcze podkreślić jeden ważny moment. Psycho-fizjologowie stwierdzili już dawno, że istnieje wpływ aktywności fizycznej na zdolności psychiczne dziecka. Podobnie jak charakter moralny dziecka ujawnia się w sposobie pracy jego rąk, tak samo i nawyki wytworzone podczas pracy ręcznej odnajdują się we wszystkich wyższych czynnościach umysłu; przyczyniają się one do urabiania charakteru. Odnajdujemy tu p r a w o p o s t ę p u: różnicowanie i koncentracja uzupełniające się wzajemnie. W dziedzinie pracy ręcznej różnicowanie ujawnia się wzrastającą wytrwałością, pewnością, dokładnością. Właściwości te oddziałują na tworzenie się charakteru. Zróżnicowanie będzie polegało na zrozumieniu możliwości materialnych i społecznych, na umiejętności przystosowania się do rzeczy i ludzi, do sił natury i charakterów ludzkich. Równocześnie pamiętać należy, że istnieją pewne granice, do których możliwe są ustępstwa. Pamiętać należy o konieczności koncentracji charakteru, to jest jego stałości, siły, poczucia swego ja, pewności tego co dobre i co umożli-

wia postęp ku dobremu. Z tego punktu widzenia praktyczne roboty ręczne są prawdziwą szkołą moralną.

4. Nakoniec praca ręczna umożliwia bardziej niż jakakolwiek inna współdziałanie, z którego rodzi się poczucie solidarności i jej wartości w świecie. Praca zbiorowa rozwija pełne zrozumienie życia społecznego, budzi zmysł socjalny. Wspólna praca w ogrodzie, na polu, współpraca w przygotowaniu sztuki teatralnej, w sporządzaniu kostjumów, dekoracyj działa cuda. Wtedy poznaje młodzież skuteczność i owoce tej pracy i taka współpraca jest zarazem najlepszym środkiem zrozumienia istoty postępu społecznego ¹⁾).

4. Psychologia zabawy.

Podobnie jak uwzględnienie popędu do ruchu i działania, tak i zaspokojenie instynktu do zabawy wpływa dodatnio na ogólny rozwój dziecka. Każdy zdrowy osobnik — wyższe zwierzęta, dzieci, młodzież, ludzie dojrzały odznaczają się wrodzonym popędem do zabawy. Powszechny ten objaw zwrócił też już dawno uwagę psychologów, którzy pragną wyjaśnić genezę i istotę zabawy, tudzież jej znaczenie biologiczne i wychowawcze ²⁾).

Jedni z psychologów przyjmują, że zabawa jest odpoczynkiem po pracy celem pokrzepienia i odnowy sił fizycznych lub duchowych. Ta potrzeba wytchnienia po pracy jest zdaniem *Guts Mutsa* i *Lazarusa* źródłem, z którego rozwinęły się zabawy. Ten pogląd nie wyjaśnia dostatecznie istoty i pochodzenia zabawy, ponieważ dzieci, a także i dorośli bawią się nie tylko po wytężającej pracy; zwierzęta i dzieci spędzają nieraz cały dzień na bawieniu się. W teorii tej tkwi tylko część prawdy, bo rzeczywiście dorośli szukają rozrywki po pracy.

Z innego założenia wychodzi t. zw. teoria nadmiaru energii, którą zapoczątkował poeta niemiecki *Schiller* w swoich «Listach o wychowaniu estetycznym człowieka», a rozwinął i naukowo uzasadnił *H. Spencer* w «Zasadach psychologii». Według niego zwierzęta wyższe i ludzie nie zużywają całej

¹⁾ A. Ferrière, op. cit. T. II, str. 265 i n.

²⁾ K. Groos. Die Spiele der Tiere. Jena 1896 — Die Spiele der Menschen. Jena 1899. — Fr. Queyrat. Les jeux des enfants. Paryż 1919. — J. Dynowska. O zabawie. Warszawa 1914.

energji w pracy około zaspokojenia potrzeb życiowych i nadmiar sił muszą wyładować w różnych zabawach. Mamy tu również jak i w poglądzie powyższym tłumaczenie genezy zabaw przyczyną natury fizjologicznej. Niezużytkowany do celów praktycznych nadmiar sił daje początek różnym zabawom. *Spencer* rozróżnia dwojakiego rodzaju działanie, a mianowicie pracę i zabawę. Wykonywanie szeregu planowych ruchów, zmierzających do określonego celu jest pracą, podczas gdy zabawa jest działaniem, nie mającem na oku jakiegoś pożytecznego celu. Zabawie oddają się istoty żywe dla niej samej. Jednakże i ten pogląd, jakkolwiek tkwi w nim ziarno prawdy, nie jest całkowicie słuszny, ponieważ bawią się nie tylko zdrowi, ale słabi i rekonwalescenci, a dzieci potrafią się bawić aż do zupełnego zmęczenia. Oczywiście, że najwięcej ujawniają ochoty do zabawy wówczas, gdy są dobrze odżywione i wypoczęte, gdy rozporządzają dużym zasobem energji. To samo dotyczy jednak i zajęć produktywnych.

Z pośród tych i innych jeszcze poglądów, n. p. *Stanley Halla*, *Colozzy* najwięcej przekonywujący jest pogląd *Karola Groosa*, który istotę zabawy rozważa z punktu widzenia biologicznego, upatrując źródło zabawy w instynktach istot żyjących. Według niego zabawy są jakoby nieświadomem przygotowaniem do późniejszych poważnych zajęć, albowiem w nich ujawniają się te ruchy i czynności, które następnie powtarzać się będą w celowych wysiłkach około utrzymania bytu i wzmożenia życia. Podstawową zasadą teorii *Groosa* jest twierdzenie: Człowiek i zwierzęta wyższe obdarzone są instynktami, które w chwili przyjscia danego osobnika na świat nie są jeszcze dostatecznie rozwinięte. Trzeba je więc kształcić zapomocą zabawy, będącej ćwiczeniem przygotowawczem do przyszłego życia¹⁾. Teorię *Groosa* przyjmuje z pewną modyfikacją *Mc Dougall*, który podkreśla jako istotny czynnik w wielu zabawach m o t y w w s p ó ł z a w o d n i c t w a. Rozwinął się popęd do współzawodnictwa z instynktu walki jako wynik procesu różnicowania się instynktów w późniejszym okresie ewolucji. W zabawach wyzwalają się uczucia przyjemne, które zazwyczaj przyczyniają się do wzmożenia życia fizycznego i duchowego. Analizując zabawę z punktu widzenia

¹⁾ *Queyrat*, op. cit., str. 23 i n.

psychologicznego, podkreślić należy jej cechy charakterystyczne, a mianowicie zabawom towarzyszą uczucia przyjemne i bezinteresowność, bo brak w nich celów czysto użytecznych, a wreszcie cechuje je samoułuda. Bawiące się dzieci doznają ustawicznego złudzenia, przejmują się swoją rolą aż do zapomnienia prawie o sobie i o rzeczywistości, żyją w świecie baśni i czarów.

Queyrat rozróżnia ze względu na pochodzenie zabawy dziedziczne (polowanie, ściganie, zabawa w walce, w chowanego, zabawa z lalką), naśladowcze (w Indian, w wojnę), fantazyjne (przeistaczanie przedmiotów, n. p. kija lub krzesła w konia, pociąg, okręt, auto). Ze względu zaś na cele i zadania wychowawcze i kształcące rozróżnia zabawy ruchowe (gonitwy, huśtawka, skakanie, ślizgawka, gra w piłkę, kręgle, puszczanie latawca, rzucanie kuli śnieżnych i t. p.), czuciowe (barwne krążki, gwizdek, trąbka, grzechotka), wzruszeniowe (straszenie się wzajemne), intelektualne (warcaby, domino, szachy), zabawy kształcące wolę (powściągnięcie ruchów), zabawy artystyczne (budowanie, dramatyzowanie, sporządzanie dekoracji, muzyka, śpiew, tańce rytmiczne i t. p.)¹⁾.

Zabawy dzieci zmieniają się z wiekiem, stają się coraz bardziej skomplikowane, nieraz odbywają się przy zastosowaniu dość trudnych prawideł. Znaczenie pedagogiczne zabaw jest niezmiernie doniosłe. Dziecko, bawiąc się, rozwija swe zmysły, osiąga coraz większą sprawność ruchów. Obok postrzegania zmysłowego rozwijają się stopniowo i wyższe funkcje psychiczne. Dziecko postrzega różne stosunki, jak równość, podobieństwo, wielkość, odległość, dzięki czemu rozwija się myślenie. W zabawach fantazyjnych i artystycznych tkwi silna podnieca do rozwoju fantazji i twórczości artystycznej; dziecko ożywia przedmioty martwe (hylozoizm) i nadaje rzeczom cechy ludzkie (antropomorfizm). Zabawa jest początkowo mistrzynią dziecka, jej zawdzięcza swoją wiedzę o wielu rzeczach i zjawiskach, ona staje się dlań źródłem wielu odkryć i wynalazków. Tu styka się zabawa z pracą, między którymi to funkcjami niema ścisłych i bezwzględnych granic. W zabawach pokonuje dziecko nieraz duże trudności, a to pokonywanie przeszkód, ten wysiłek w dążeniu do celu rozwija wolę

¹⁾ *Queyrat*, op. cit., str. 75 i n.

dziecka i staje się źródłem radości, podobnie jak się to dzieje przy pracy twórczej.

Stopniowo zabawa dziecka przeistacza się w pracę systematyczną i poważną. Pierwsze miesiące pobytu dziecka w szkole stanowić winny owo przejście naturalne od zabawy do pracy i nauki. Jednakże w ciągu całego okresu wychowawczego zabawy, gry i sporty stanowić winny ważny czynnik kształcący, w szczególności zabawy i gry zbiorowe, które w dużym stopniu przyczyniają się do rozwoju uczuć społecznych, wytwarzają bowiem ducha współpracy, karność i zdolność podporządkowania celów osobniczych dążeniom i celom zbiorowym. Zabawy pobudzają aktywność i samorządny rozwój dziecka, stanowią niejako pierwszą fazę w rozwoju zdolności do pracy samodzielnej, budzą poczucie solidarności i kooperacji, dlatego też są nieodzownym czynnikiem wychowawczym w szkole twórczej.

5. Popęd do pytania.

Podstawą rozwoju czynnego i samodzielnego myślenia, czyli jak się wyraża *Ferrière*, aktywności intelektualnej (*l'activité intellectuelle*) jest instynkt ciekawości, ujawniający się od dzieciństwa przez całe życie jako podnieta do poznawania i badania świata otaczającego. «Od chwili, kiedy oko dziecka przykuwa światelko wesoło migające na ścianie — mówi psycholog amerykański *Kirkpatrick* — kiedy dziecko zauważy ruch swoich rączek, aż do czasu kiedy jako badacz sprawdza gorliwie najnowsze odkrycia naukowe, zawsze współdziała w różnej postaci ciekawość w działaniu i myśleniu»¹⁾. Istotną cechą podniety budzącej ciekawość, jest nowość, a wiadomo, że początkowo dla dziecka jest wszystko nowością. Samą zaś ciekawość możnaby określić jako popęd do zdobywania wiedzy. Występuje ona w różnych postaciach i objawach, jako zwracanie uwagi na nowe przedmioty w otoczeniu, na postępowanie ludzi, jako ostrożne podchodzenie, śledzenie oczyma, chwytnie, smakowanie, badawcza obserwa-

¹⁾ *Edwin Kirkpatrick*. Grundlagen der Kindesforschung. Tłum. z ang. pracownicy Inst. Psych. w Lipsku. Lipsk 1909, str. 129.

cja, władanie rzeczami i t. d. ¹⁾). Tkwi w ciekawości pierwiastek dynamiczny, pobudza ona bowiem jednostkę do działania i eksperymentowania.

Początkowo ciekawość dziecka odnosi się do wszystkiego w otoczeniu bez planowego wyboru. Stopniowo rozwija się ciekawość dzięki nowym podnietom ujawniającym się wskutek ciągłych zmian w otoczeniu, tudzież dzięki temu, że wiadomości o znanych nam przedmiotach powiększają się przez wynajdywanie nowych stosunków. Dziecko, wiedzione ciekawością, poznaje, że drzewo utrzymuje się na powierzchni wody, rośliny rosną, ogień parzy, osy kłują i t. p., stwierdza zależność wzajemną rzeczy i istot żyjących — słowem poznaje otoczenie, co mu przysparza nie tylko wiadomości, ale ułatwia mu także przystosowanie się do środowiska. Wszystkie te doświadczenia, przy zdobywaniu których była mu mistrzynią ciekawość, zużytkować może następnie w życiu praktycznym.

Instynktowi ciekawości towarzyszy uczucie zdziwienia, zdumienia i stąd też wynika dą ż n o ś ć d o p y t a n i a, którego celem jest zrozumienie rzeczy i zjawisk w otoczeniu. «Okres pytania» rozpoczyna się zazwyczaj w 3-cim roku życia dziecka i odtąd szuka ono odpowiedzi i wyjaśnienia tylu niezliczonych zagadek i tajemnic, z którymi spotyka się na każdym kroku. Dziecko normalnie inteligentne pyta starszych bezustannie — najpierw o n a z w ę r z e c z y (Co to jest? Jak się to nazywa?), następnie o p o c h o d z e n i e r z e c z y i z j a w i s k (Skąd się to bierze?), wreszcie o przyczynę różnych zjawisk (Dlaczego? Jak się coś dzieje?). Nieraz niełatwą jest rzeczą zaspokoić ciekawość dziecka i dać mu odpowiedź trafną i stosowną do jego rozwoju umysłowego. Konieczne jest subtelne odczuwanie i zrozumienie psychiki dziecka, tudzież duże zdolności pedagogiczne, aby temu instynktowi zadość uczynić. W rozwiązywaniu zagadnień zadowala się dziecko zrazu wyjaśnieniem autorytatywnem. Dopiero w miarę dojrzewania żąda dowodów, dąży do wyjaśnienia drogą rozumowania, a wreszcie stara się dojść do poznania rzeczy drogą doświadczenia i eksperymentowania. Instynktowi ciekawości poświęcona jest zajmująca książka *Rudolfa Penziga* «Jak odpowia-

¹⁾ *Eduard Thorndike. Psychologie der Erziehung. Jenna 1922. Tłum. z ang. O. Bobertag. Str. 58.*

dać na pytania dzieci?» w tłumaczeniu *Marji Lipskiej*. Wspomniałem już, że szkoła tradycyjna tamuje rozwój popędu do pytania, a tem samem tłumi ciekawość i normalny rozwój aktywności intelektualnej. Panuje tu nienaturalna metoda, polegająca na tem, że nauczyciel ustawicznie pyta, a dziecko zachowuje się biernie, powtarzając nieraz bezmyślnie jego słowa, a właściwie martwe słowa podręcznika. Metoda ta wywołuje w klasie atmosferę znudzenia i znużenia, przyzwyczajają do bezmyślności, tamuje rozwój mowy dziecka, zabija właściwości stylu dziecięcego, niweczy samodzielność myślenia i działania. Nic dziwnego, że dzieci prowadzone jakoby na łańcuchu ciągłych pytań nauczyciela, tracą w zupełności zdolność stawiania zagadnień i samodzielnego ich rozwiązywania. Szkoła twórcza zrywa z tym systemem i od samego początku, nawiązując do zdrowych instynktów dziecka, zachęca je do pytania o rzeczy i zjawiska, wchodzące w treść omawianego zagadnienia, albo wykonywanego ćwiczenia. Dziecko powinno jak najczęściej pytać, a nie zawsze nauczyciel, i takie postępowanie jest naturalne, bo zgodne z popędami dziecka. Drogą samorządnego działania, w zabawach swoich i przy pomocy ciągłych pytań zdobywa dziecko zasób wyobrażeń, rozszerza horyzont swojego poznania.

6. Zasób wyobrażeń dziecka i jego zmysł obserwacji.

Badania psycho-pedagogiczne, dotyczące z a s o b u w y o b r a ż e ń d z i e c k a, następnie charakterystycznych cech jego obserwacji, uwagi, myślenia i fantazji, przyczyniły się również do pogłębienia pracy w nowej szkole i uczyniły ją bardziej zajmującą. Niezmiernie interesującym dla psychologii było zagadnienie zasobu wyobrażeń dziecka w okresie przedszkolnym i jego rozwój pojęciowy w ciągu nauki w szkole. Kwestją tą zajmuje się też szereg psychologów i pedagogów, jak *Stanley Hall*, *Seyfert*, *Pohlmann*, *Lombroso*, a u nas *Dawid* i *Szycówna*. Zagadnienie zasobu wyobrażeń i pojęć dziecka ma jednak nie tylko znaczenie teoretyczne, ale jak zobaczymy, jest ono również ważne dla pedagogiki praktycznej.

Wyobraźmy sobie, że po raz pierwszy obejmujemy pracę w gronie nieznanych nam dzieci, w nowej klasie. Nasuwa się

odrazu pytanie: Co ta gromadka wie już o świecie otaczającym? Jakie posiada wiadomości i czy w dostatecznej mierze? Czy wyobrażenia dzieci, z którymi oto mam rozpocząć pracę, są dość jasne, dokładne i należycie ugruntowane. Zwykle egzaminowanie zwyczajem szkoły tradycyjnej byłoby niewystarczające a wyniki i wnioski na tej podstawie oparte mogą być zupełnie fałszywe. Należy więc zbadać pod względem jakościowym i ilościowym zasób wyobrażeń dzieci, wstępujących do szkoły, metodami ściślejszemi. W ten sposób badali «inwentarz duchowy» i «ewolucję myśli dziecka» w Ameryce *Stanley Hall*, w Niemczech *Seyfert*, *Pohlmann* i inni, we Włoszech *Paola Lombroso*, w Polsce *Dawid* i *Szycówna*, posługując się metodą pytań, ankietową i statystyczną¹⁾. Pytania miały na celu stwierdzić, ile i jakie wyobrażenia mają dzieci rozpoczynające naukę w szkole z zakresu zjawisk przyrody (n. p. czy wiedzą, co znaczy i czy widziały burzę, błyskawicę, grad, tęczę, wschód i zachód słońca), ze świata zwierząt, roślin, minerałów, jakie są ich wyobrażenia o człowieku i jego stosunkach, o jego zajęciach, narzędziach pracy, wyobrażenia gospodarcze, społeczne, moralne i religijne.

Wyniki tych badań mają doniosłe znaczenie dla praktyki nauczania. Przekonano się, że dzieci wstępujące do szkoły elementarnej mają naogół ubogi inwentarz duchowy, że wyobrażenia ich są niedokładne, zawierają dużo luk, a nieraz i błędów. Stwierdzono zależność wyobrażeń dziecka od jego wrodzonych zdolności, od warunków społecznych, w jakich żyje i wreszcie od środowiska. Dzieci z natury inteligentniejsze mają też bogatszy zasób wyobrażeń, podobnie i dzieci ze sfer społecznie wyżej stojących. Pod względem jakościowym mają odmienny w wielu dziedzinach zasób wyobrażeń dzieci żyjące w różnych środowiskach, n. p. na wsi lub w mieście. Dzieci wiejskie mają bogatsze i dokładniejsze wyobrażenia z zakresu zajęć, narzędzi i urządzeń gospodarczych, tak samo z przyrody, dzieci zaś miejskie z zakresu nowoczesnych urządzeń technicznych. Podobnie w związku ze środowiskiem pozostaje zasób wyobrażeń dzieci mieszkających n. p. w okolicy

¹⁾ *J. Wł. Dawid*. Zasób umysłowy dziecka. Warszawa 1895.

Aniela Szycówna. Rozwój pojęciowy dziecka. Warszawa 1899.

górzystej lub nizinnej, lesistej, nadmorskiej, w okręgach rolniczych, przemysłowych, górniczych, handlowych i t. d.

Oprócz zasobu wyobrażeń dziecka badania obejmowały też jego rozwój pojęciowy czyli ewolucję myśli dziecka w ciągu nauki szkolnej. Dla pedagoga interesujące są objaśnienia wyrazów i zwrotów pod względem znaczeniowym dzieci w poszczególnych fazach ich rozwoju intelektualnego. *Paola Lombroso* rozróżnia pod tym względem kilka okresów rozwojowych. Dzieci małe zapytane o znaczenie wyrazu zamiast wyjaśnienia powtarzają poprostu usłyszany wyraz. (Co to jest nóż? — Nóż to jest nóż), albo też jako wyjaśnienie podają wyraz o podobnem brzemieniu, ale zupełnie różny pod względem znaczeniowym, na co właśnie zwróciła uwagę *Lombroso*¹⁾. Stwierdziłem też tego rodzaju objaśnienia u naszych dzieci w wieku od 6 do 8 lat, a także wśród starszych o słabym rozwoju intelektualnym. Oto kilka przykładów takich tłumaczeń: Co znaczy sownie? (odp. «przyzwoicie») — postronek («posterunek») — manowce («pole, gdzie są owce») — myśliwy («co dużo myśli») — rumak («taki co pije rum») — pasożytniczy («wypasiony») — barwa cielistą («taką ma ciele») — barczysty («bardzo czysty») — wytropili zwierza («zmartwili go») i t. p. Dzieci na wyższym poziomie rozwoju intelektualnego dają wyjaśnienia opisowe przez podanie funkcji przedmiotu, do czego rzeczy służą, n. p. «nóż jest do krajania» — «młotek do przybijania» — «krzesło do siedzenia» i t. p., poczem następują próby prawidłowej definicji przez podanie najbliższego pojęcia nadrzędnego (*genus proximum*) i różnicy gatunkowej (*differentia specifica*), ale takie określenie spotyka się dopiero u dzieci starszych po 12 lub 13 roku życia.

Oto przykłady słownych wyjaśnień dzieci w poszczególnych fazach rozwoju duchowego takich pojęć jak «kalendarz» i «telegraf»: «Kalendarz — to co można oderwać». (Dziecko 6-letnie) — «To jest w izbie — coś tam napisane, można zobaczyć, jaki jest dzień». (Dziecko 6-letnie, inteligentne) — «Kalendarz jest podobny do obrazu, wskazuje dni i miesiące». (Dziecko 12-letnie). «Kalendarz jest to zestawienie, w którym rok podzielony na miesiące, tygodnie i dni, patrzymy tu na

¹⁾ P. Lombroso. Życie dzieci. Tłum. K. Król Warszawa 1904.

datę». (Dziecko 14-letnie). Podobnie charakterystyczne dla rozwoju intelektualnego dzieci są objaśnienia pojęcia «telegraf»: «To są druty, na których ptaszki siadają». — «Słupy przydrożne i druty, służące do rozmawiania». (Widocznie dziecko miało na myśli telefon). — «Jest to urządzenie zapomocą którego możemy coś donieść innej osobie w odległej miejscowości»¹⁾. *17*

Badanie zasobu umysłowego dzieci pozwala nam zatem poznać ich treść wyobraźniową, ich znajomość i zrozumienie świata otaczającego, jak dalece rozwinięty jest ich zmysł obserwacji. Poznajemy ich stosunek uczuciowy do tego świata, kierunek ich zainteresowań, a wreszcie stosunek mowy dziecka, jego zasobu słownikowego do zasobu wyobrażeń. Nieraz bowiem dziecko zdaje sobie sprawę z przeznaczenia rzeczy, ale nie poznało jeszcze jej nazwy. Dzieci z natury inteligentniejsze i zdolniejsze posiadają też zazwyczaj bogatszy zasób wyobrażeń. Badania te mają nie tylko znaczenie teoretyczne w zakresie psychologii, ale także i dydaktyczno-praktyczne. Pod wpływem tych badań zaczęto czerpać materiał naukowy ze środowiska i na tej podstawie układano nowe programy w szkołach elementarnych. Punkt wyjścia w nauce stanowią tu wyobrażenia dziecka z okresu przedszkolnego. Zwrócono uwagę na sposób tłumaczenia rzeczy i zjawisk, na poziom rozwoju intelektualnego dziecka. Obecne metody uwzględniają fakt, że dzieci mniej więcej do 13, 14 roku życia myślą przeważnie wyobrażeniami konkretnymi i jednostkowymi i że od dzieci w tym wieku nie można wymagać definicji. Zmuszanie do powtarzania definicji lub do uczenia się ich na pamięć tamuje naturalny rozwój dziecka.

Badając zasób umysłowy dziecka, stwierdzili psychologowie, że w jego wyobrażeniach są luki, niedokładności i błędy. Pochodzi to stąd, że zdolność spostrzegania i obserwacji jest u dzieci słabo rozwinięta. Psychologja pedagogiczna zwróciła na ten fakt uwagę i zaczęła badać właściwości obserwacji dziecięcej, jak dziecko obserwuje rzeczy i zjawiska w miarę swego rozwoju ducho-

¹⁾ Ernest Meumann. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Lipsk 1911. T. I, str. 335 i n.

wego w poszczególnych okresach życia i jak się ta funkcja psychiczna stopniowo rozwija.

W wieku przedszkolnym przyswaja sobie dziecko liczne wiadomości o świecie otaczającym, zdobywa wiele doświadczeń na podstawie postrzegania rzeczy i zjawisk, ale materiał ten gromadzi w sposób przygodny i luźny. I w dalszym swym życiu nie przestaje się uczyć w ten sposób, jednakowoż w szkole ma też możliwość rozwinięcia zdolności spostrzegania planowego według zgóry przyjętych zasad czyli zdolności obserwacji. «Umieć obserwować — mówi *Dawid* — znaczy to chcieć coś widzieć i powtórnie umieć z tego korzystać, co się widzi». Obserwując otoczenie, wybieramy z pośród licznych szczegółów rzeczy, podpadających pod zmysły, to co pozostaje w związku z naszymi dążeniami i zainteresowaniami ¹⁾).

Punktem wyjścia w nauczaniu jest spostrzeganie zmysłowe, ale ono samo nie wystarcza dla rozwoju wyższych funkcji psychicznych; konieczna jest obserwacja, po której następuje systematyczne uporządkowanie poznanych faktów i zjawisk. W szkole obserwacja ma rozległe zastosowanie w nauce rzeczy ojczystych, w nauce przyrody, geografii, chemii, fizyki, geometrii, rysunków i t. d. Metoda pracy w szkole twórczej zmierza do rozwoju zdolności obserwacji zgodnie z naturą dziecka i stąd konieczne jest poznanie charakterystycznych cech tej zdolności i jej rozwoju. Jeśli polecimy dziecku sześć- czy ośmioletniemu przypatrzeć się jakiemuś przedmiotowi rzeczywiście lub obrazkowi, jeśli mu każemy obserwować zjawisko w przyrodzie, minerał, roślinę, zwierzę, jakiś sprzęt, narzędzie, czynności ludzi i zdarzenia i t. p. i następnie polecimy mu zdać z tego sprawę ustnie lub pisemnie, przekonamy się, że jego «sprawozdania» z poczynionych obserwacji, zawierać będą wiele luk i niedokładności. Według *Sterna* w sprawozdaniach dzieci w tym wieku jedna trzecia jest fałszywa, co trzeci element jest błędny, niezgodny z rzeczywistością. U dzieci 14-letnich piąta część sprawozdania nie odpowiada faktom. Błędy w sprawozdaniach dzieci dotyczą liczby przedmiotów, barw i kształtów, czynności i zachowania się osób przedstawionych n. p. na obrazku.

¹⁾ *Dawid*. Inteligencja, wola i zdolność do pracy, str. 13 i n.

Sprawozdania dzieci są często fantastyczne, subiektywne, zabarwione uczuciowo, sugestywne. Sposób ich postrzegania i obserwacji jest naiwny i bezkrytyczny, albowiem brak im jeszcze zdolności poznawczych i analizowania¹⁾. Możemy się o tem przekonać, gdy dziecko obserwuje samorzutnie, bez kierowania ze strony nauczyciela, i gdy samorzutnie zdaje sprawę z poczynionych spostrzeżeń i obserwacji.

Początkowo niechaj dzieci postrzegają samorzutnie i niechaj we właściwy sobie sposób wypowiadają swe spostrzeżenia. Nie należy dzieciom narzucać gotowej sztucznej formy wysławiania się, tak jak się to często dzieje w szkole tradycyjnej. Dopiero w miarę ich rozwoju powinno się je wdrażać do obserwacji planowej i umiejętnej. I pod tym względem szkoła twórcza postępuje zgodnie z naturalnym rozwojem psychicznym dziecka, pozostawiając mu swobodę wyrażania swoich spostrzeżeń i obserwacji zapomocą różnych środków technicznych, które mają zrazu charakter szczerze «dziecięcy», naiwny, a dopiero później budzi się zmysł krytyczny i zdolność rozróżniania cech istotnych. Nie należy więc przedwcześnie zmuszać dzieci do wyrażania spostrzeżeń i obserwacji słowem, rysunkiem, ulepianką i t. p. w sposób niezgodny z ich naturą, powinniśmy się liczyć z rozwojem zdolności obserwacyjnej dziecka.

W rozwoju obserwacji rozróżnia Stern cztery fazy, a mianowicie okres substancjonalny, czynności, relacji i jakości. W pierwszym okresie obserwuje dziecko zazwyczaj tylko poszczególne osoby i rzeczy, przedstawione n. p. na obrazku, przyczem nie uwzględnia związku zachodzącego między nimi. Dziecko poprzestaje na wyliczaniu przedmiotów na obrazku, n. p. «Kobieta, dziewczyna, kot, talerze» — albo «Pan, pani, świeca, dziecko». (Badania Dawida). Meumann podaje przykłady opisów obrazka p. t. «Izba chłopska» przez dzieci w różnym wieku, n. p. opis podany przez dziecko siedmioletnie: «Mężczyzna, kobieta, kołyska, łóżko, krzyż, zzuwak, miska, obraz». Porównajmy z tem «sprawozdaniem» opis tego samego obrazka, podany przez chłopca 14-letniego: «W środku izby stoi stół (uwzględnia tu stosunki przestrzenne), przy nim

¹⁾ Meumann, op. cit., I, str. 306 i n.

siedzi mężczyzna i jego syn, mężczyzna na stołku, a syn na ławie, matka stawia dzban na stole, na lewo stoi kołyska, w której leży dziecko. Na lewej ścianie wisi obraz i krzyż, w tylnej ścianie jest okno, na prawo wisi zegar, wskazujący wpół do dwunastej». Polecilem raz opisać dzieciom 7-letnim choinkę tuż po świętach Bożego Narodzenia bez jakiegokolwiek przygotowania, a tylko na podstawie samorzutnej obserwacji. Oto jak opisał swoją choinkę chłopczyk siedmioletni z II-go oddziału szkoły powszechnej: «Jabłka, flaszki, buty, figi, świeczki, szczur, pomadki, ciastka, ryby, pomarańcze, cygaro z cukru, kukurudza w torebkach, cukierki, świeczki».

Dzieci, będące na wyższym poziomie rozwoju obserwacji, w okresie czynności lub relacji uwzględniają w swych sprawozdaniach akcję przedstawionych osób, tudzież stosunki wzajemne między rzeczami lub osobami. Chłopczyk inteligentny również w kl. II-giej, tak opisał swoją choinkę: «Na mojej choince były pierniki, ciastka, cukierki. Powiesiliśmy kilkadziesiąt świeczek. Bawiłem się bardzo wesoło. Miałem szopkę na elektryce, co grali aniołowie. Miałem na choince aeroplan, jak się wysypali z niego oficerowie. Drzewko było przystrojone złotym i srebrnym łańcuchem. Było dziesięć gwiazd złotych i srebrnych. Dalej tam były pomarańcze, cukierki w koszyczkach, czekolady, orzechy pozłacane i posrebrzane. Śpiewaliśmy wesołe kolendy. Drzewko było duże i bardzo zgrabne. Przyszli do nas goście i zrywaliśmy jabłka i orzechy. Pozaświecaliśmy ognie sztuczne. Potem zjedliśmy wszystko, bo drzewko było dwa tygodnie. Potem porąbaliśmy drzewko i wszystko przeminęło ¹⁾).

W okresie czynności, który według *Sterna* rozpoczyna się około 8 roku życia, obserwuje dziecko działania osób lub rzeczy i zdaje z nich sprawę. Później następuje w 9 lub 10 roku życia okres relacji, kiedy dziecko zwraca uwagę na stosunki przestrzenne, czasowe i przyczynowe. W okresie jakości wreszcie obserwują dzieci także właściwości rzeczy; zdolne są do analizy ²⁾). Oczywiście fazy rozwojowe nie są od

¹⁾ Sprawozdania te przytoczone bez zmiany, jedynie z usunięciem błędów ortograficznych.

²⁾ *Meumann*, op. cit. I, str. 306 i n. *W. Stern*. Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörprodukt. Lipsk 1904.

siebie ściśle odgraniczone, istnieje między nimi naturalne przejście, tak, że n. p. w okresie pierwszym czy drugim mogą się już ujawniać cechy następnego.

Badania zdolności obserwacyjnej, jej stopniowego rozwoju i charakterystycznych cech zauważonych w sprawozdaniach dzieci, ustnych lub pisemnych, wykazały istnienie pewnych typów umysłowych. Na zagadnienie to zwrócił szczególną uwagę *Binet* i stwierdził na podstawie licznych badań istnienie dwu zasadniczych typów intelektualnych wśród dorosłych i dzieci. Jedni okazują większą skłonność do obserwacji świata zjawisk i rzeczy, — inni znowu oddają się częściej introspekcji, obserwując świat wewnętrzny, świat myśli i uczuć. Stąd różni *Binet* typ obserwacyjny, albo intelektualno-objektywny i typ emocjonalny, albo interpretacyjno-subiektywny. Na poparcie swej teorii typów przytacza sprawozdanie dwu dziewczynek w wieku 11 i 12 lat, które znakomity psycholog francuski obserwował w ciągu kilkuletniego okresu. Dziewczynki te były przedstawicielkami dwu zasadniczych typów intelektualnych; różnice ich umysłowości miały swe źródło w ich naturze, w ich dyspozycjach psycho-fizycznych.

Obu dziewczynkom polecił *Binet* pewnego razu opisać liść kasztanu. Oto opis starszej dziewczynki: «Mam przed oczami liść kasztanu, zerwany w jesieni, gdyż prawie cały jest żółty, gdzieniegdzie tylko jeszcze zielony.

Liść ten składa się z siedmiu listków, złączonych w jednym punkcie i zakończonych ogonkiem, który cały liść przyczepia do drzewa.

Nie wszystkie listki są jednakowej wielkości, z siedmiu cztery są daleko mniejsze od trzech pozostałych.

Kasztan jest dwuliścieniowy; przekonywa nas o tem liść jego z rozgałęzionemi żyłkami.

Liść w kilku miejscach ma plamy rdzawe; jeden z listków jest dziurawy. Już nie mogę nic więcej o liściu tym powiedzieć».

Jest to opis dokładny, drobiazgowy, suchy, obszerny, ze śladami pewnej erudycji.

Następnie przytacza *Binet* opis tego samego liścia, zredagowany tegoż dnia przez młodszą dziewczynkę:

«Oto liść kasztanu smętnie przez wiatr jesienny strącony. Liść jest żółty, ale jeszcze prosty i nie zwiotczały; może

też jest jeszcze trochę życia w tym biednym, umierającym liście.

Jeszcze są ślady dawnej zielonej barwy na listkach, ale przeważnie już żółkły; brzegi ozdobione są rąbkami brązowym i czerwonym.

Siedm jego listków jest jeszcze bardzo pięknych i lodyga też się trzyma.

Biedny liść! przeznaczeniem jego jest trochę się potulać po drogach, a potem zgnieć wraz z wieloma innymi. Wczoraj był żywy... dziś martwy! Wczoraj zawieszony na gałęzi, czekał na cios ostateczny, który miał go strącić; jak osoba umierająca, która czeka na ostatnią swą mękę.

Tylko, że liść nie przeczuwał niebezpieczeństwa i spadł cichutko na ziemię¹⁾.

Na pierwszy plan wybija się w tym opisie uczucie, wywołane widokiem ginącego liścia. Podczas gdy u dziewczynki starszej stwierdzić możemy typ umysłowy obserwacyjny, to młodsza jest typem subiektywnym, poetyckim.

Wyniki badań dotyczących zdolności obserwacji i typów umysłowych ma również duże znaczenie praktyczne. Poznawszy naturę tych zdolności, szukamy odpowiednich środków ich kształcenia. Umiejętność obserwacji rozwija się drogą odpowiednich ćwiczeń, należycie ustopniowanych pod względem trudności. Przedmiotem ćwiczenia może być okaz rzeczywisty, zjawisko przyrody, obraz, zdarzenie, opowiadanie drugiego ucznia o jakimś zdarzeniu i t. p. W ćwiczeniach tych wdrażają się uczniowie do wysiłku woli, do kontroli swoich własnych sprawozdań, do autokrytycyzmu, do wykrywania własnych błędów i omyłek. Zczasem nabiorą wprawę w wiernym przedstawianiu dokonanych postrzeżeń i obserwacji. W prowadzeniu tych ćwiczeń przestrzegać należy następujących wskazań: 1. Konieczne jest konsekwentne skłanianie ucznia do obserwacji sumiennej i dokładnej. 2. Urządzanie ćwiczeń systematycznych w obserwacji rzeczy i zdarzeń, przyczem przyzwyczajają się ucznia do zwracania uwagi na barwy, formy, wielkości, położenie, liczbę rzeczy i t. p. 3. Wdraża się ucznia do obserwowania według pewnych zasad.

¹⁾ A. Binet. Pojęcia nowoczesne o dzieciach. Przekład M. Szymańskiej. Wyd. III. Warszawa 1928. Str. 247 i n.

Zasada aktywności w zdobywaniu wyobrażeń, w kształceniu zdolności obserwacyjnej przyczynia się równocześnie do rozwoju czynnej uwagi. Skoro dziecko wie, że rzeczy obserwowane nieraz trzeba będzie przedstawić plastycznie lub graficznie, wówczas niezawodnie baczna zwróci uwagę na różne szczegóły, zwłaszcza na istotne. Kto się przyzwyczai do zwracania uwagi na rzeczy i zjawiska, do kontrolowania swoich spostrzeżeń i obserwacji, ten uczy się zarazem rzeczowego i samodzielnego sądzenia i wnioskowania, uczy się myśleć jasno i myśli swoje wypowiadać w sposób obiektywny.

Podobnie jak rozwój czynnej uwagi i samodzielnego myślenia, tak i czynność fantazji zależy w znacznej mierze od zasobu jasnych i dokładnych wyobrażeń. Im bogatszy zasób wyobrażeń, tem łatwiej tworzy dziecko nowe kombinacje wyobrażeniowe. Obok wrodzonych dyspozycji, uzdolnień pomagają mu w tworzeniu nowych, oryginalnych wyobrażeń zdobyte przedtem doświadczenia w pracach ręcznych, w rysunkach, w zasobie słów i t. p. Proces fantazji, polegający na rozluźnianiu istniejących w świadomości wyobrażeń lub grup wyobrażeńowych, czyli na procesie dysocjacji, a następnie na budowaniu, tworzeniu z części poszczególnych wyobrażeń lub zespołów nowych kombinacji, ma duże znaczenie w rozwoju produktywności, pomysłowości i twórczości. Stąd też szkoła twórcza duży kładzie nacisk na umiejętne kształcenie fantazji.

W pierwszych latach życia fantazja dziecka jest bierna, ma przeważnie charakter naśladowczy. Początkowo brak dziecku pierwiastków właściwych pracy twórczej. Odnacza się ono zrazu fantazją niższego stopnia, którą nazwaćby można «fantazyjnością»; o ile zaś prace jego wyrażają się w sposób niedokładny, naiwny, pochodzi to stąd, że i w jego skojarzeniach jest także dużo luk i niedokładności. Ale jakkolwiek fantazja dziecka nie jest produktywna i twórcza we właściwym słowa znaczeniu, ma jednak duże znaczenie dla jego ogólnego rozwoju duchowego. Pod umiejętnym kierunkiem zmienia się owa fantazyjność, polegająca na ożywianiu rzeczy martwych i nadawaniu im cech człowieczych (hylozoizm i antropomorfizm ujawnia się w zabawach i pracach dziecka), we właściwą fantazję. Dziecko, które zrazu n. p. w swoich rysunkach mało liczy się z rzeczywistością, ponieważ ją niedokładnie zresztą, jak wiemy, postrzega, staje się w miarę rozwoju obserwacji

coraz bardziej krytyczne i wymagające w stosunku do dzieł swej ręki i swego ducha. Metoda działania w nauczaniu ma tedy i dla rozwoju fantazji duże znaczenie. Naśladowanie dorosłych, ożywianie rzeczy martwych w zabawach stanowi przejście do pomysłowości, wynalazczości — słowem do pierwiastkowych objawów produkcyjnej fantazji.

7. Zainteresowania i ich rozwój.

Praca w szkole twórczej opiera się na dwu podstawowych zasadach: po pierwsze na uwzględnieniu aktywności dziecka w pracy fizycznej i duchowej, powtóre na uwzględnieniu zainteresowań w poszczególnych okresach jego życia. Omówiliśmy już zagadnienie aktywności w działaniu i myśleniu, jej znaczenie wychowawcze i kształcące; obecnie zajmiemy się analizą zainteresowania, owego drugiego podstawowego czynnika w wychowaniu i nauczaniu nowoczesnem.

W duszy dziecka tkwią pewne dyspozycje, które wyzwalają się w sprzyjających warunkach, przybierając różnorakie formy. Dziecko, podobnie zresztą jak i dorosły, oddaje się godzinami ulubionemu zajęciu, i wciąż doń powraca ochotnie. Nasuwa się tu zagadnienie, co jest owym czynnikiem, wyzwalającym w jaźni człowieka energje, sprawiającym, że jakaś rzecz lub jakieś działanie stają się nam bliskie i ściśle związane z potrzebami naszego życia. Czynnikiem tym jest *zainteresowanie*, które stanowi jedno z najważniejszych zagadnień psycho-pedagogicznych w nowej szkole. Rozpatrzmy więc z kolei istotę zainteresowań, ich genezę i rozwój, tudzież ich rolę w kształtowaniu się psychiki dziecka.

Problem zainteresowania (interes od łac. *inter-esse*, być w czym, być obecnym przy czym, brać w czym czynny udział) zwrócił już oddawna uwagę filozofów i psychologów. Nie wszyscy jednak nadają temu pojęciu jednakową treść. Jedni widzą w zainteresowaniach wrodzone skłonności duchowe, wyzwalające uczucia przyjemne, inni zaś świadome poczucie obowiązku, pobudzające do wysiłku i przymusu moralnego. Stąd rozróżniamy dwie teorie zainteresowań: *zamiłowania* czyli *przyjemności* i *teorję wysiłku*.

W duchu teorii zamykowania ujmuje zainteresowanie *Locke*, a przede wszystkim *Rousseau*, który widzi w niem samorzutne objawy psychiki dziecka, wrodzone skłonności jego natury. Do tych poglądów nawiązuje psychologia pedagogiczna doby obecnej, opierając teorię zainteresowań na naturze dziecka i na jego potrzebach. Do przedstawicieli teorii wysiłku zaliczyć można *Kanta* i *Herbarta*.

Kant rozwija ten problem ze stanowiska filozoficznego i określa zainteresowanie jako czynnik, dzięki któremu rozum staje się przyczyną, określającą wolę. Zdaniem *Herbarta* tkwią w zainteresowaniu pierwiastki etyczne, jak poczucie obowiązku, wysiłek i przymus moralny, które przyczyniają się do wzmożenia sił duchowych i umożliwiają samoprzezwyciężenie. Ma ono tedy charakter normatywny, jest wartością moralną. Obok pierwiastków etycznych zawiera też zainteresowanie elementy poznawcze. Mówiąc o niem, ma *Herbart* na myśli głównie materiał naukowy i nauczanie, których zadanie polega na obudzeniu w duszy ucznia uważnego zajęcia się przedmiotem. Wyraz «zainteresowanie» określa w ogólności pewien rodzaj funkcji psychicznej, wywołanej nauczaniem, nieograniczającym się tylko na samej wiedzy. Wiedzę wyobrażamy sobie jako pewien zasób, którego może zabraknąć i wtedy człowiek nie staje się innym, nie rozwija się. Kto jednak utrwała sobie swą wiedzę i stara się ją rozszerzyć, ten się nią interesuje. Skoro się czemś interesujemy, jesteśmy wewnętrznie czynni, ale zewnętrznie dopóty pozostajemy bezczynni, dopóki zainteresowanie nie przekształci się w pożądanie albo chcenie. Rozwija się ono w chwili aktualnej i dotyczy postrzeganej teraźniejszości, a tem tylko góruje nad zwykłym postrzeganiem, że rzeczy postrzegane przy zainteresowaniu opanowują ducha, wysuwają się niejako na plan pierwszy i stają się bardziej wartościowe niż reszta wyobrażeń ¹⁾). Powyższe wywody wskazują, że *Herbart* ujmuje zainteresowanie głównie ze stanowiska intelektualistycznego, że widzi w niem czynnik zewnętrzny, istniejący niejako poza jaźnią ucznia.

Nieco szersze pojęcie tego zagadnienia daje *Meumann*,

¹⁾ *J. Fr. Herbart. Umriss pädagogischer Vorlesungen*, str. 38. — *Allgemeine Pädagogik*. str. 72.

który rozróżnia ogólny kierunek zainteresowań, opanowujący stale psychikę jednostki, tudzież stan chwilowy zainteresowania, odnoszący się do poszczególnych czynności. W tem ostatniem znaczeniu zainteresowanie określa stosunek spółdziałania uwagi i uczucia przy danej czynności. Uczymy się z zainteresowaniem, jeśli się uczymy z uwagą i jeśli przedmiot budzi w nas uczucie przyjemne. Uczymy się zaś bez zainteresowania, jakkolwiek z uwagą, jeśli pomimo doznawania uczuć przykrych i niechęci zmuszamy się do uwagi ¹⁾).

Głębszą i bardziej subtelną analizę zainteresowania podają *Dewey, James, Claparède* i inni psychologowie współcześni, którzy, nawiązując do poglądów Rousseau'a, jako punkt wyjścia w swych rozważaniach przyjmują potrzeby dziecka. Zastanawiając się nad różnemi poglądami na rolę zainteresowania w nauczaniu i wychowaniu, wykazuje *Dewey*, że ani teoria wysiłku, ani teoria przyjemności nie ujmują istoty zagadnienia. Zwolennicy teorii wysiłku utrzymują naogół, że uwaga dowolna, zmuszająca do spełniania czynności nieprzyjemnych, powinna mieć pierwszeństwo przed uwagą mimowolną, samorzutną. Przeciwno takiemu pojmowaniu występują zwolennicy drugiego poglądu, twierdząc, że wszelki przymus działa zgubnie, że niemożliwością jest, by praca była wartościowa, gdy brak zamiłowania. Uczeń udaje, że jest zajęty nauką, a w rzeczywistości jego myśli i uczucia zwrócone są gdzieindziej i tylko obawa przed nauczycielem lub też nadzieja nagrody utrzymuje go w karchach. W atmosferze przymusu wychowują się ludzie ciaśni i zmechanizowani.

Zbijając te zarzuty, podnoszą zwolennicy teorii wysiłku, że w życiu nie wszystko jest zajmujące, a jednak musi być wykonane. Chcąc dziecko przygotować do życia poważnego, trzeba je stale ćwiczyć w różnych kierunkach bez względu na to, czy budzą się w niem uczucia przyjemne, czy też przykre. Życie nie jest zabawką, a więc i w nauczaniu nie można wszystkiego cukrem posypywać i podawać dziecku przedmioty tylko w formie powabnej, w formie rozrywki, czy zabawki. Dwa a dwa, to cztery — jest to nagi fakt, który ująć należy w jego własnej treści. Przez to, że się go ubierze w zajmujące powiatki o ptaszkach i kwiatkach, dziecko nie nabędzie o nim

¹⁾ *Meumann*, op. cit. III. str. 123.

pojęcia dokładniejszego, ani prawdziwszego. Lepiej więc będzie podawać fakty i wykazywać konieczność wysiłku, aniżeli zajmować uwagę dziecka stroną zewnętrzną, barwnymi przedmiotami, nie wchodzącymi w istotę rzeczy.

Dyskusja ta między zwolennikami obu teoryj ma — jak widzimy — charakter negatywny; wykazują oni nie rację swego stanowiska, ale wzajemnie zbijają poglądy przeciwne. Nieświadomie jednak wysuwają jedni i drudzy pewne czynniki, stanowiące istotę zainteresowania, czyli u podstawy teoryj przeciwnych, wykryć można wspólną zasadę. Nie rozumieją oni tylko, że czynniki owe, t. j. myśli i cele, które chcemy realizować, lub czynności, które zamierzamy wykonać, nie są w stosunku do naszej jaźni czemś zewnętrznem, ale tkwią w nas. Prawdziwą zasadą zainteresowania — mówi *Dewey* — jest ta, która uznaje, że pomiędzy danym faktem lub czynnością, a chęcią w duszy dziecka zachodzi powinna odpowiedniość i zgodność — zasada, która widzi w fakcie lub czynności coś, czego rozwijający się ustrój pożąda, czego się podmiot domaga natęrczywie, aby sam siebie mógł urzeczywistnić. Zainteresowanie polega więc na istnieniu w duszy jednostki energii potencjalnych, które zmierzają do ujawnienia się w postaci działania i myślenia¹⁾.

Poglądy *Dewey'a* na zainteresowanie, opierają się na teorii biologiczno-pragmatycznej. Ujęcie pragmatyczne zainteresowania polega na tem, że jest ono dla nas niejako sprawdzianem tego, co w życiu sprzyja, co się przyczynia do jego wzmoczenia i rozwoju. Wynika ono ze zdolności samorzutnych dziecka, z jego wrodzonej potrzeby realizowania w czynie własnych popędów, które nie dadzą się niczem przytłumić. Jeśli dziecko nie może zaspokoić swych dążeń instynktowych, jeśli n. p. nie może się wypowiedzieć w zajęciach, wyznaczonych programem szkolnym, potrafi wówczas w jakiś cudowny wprost sposób udzielać nazewnątrz tylko tyle uwagi, ile potrzeba, by zaspokoić wymagania nauczyciela, resztę zaś energii zachowuje dla siebie, dla swych umiłowanych zajęć. Jednakże konieczność takiego dzielenia uwagi budzi niechęć

¹⁾ *J. Dewey. Szkoła i dziecko. Przeł. H. Bleszyńska. Warszawa.*

do pracy i nauki, której nie można się oddać w zupełności, która nie pochłania całkowicie naszej jaźni. Dzieje się to wówczas, jeśli brak istotnego zainteresowania, któremu towarzyszą uczucia przyjemne, i które pobudza nas do działania. Działanie połączone z uczuciami przyjemnymi, wpływa na wzmożenie się strony fizycznej i duchowej jednostki. Przy zainteresowaniu się prawdziwem jaźń utożsamia się z daną myślą lub danym przedmiotem, które stanowią środki wypowiedzenia się, wyrażenia treści duchowej jednostki. Ze stanowiska biologicznego i pragmatycznego ujmuje też zainteresowania W. James, który twierdzi, że pozostają one w związku ze zdolnością przystosowania działalności do każdorazowej sytuacji życiowej. Stąd też po każdym wrażeniu i doświadczeniu nastąpić powinna ekspresja, pozostająca z niem w stosunku korelacji. Te zainteresowania są wartościowe, które pobudzają nasze własne działanie oraz oddziaływanie na innych.

Analizując zainteresowanie pod względem psychologicznym, zauważa James, że doświadczenia dawniejsze wracają do świadomości, ale w ich odzyciu nie wszystkie jej składniki biorą równomierny udział w określeniu tego, co ma nastąpić w danej chwili. Zawsze jeden składnik góruje nad innymi. Górujące składniki świadomości są właśnie te, które najsilniej pobudzają nasze zainteresowania. Ze stanowiska fizjologicznego zaś prawo zainteresowania tłumaczy w ten sposób, że jeden z procesów w ośrodkach mózgowych góruje zawsze nad innymi w pobudzaniu aktywności nerwowej i psychicznej.

Podobnie jak Dewey i James ujmuje zainteresowanie Edw. Claperède, według którego pojęcie to oznacza zupełną łączność i wzajemny stosunek zgodności między podmiotem a przedmiotem. Przedmiot sam przez się nie jest dla nas interesujący; wyrażenie bowiem takie, że nas dana rzecz interesuje, oznacza właściwie, że istnieją w naszej jaźni dyspozycje psycho-fizjologiczne, pobudzające nas do zwrócenia uwagi na daną rzecz czy też czynność, które w życiu naszym mają znaczenie praktyczne. Można by powiedzieć, że żyć znaczy dla jednostki tyle, co każdej chwili działać po linii największych swoich zainteresowań.

Rozpatrzywszy różne poglądy na istotę zainteresowań,

zastanowimy się zkolei nad ich pochodzeniem i ich głównymi cechami.

Pierwotnie każde zainteresowanie wypływa z jakiejś potrzeby jednostki, z odczuwanego braku i pozostaje w związku z popędami fizycznymi lub psychofizycznymi. Według James'a i Thorndike'go zainteresowania i instynkty wykazują wspólne pochodzenie i dopiero zczasem dokonuje się ich zróżnicowanie. Źródłem zainteresowań są tedy energie potencjalne w psychice jednostki, wrodzone skłonności, które są czynnikiem rozstrzygającym w ich późniejszym rozwoju. Obok odziedziczonych skłonności duży wpływ na ujawnienie się i kierunek zainteresowań ma środowisko. Sprzyjające warunki otoczenia pobudzają siły wewnętrzne i przyczyniają się do udoskonalenia i rozwoju zainteresowania. Niezawodnie w psychice dziecka istnieją związki różnorodnych zainteresowań i każde z nich posiada tendencje do ujawnienia się na zewnątrz w odpowiedniej formie, ale to z nich rozwinie się w całej pełni, które natrafi na najbardziej sprzyjające warunki. Dzieci młodsze zapytane n. p., czym chciałyby zostać w przyszłości, wymieniają zazwyczaj kilka różnych zawodów. Dopiero w okresie dojrzewania uświadamia sobie jednostka kierunek swoich zainteresowań i podaje jedno określone zajęcie. Zainteresowania początkowo niezróżnicowane poczynają się wyodrębniać, następuje niejako ich krystalizacja, co pozostaje w związku z wyborem zawodu.

Zainteresowanie jest zjawiskiem psychicznem złożonem, na które składa się bogata treść, jak ideały i nabyte doświadczenia jednostki, uczucia i wzruszenia, pierwiastki woli i elementy poznawcze. Uczucia podtrzymują zainteresowanie, nadając mu charakter dynamiczny. Jednostka tak długo nie może zaznać spokoju, dopóki nie uczyni zadość swym energjom wewnętrznym, dopóki jej zamięłowania nie przyobleką się w kształty realne. Budzi się coraz silniejsze przywiązanie do pracy, która nas interesuje i która staje się istotną treścią życia i największą jego wartością. Istotną cechą zainteresowania stanowi przyjemność, rozkosz działania i tworzenia. Zainteresowanie staje się ogniskiem motywów działania i określa kierunek woli. Pobudza ono jednostkę do powtarzania ulubionych

czynności, podtrzymuje chęć ćwiczenia i tendencję do urzeczywistnienia pewnych wyobrażeń i idei. Zainteresowanie wiąże się zawsze z jakimś przedmiotem, z jakąś ideą lub jakąś czynnością. Uczniowie mogą interesować rysunki, doświadczenia fizyczne lub chemiczne, zbiory przyrodnicze lub etnograficzne, książki odpowiedniej treści itp. Rzemieślnika interesuje materiał i narzędzia potrzebne do pracy, rolnika i ogrodnika jakość gleby, nawozy, nasiona, maszyny rolnicze, artystę-malarza pomysły artystyczne, historję sztuki, płótno, pędzle, farby, autora obserwacje i dzieła, będące w związku z jego tematem, nauczyciela szkoła i dziecko, zagadnienia metodyczne, problemy wychowawcze i t. d.

Wspomniałem już, że w duszy dziecka tkwią zarodki różnorodnych zainteresowań, które ujawniają się w miarę sprzyjających warunków. To wyjaśnia nam fakt, że istnieje z m i e n n o ś ć i e w o l u c j a z a i n t e r e s o w a ń, która dokonuje się pod wpływem otoczenia, wychowania, doświadczenia i w związku z rozwojem duchowym dziecka. Zagadnieniem ewolucji zainteresowań w poszczególnych okresach życia jednostki zajmowali się między innymi *Claperède*, *Lobsien*, *Hutchinson*, *Nagy*, *Ferrière*, *Lunk*, którzy badali ten problem za pomocą metody obserwacyjnej i ankietowej. Poznanie zainteresowań uczniów ułatwiają nam ich zabawy, rysunki, prace ręczne, ulubiona lektura i t. p. Zainteresowania uczniów, pozostające w łączności z ich pragnieniami i ideałami, badamy również za pomocą ankiety, która nadaje się szczególnie do badań zbiorowych w klasie. Dajemy też tu młodzieży podobne pytania, jak przy badaniu jej ideałów, n. p. «Czem pragniesz zostać i dlaczego?» «Który z przedmiotów nauki najbardziej lubisz, najwięcej cię interesuje i dlaczego?» i t. p.

Na podstawie licznych badań stwierdzono, że istnieją pewne okresy w rozwoju zainteresowań i w każdym z nich jedno zainteresowanie góruje nad innemi. *Claperède* rozróżnia: a) fazę nabywania i eksperymentowania, która obejmuje zainteresowania postrzegawcze, mowne, intelektualne w wieku pytań, i wreszcie specjalne; b) fazę organizacji i wartościowania, w której ujawniają się zainteresowania etyczne i społeczne; c) fazę wytwarzania, w której jedno zainteresowanie główne góruje nad in-

nemi podrzędnymi. Te ostatnie są środkami, służącymi do osiągnięcia najwyższego celu. Ewolucja ta zdaniem Claparède'a zmierza od zainteresowań prostych do złożonych, od konkretnych do abstrakcyjnych, od biernej wrażliwości do samorzutności, od nieokreśloności do specjalizacji ¹⁾).

Angielski psycholog *Hutchinson* stawia hipotezę, że między rozwojem zainteresowań dzieci a rozwojem rasy ludzkiej istnieje pewien związek i w myśl tej «zasady biogenetycznej» rozróżnia on kolejno pojawiające się zainteresowania u dzieci.

Dziecko małe z widocznym zadowoleniem zwraca uwagę na szmery i tony, bawi się promieniami świetlnymi; potem zauważyć można jego zainteresowanie się mową, usiłuje naśladować i odtwarzać dźwięki mowy. Nieco później budzi się popęd do wspinania się na meble, płoty, drzewa i t. p.

W pewnym wieku okazuje dziecko zainteresowania myśliwskie i pasterskie. Chętnie hoduje zwierzęta, buduje schronienia lubi przebywać w grotach i jaskiniach. W okresie szkolnym pojawiają się zainteresowania rolnicze; dzieci ochotnie pracują w ogrodzie. Dzieci uprawiają w szkole handel zamienny. Odbywa się na szeroką skalę wzajemna wymiana tak drogocennych skarbów, jak guziki, znaczki pocztowe, kredki, stalówki, barwne ołówki i t. p., z czem połączone jest zamiłowanie do kolekcjonerstwa, do gromadzenia przedmiotów na pozór bezużytecznych. W kieszeniach chłopca znaleźć można nieraz gwoździki, kolorowe szkiełka, kamyczki, kawałki drzewa, sznurki, kit i t. p. rzeczy bezcennej dlań wartości, które mogą mu się przydać do różnych doświadczeń. W okresie dojrzewania budzą się zainteresowania społeczne, kiedy młodzież tworzy różne kółka towarzyskie, kluby sportowe, drużyny harcerskie, a wreszcie pojawiają się zainteresowania naukowe, religijne i filozoficzne ²⁾).

Badaniem zainteresowań uczniów zajmował się psycholog węgierski, *Wład. Nagy*, który problemowi temu poświęcił specjalną monografię opracowaną na podstawie bardzo obfitego materiału. Zebrał ok. 40 tysięcy odpowiedzi wśród

¹⁾ *Dr. E. Claparède*. Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale. Wyd. X. Genewa 1924, str. 509 i n. Przeł. *M. Górską*. Warszawa 1927.

²⁾ Według *A. Ferrière'a*. La loi biogenetique et l'éducation. Genewa 1910.

młodzieży szkolnej obojga płci w wieku od 8 do 18 lat. Podał on uczniom następujące pytania: Który przedmiot najbardziej lubisz, a który najmniej i dlaczego? — Czem się najchętniej zajmujesz w domu, a czem niechętnie i dlaczego? — W co się najchętniej bawisz? — Jaki podarunek chciałbyś dostać na Boże Narodzenie? — Czem chciałbyś zostać i dlaczego? — Do kogo chciałbyś być podobny? Nagy rozróżnia kolejno pojawiające się fazy zainteresowań zmysłowych czyli spostrzegawczych, subiektywnych, obiektywnych, stałych i logicznych. Między 10 a 15 rokiem życia rozwijają się zainteresowania stałe, ujawniające się w trwałem zajmowaniu się pewnym przedmiotem. W okresie dojrzewania ujawniają się też zainteresowania z dziedziny wartości idealnych ¹⁾).

Zagadnienie ewolucji zainteresowań rozpatruje też pedagog szwajcarski, A. Ferrière, którego poglądy zbliżone są pod tym względem do poprzednio wspomnianych. W okresie szkolnym, t. j. w wieku od 7—18 roku życia rozróżnia on: a) fazę zainteresowań bezpośrednich do 9 roku życia. Z punktu widzenia socjologicznego jest to «wiek klanu lub plemienia», dominują zainteresowania pasterskie i rolnicze. b) Fazę zainteresowań konkretnych do 12 roku życia. Jest to «okres monografji» — okres rękodzielniczy i podziału pracy. c) W fazie zainteresowań abstrakcyjnych nieskomplikowanych do 15 r. życia, ujawniają się tendencje konstrukcyjne, poprzedzające okres organizacji. d) Wreszcie w fazie zainteresowań abstrakcyjnych złożonych następuje rozkwit wyższych zdolności oraz przygotowanie się do życia społecznego ²⁾).

Z przedstawienia powyższego widzimy, że jedni z psychologów przyjmują trzy okresy w indywidualnym rozwoju zainteresowań (Claparède), inni cztery (Ferrière), lub jeszcze więcej (Hutchinson, Nagy). Na podstawie doświadczenia możemy rozróżnić naogół trzy główne fazy w rozwoju zainteresowań jednostki. W okresie pierwszym, który trwa mniej więcej do początków nauki szkolnej, przeważają z a i n t e r s o w a n i a z m y s ł o w e i fantazyjne (okres zabawy). W okresie szkoły powszechnej do 14 r. życia zaznacza się k i e r u n e k z a i n-

¹⁾ *Lad. Nagy. Psychologie des kindlichen Interesses Lipsk 1912. Päd. Monographien. T. IX.*

²⁾ *Ferrière. L'école active, str. 330 i n.*

teresaowań indywidualnych, w szczególności w początkach dojrzewania a w końcu następuje wybór zainteresowania specjalnego i jego pogłębienie.

W kształtowaniu się zainteresowania specjalnego współdziałają dwa czynniki, a mianowicie wrodzone skłonności i naśladownictwo otoczenia. Pod wpływem wrodzonych dyspozycji ujawniają się według określenia James'a zainteresowania naturalne, pod wpływem zaś otoczenia i naśladownictwa zainteresowania sztuczne. W miarę rozwoju dziecka ujawniają się, jak widzieliśmy, różnorodne zainteresowania w sposób samorzutny w związku z wrodzonymi skłonnościami. Z doświadczenia wiemy, że w pewnym wieku n. p. zazwyczaj między 12—14 r. życia budzą się u chłopców zainteresowania dalekimi podróżami, tudzież zainteresowania techniczne, które ujawniają się samorzutnie, wynikają głównie z wrodzonych tendencji. Chłopiec czasami znika nagle z domu, pchany jakąś siłą wewnętrzną w świat daleki. Znaleziony wreszcie po uciążliwych poszukiwaniach oświadcza, że się wybrał «w podróż do Afryki środkowej lub do Ameryki». Uczniowie w tym wieku zapytani, jakie są ich pragnienia, odpowiadają często, że chcieliby przejechać cały świat, że upragnionym ich celem są wyprawy do bieguna pn. i pd., podróże do Chin, wyprawy na Himalaje i t. p. Wprawdzie działa tu wpływ lektury, ale ten wpływ natrafia na grunt podatny, na zainteresowania naturalne.

W okresie między 12 a 14 r. ż. żywe są również zainteresowania techniczne u uczniów. Wielu jest wtedy wśród nich amatorów na Edisonów, o czym świadczą między innymi wyniki ankiety, przeprowadzonej wśród naszych uczniów 11—13 letnich jeszcze przed wojną w r. 1912. «Pragnąłbym wynaleźć maszynę, którąby podziwiał cały świat», pisze jeden. Inny znów chciałby «zostać wynalazcą przyrządu, ażeby mógł swobodnie bujać w powietrzu». Trzeci rozpisuje się o swoich rysunkach, planach i modelach: «pragnąłbym — mówi — mieć wiele przyrządów fizycznych jak n. p. dynamomaszynę, wiele induktorów i rozmaitych przyrządów elektrycznych, później aeroplany, wiele robię przygotowań do tej nauki i staram się o wiele książek o balonach i aeroplanach, rysuję najrozmaitsze plany, robiłem najrozmaitsze modele, które mi wprawdzie nie latały... Mam wiele maszyn mojej roboty, n. p. do przecinania

papieru i maszynę parową, lecz zawsze mi czegoś do niej brakuje». — «Moim największym ideałem — brzmi odpowiedź jednego — jest myśl o aeroplanie, ażebym kiedy mógł zrobić aeroplan własnego pomysłu i mógł się unosić w powietrzu bez żadnej katastrofy». Zainteresowania podobne, powstające samorzutnie, są znakomitą sposobnością do nawiązania zainteresowań sztucznych¹⁾.

W związku ze skłonnością do podróżowania można obudzić w duszy ucznia zainteresowania geograficzne i historyczne, w związku ze skłonnością do «majstrowania» zainteresowania z dziedziny fizyki, matematyki, dziejów kultury i t. p. W ten sposób zainteresowania sztuczne stają się uzupełnieniem naturalnych, przyczyniają się do ich pogłębienia i doskonalenia. Czynności naśladowcze i tendencje wrodzone stapiają się wówczas w harmonijną całość, będącą wyrazem osobowości.

Z teorią zainteresowań łączy się zagadnienie programów i metod nauczania. Program nauki i zajęć wypływać powinien z potrzeb życiowych dzieci, z ich przeżyć i czynności. W szkole tradycyjnej istnieją programy naukowe zgóry ułożone o formie stałej, jakgdyby skostniałej. Natomiast programy w szkole twórczej mają charakter dynamiczny, powstają i rozwijają się w ścisłym związku z potrzebami i przeżyciami ucznia. W ogólnych ramach i zarysach programowych możliwe są tu zmiany i przekształcenia, wynikające z warunków środowiska i zdarzeń życia współczesnego, tudzież z ewolucji zainteresowań młodzieży. Ponieważ zainteresowania ulegają zmianie, należy korzystać z odpowiedniej chwili, należy pobudzać i rozwijać zręczności i umiejętności, pozostające właśnie w związku z ujawnionymi zainteresowaniami w poszczególnych okresach życia jednostki. Pedagogiczna zasada zainteresowania — mówi *Dewey* — wymaga, aby wybierać przedmioty i tematy, uwzględniające przeżycia dzieci, ich potrzeby i czynności, oraz jeśli dziecko nie dostrzega lub nie ocenia należycie tego związku, aby nauczyciel przedstawił mu i podał nowe wiadomości w sposób, pozwalający uczniowi zrozumieć ich doniosłość i konieczność, oraz zobaczyć, co je łączy z jego potrzebami. Uczynić jakiś nowy przedmiot naprawdę interesującym

¹⁾ Ideały naszych uczniów. (*Ruch Pedagogiczny* r. 1912)

i pożytecznym, udaje się tylko wtedy, kiedy się osiągnie to, że uczeń wobec niego postawiony, uświadomi sobie w związku z przedmiotem samego siebie. Prawdziwym pedagogiem jest ten właśnie, kto dzięki swej wiedzy i doświadczeniu zdoła dojrzeć w zainteresowaniach dziecka nie tylko punkty wyjścia dla jego wychowania, ale i funkcje pełne przyszłych możliwości, prowadzące do idealnych celów.

Właściwa metoda pracy w szkole polega na wynajdywaniu możliwie jak najwięcej punktów stycznych między potrzebami ucznia i jego wrodzonymi skłonnościami a przedmiotem nauki. Wówczas budzi się zainteresowanie, które wpływa na wzmożenie się innych funkcji psychicznych, jak zdolności obserwacji, uwagi, pamięci, fantazji, inteligencji i działania. Między temi funkcjami psychicznymi bowiem a zainteresowaniem istnieje korelacja. Podczas obserwacji zjawisk przyrody, dzieł ręki ludzkiej, w czasie zwiedzania różnych pracowni, fabryk, instytucyj społecznych, muzeów, wystaw i t. p. ujawniają się zainteresowania, tkwiące w duszy jednostki w stanie potencjalnym, budzą się energie twórcze, będące wynikiem zainteresowań wrodzonych. One to wzniecają niepokój jaźni, wyzwalają potrzebę dążenia, szukania ciągłego, ćwiczenia danej funkcji, stają się czynnikiem dynamicznym w procesie inteligencji i działania.

Ruchliwy i lotny umysł interesuje się równocześnie różnemi objawami życia, kilkoma przedmiotami i wtedy zachodzi może obawa powierzchowności, może się okazać brak zdolności skupienia się i wytrwałości. W podobnych wypadkach ma właśnie ważną rolę do spełnienia odpowiednia metoda i wychowanie, które budzić muszą poczucie obowiązku, przymus moralny, zdolność powściągu — słowem hart woli. Bez tych czynników zarówno wrodzone zainteresowania, t. zn. kierunek skłonności, jak i wrodzone uzdolnienia, t. zn. siła skłonności, dominującej w jaźni wśród wielu innych, nie będą miały warunków rozwoju, nie doprowadzą do żadnych wyników konkretnych. W zainteresowaniu tkwić muszą obydwie zasadnicze jego pierwiastki, t. j. przyjemność działania i wysiłek i wtedy dopiero jednostka będzie miała warunki «stwarzania się własnego». Tak więc zainteresowanie wchodzi organicznie w strukturę jaźni indywidualnej, staje się jed-

nym z jej czynników dominujących, nadaje jej swoisty charakter i wpływa tem samem na tworzenie się osobowości. Równolegle z rozwojem i doskonaleniem się osobowości rozwijają się i zmieniają zainteresowania. Osobowość ujawnia się w coraz to nowych formach zewnętrznych, jakkolwiek istota jej pozostaje wciąż ta sama. Po rodzaju zainteresowań poznać też możemy dążności człowieka, jego ideały i jego wartość duchową. Stąd wynika rola wychowania, które nadawać powinno odpowiedni kierunek zainteresowaniom uczniów, wpływać na ich uwznioślenie i przekształcenie w idee i ideały. W tym celu konieczne jest poznanie zainteresowań wrodzonych dziecka, z pośród których wychowawca uwzględnia najbardziej wartościowe, normuje je i wpływa na ich pogłębienie, nawiązuje do nich zainteresowania sztuczne i w ten sposób przygotowuje jednostkę do życia produktywnego, do tworzenia nowych wartości społecznych i kulturalnych.

8. Charakterystyka dziecka w świetle psychologii strukturalnej.

Analizując problem zainteresowania, stwierdziliśmy, że wchodzi ono organicznie w strukturę jaźni indywidualnej, staje się jednym z jej istotnych pierwiastków i wpływa tem samem na tworzenie się osobowości dziecka. W szkole twórczej ujmujemy każde dziecko jako świat odrębny, jako indywidualność, rozumiemy, że każde ma swoje potrzeby, właściwe sobie zainteresowania i zamiłowania, właściwe sobie tempo pracy, każde ma swoje dążenia i ideały. Uznanie indywidualności ucznia i stwarzanie warunków, sprzyjających jej rozwojowi i realizacji osobowości jest najbardziej istotną cechą szkoły twórczej, w przeciwieństwie do szkoły tradycyjnej, która traktowała wychowanków w sposób szablony. Stąd też nasuwa się potrzeba głębszego poznania problemu osobowości, jakie są jej cechy istotne i zapomocą jakich metod poznać możemy indywidualność dziecka.

W rozwiązaniu tego zagadnienia pomocne nam będzie ujmowanie przejawów życia duchowego jako całości, jako postaci, tak jak je ujmuje nowy kierunek w psychologii, a mia-

nowicie psychologia strukturalna¹⁾). Dla zrozumienia życia duchowego dziecka musimy sobie wyjaśnić pojęcie struktury.

Do niedawna głównem zadaniem psychologii eksperymentalnej było zbadanie i wyjaśnienie prostszych przejawów duchowych, jakimi są n. p. wrażenia, postrzeżenia i wyobrażenia, zbadanie stosunku podnieć do wrażeń, progu pobudliwości i t. p. Badając te przejawy, zmierzała psychologia do wyjaśnienia bardziej skomplikowanych procesów psychicznych, jak obserwacja, myślenie, fantazja, a wreszcie do zbudowania tą drogą poglądu na całość życia duchowego. Całość tę usiłowała znowu rozłożyć na poszczególne elementy. Kierunek ten w psychologii, zwany asocjacionizmem, ujmował więc zjawiska życia psychicznego w sposób mechanistyczny. To też psychologia asocjacyjna nie mogła dać zadowalającej odpowiedzi na różne zagadnienia, związane z naturą dziecka, z jego charakterem, z jego wychowaniem i nauczaniem. Analizując bowiem różnorodne przeżycia duchowe, badając indywidualność dziecka, przekonujemy się, że zjawiska te nie dadzą się rozłożyć bez reszty na części, że nie są one więc zwykłą sumą elementów psychicznych, jak to pojmował skrajny asocjacionizm.

Przekonujemy się, że między poszczególnymi funkcjami psychicznymi istnieje wzajemna zależność czyli korelacja, i że w razie wyodrębnienia jednej funkcji zmienia się całe przeżycie, mamy wówczas nowe doznanie. Wszystkie zaś przeżycia psychiczne przeniknięte są istotnym pierwiastkiem, którym jest jaźń indywidualna, i od której w rzeczywistości wyodrębnić się nie dadzą.

Dziecko ujmuje każdą rzecz i każde zjawisko nie drogą sumowania szczegółów, ale jako całośćkę w ich charakterystycznej postaci. W świadomości jego powstaje więc pod wpływem podnieć działających na zmysły postać, struktura psychiczna jako odpowiednik danej rzeczy, czy zjawiska. Struktura psychiczna jest to związek funkcyj jaźni indywidualnej, pozostających ze sobą w korelacji. Przeżycia nasze

¹⁾ K. Koffka. Grundlagen der psychischen Entwicklung. Osterwieck 1925. — R. Müller-Freienfels. Das Gefühls- und Willensleben. Lipsk 1924. Das Denken und die Phantasie. Lipsk 1925.

mogą być uboższe lub bogatsze w treść i stąd rozróżniamy struktury niższego i wyższego rzędu. Niektóre dawniejsze przeżycia wchodzą organicznie w skład następnych i w ten sposób powstają struktury bogatsze w treść, niektóre powtarzają się często, n. p. pewien sposób reagowania na podniety, pewne formy zachowania się w różnych sytuacjach i w tem tkwią zasadnicze rysy charakteru danej jednostki. Funkcje psychiczne o charakterze instynktowym, naśladowczym, poznawczym, uczuciowym i t. p. oddziałują na siebie i ogniskują się w jaźni indywidualnej, od której wyodrębnić się nie dadzą, bo to właśnie ją obserwuję jakieś zjawisko, ją poznaję coś lub naśladowuję kogoś, ją dążę do czegoś i w związku z tem doznaję pewnych wzruszeń.

Takie ujęcie życia duchowego przyczyniło się do głębszego zrozumienia problemu indywidualności i osobowości, jako jednego z najważniejszych zagadnień w nowoczesnem wychowaniu. W szkole twórczej ujmujemy każde dziecko i różne przejawy jego życia duchowego w formie całości odrębnej, jako struktury, i tą strukturą wyższego rzędu jest indywidualność, a jeszcze wyższego osobowość społeczną, której istotną cechą jest aktywność. Na pojęcie indywidualności składa się zespół właściwości i zdolności fizycznych i duchowych, zarówno odziedziczonych jak i nabytych w ciągu życia osobniczego pod wpływem doświadczenia, uczenia się i oddziaływania środowiska socjalnego. Chcąc więc ująć indywidualność, poznać musimy wpływy środowiska, w którym dziecko żyje, jego rozwój i właściwości fizyczne oraz duchowe. Szkoła twórcza nakłada też na każdego nauczyciela obowiązek poznania swoich wychowanków, z których każdy przedstawia indywidualność. Ilu więc uczniów w danym oddziale, tyle indywidualności. Każdy bowiem odmiennymi odznacza się cechami fizycznymi, każdy inaczej reaguje na podniety, myśli, odczuwa, działa, każdy ma swoje tempo pracy, odmienne zainteresowania i cele, do których urzeczywistnienia różnemi dąży środkami. Z kolei nasuwa się sprawa metod, zapomocą których poznać można indywidualność dziecka.

Naukowa metoda badania indywidualności, metoda psychograficzna, rozwinęła się dzięki pracom Bineta, Decroly'ego, Sterna i innych psychologów, którzy opracowali

odpowiednie kwestjonariusze, zawierające wskazówki dla badającego ¹⁾). Na podstawie obserwacji ucznia notuje nauczyciel swoje spostrzeżenia i uwagi w przeznaczonych na ten cel rubrykach kwestjonariusza i w ten sposób powstaje psychogram czyli k a r t a i n d y w i d u a l n o ś c i, zawierająca charakterystykę wychowanka. Obecnie wprowadzono już w wielu szkołach karty indywidualności, które nauczyciele wypełniają mniej lub więcej szczegółowymi uwagami i spostrzeżeniami, ujętymi w sposób mniej lub więcej umiejętny, zależnie od ich przygotowania psychologicznego i zdolności wnikania w życie duchowe dziecka.

Po przeczytaniu w ten sposób wypełnionej karty indywidualności mamy sobie wytworzyć obraz indywidualności dziecka, a więc wobrażenie o jego rozwoju fizycznym, poziomie inteligencji, jego wartości etycznej, zasadniczych rysach jego charakteru i t. p. Nasuwa się tu pytanie, czy rzeczywiście po przeczytaniu wszystkich odpowiedzi i uwag wytworzymy sobie dość wyraziste pojęcie o indywidualności wychowanka. Prawdopodobnie zbyt wielka ilość zapisków, odpowiedzi i uwag, wynikających z niezmiernej ilości pytań, zawartych w niektórych typach kwestjonariuszy, wytworzy w świadomości czytelnika obraz niewyraźny, a nawet chaotyczny. Niezmierna ilość szczegółów bowiem obraz indywidualności dziecka zasłania i zaciemnia, a zsumowanie tych szczegółów pojęcia całości absolutnie dać nie może. Ten sposób badania odpowiadał poglądom, jakie wynikały z psychologii asocjacyjnej. Psychologja strukturalna wykazała, że metoda ta nie jest wystarczająca. Na indywidualność bowiem składa się coś więcej, aniżeli suma cech fizycznych i duchowych jednostki. Istotę i treść indywidualności stanowi właściwy jej układ sił, wynikający z wzajemnego oddziaływania poszczególnych funkcji fizjologicznych i dyspozycji psychicznych. Tu tkwi też źródło pierwiastków irracjonalnych i twórczych, właściwych jednostce, stanowiących jej rysy charakterystyczne, które trudno zbadać metodami, jakie stosuje psychologja asocjacyjna.

W ostatniej dobie w związku z rozwojem psychologii

¹⁾ A. Hamaïde. Metoda Decroly. Tłum. M. Górską. Warszawa 1925.
W. Stern. Differententielle Psychologie. Lipsk 1921.

strukturalnej wprowadza się coraz częściej zamiast karty indywidualności, zawierającej opis schematyczny, wolną charakterystykę, którą w formie zwięzłej i treściwej ujmuje zasadnicze i istotne rysy wychowanka. Tak więc obecnie zaznaczają się dwa kierunki w sprawie metod badania i sposobu ujęcia indywidualności wychowanka: jeden zaleca opis schematyczny, drugi zaś opracowanie wolnej charakterystyki ucznia, która umożliwia ujęcie całości, daje obraz jasny i plastyczny. Opracowanie wolnej charakterystyki wymaga jednak obok dostatecznego przygotowania psychologicznego pewnej zdolności intuicyjnego zrozumienia i wczuwania się w psychikę dziecka, a nadto pewnego daru literackiego, od czego zależy ujęcie indywidualności w formę plastyczną i w treści swej możliwie zgodną z rzeczywistością. Dar ten posiada atoli stosunkowo niewielu i stąd wynika potrzeba pewnych wskazówek, według których mógłby się orjentować ogół nauczycieli. Należy więc przyjąć, że zarówno treściwy opis schematyczny według kwestjonariusza umiejętnie opracowanego, jak i swobodna charakterystyka mogą spełnić swe zadanie i wzajemnie się uzupełniać. W każdym jednak razie konieczne jest należyte przygotowanie psychologiczne nauczyciela.

Z pośród wydanych dotąd wzorów kart indywidualności może być pomocny kwestjonariusz, opracowany w hamburskim laboratorium psychologicznym. Kwestjonariusz ten, uwzględniający warunki pracy w szkole powszechnej i jej potrzeby, obejmuje trzy główne działy: A) środowisko domowe dziecka, B) stan i rozwój fizyczny wychowanka, C) jego rozwój duchowy i usposobienie. Na podstawie kwestjonariusza hamburskiego podajemy tu wzór karty indywidualności ¹⁾, który ułatwi nauczycielowi gromadzenie systematycznych spostrzeżeń, obserwacji i uwag dotyczących wychowanków:

1. Imię i nazwisko dziecka
2. Wiek Klasa Rok szkolny

¹⁾ *Martha Muchow.* Anleitung zur psychologischen Beobachtung von Schulkindern. Lipsk 1926. Zob. też: Karta indywidualności uczniów. (*Ruch Pedagogiczny* Nr. 9—10, rok 1923). — *Dr M. Librachowa.* Charakterystyki szkolne. (*Praca Szkolna* Nr. 6, 9 r. 1928).

I. Środowisko domowe dziecka.

1. Warunki higieniczne domu i otoczenia najbliższego. (Ilość ubikacyj mieszkalnych, liczba członków rodziny, mieszkających wspólnie, czy dziecko sypia osobno, czy mieszkanie zdrowe, schludne, słoneczne i dostatecznie przewietrzane).

2. Stosunki gospodarcze i kulturalne rodziców. (Zawód, wykształcenie, jak się ujawnia wpływ wychowawczy domu, czy dziecko przychodzi do szkoły czyste i schludnie ubrane, czy można zauważyć dodatni wpływ domu pod względem form zachowania się dziecka, pod względem jego zainteresowań naukowych, artystycznych, technicznych i t. d.).

3. Czy dziecko pomaga w pracy rodzicom, względnie czy zarabuje poza domem?

4. Towarzystwo dziecka poza szkołą (dorośli, starsza młodzież, rówieśnicy — czy zaznacza się wpływ i jaki tego otoczenia).

II. Stan i rozwój fizyczny wychowanka.

1. Ogólny wygląd dziecka. (Na podstawie badania wagi, wzrostu, objętości klatki piersiowej, siły mięśni, stwierdzić, czy rozwój normalny).

2. Czy dziecko było chore w wieku przedszkolnym i w ciągu okresu szkolnego? Czy choroba pozostawiła pewne ślady (ból głowy, skłonność do przeziębienia się, nerwowość i t. p.).

3. Jaki jest stan jego zmysłów, w szczególności wzroku i słuchu? Czy ewentualna anormalność tych zmysłów wpływa ujemnie na pracę dziecka w szkole?

4. Czy ujawnia jakieś nawyki ujemne lub chorobliwe? (ogryzanie paznokci, dłubanie w nosie, skurcze twarzy, tendencje niszczyielskie, żarłoczność, nerwy płacz i t. p.).

5. Czy nauka szkolna męczy zbyt i wyczerpuje dziecko?

III. Rozwój duchowy i usposobienie wychowanka.

A) Rozwój społeczny i moralny.

1. Poczucie własnego ja. (Czy uczeń pokazuje pewność siebie, czy śmiały i ambitny, czy też onieśmielony, wstydlivy, szukający opieki i otuchy? W jakim stopniu okazuje zdolność panowania nad sobą?).

U w a g a. Znajomość wpływów środowiska domowego jest nieodzowna dla poznania indywidualności ucznia, tudzież w celu stosowania odpowiednich środków wychowania. Pamiętać tylko należy, że w gromadzeniu tych informacji zachować trzeba takt i subtelność, nie może to mieć charakteru śledzenia, unikać należy wszystkiego, co mogłoby naruszyć powagę rodziców.

2. Ocena własnych prac. (Czy ujawnia krytycyzm, czy się też przecenia — czy zdolny do samokontroli — czy się łatwo zadowala osiągniętymi wynikami?).

3. Egoizm i altruizm. (Czy pomaga drugim, czy się dzieli z drugimi — czy też okazuje zachłanność i miłość własną — czy podatny wpływom wychowawczym pod tym względem?).

4. Stosunek do rodziców i rodzeństwa. (Czy dziecko posłuszne, przywiązane, czy też obojętne w stosunku do rodziców? Czy w stosunku do rodzeństwa zgodliwe, czy też kłótlive, zazdrosne i t. p.?)

5. Stosunek ucznia do gminy szkolnej. (Czy poddaje się jej zarządzeniom, czy też jest czynnikiem rozluźniającym spójność grupy uczniowskiej? Czy współdziała w utrzymaniu porządku? Jaki jest jego stosunek do kolegów? Czy okazuje inicjatywę, czy się wysuwa na plan pierwszy w zabawach, w nauce? Czy uznają go koledzy jako swego przywódcę i dla jakich zalet? Czy w stosunku do nauczyciela otwarty i szczerzy, śmiały, czy też przeciwne ujawnia cechy?

6. Stosunek do świata roślinnego i zwierzęcego. Na podstawie obserwacji podać, czy uczeń chętnie, cierpliwie i wytrwale zajmuje się hodowaniem zwierząt i pielęgnowaniem roślin, oraz jakie tu ujawnia uczucia. Jak się obchodzi z rzeczami własnymi i cudzemi, n. p. z urządzeniem szkolnym?

7. Stosunek do pracy. (Czy chętnie pracuje, z zamiłowaniem, sumiennie i wytrwale? — Jak się zachowuje wobec nasuwających się trudności? Czy ujawnia uczucia radości w związku z wykonywaniem pewnych prac?

8. Życie uczniowe. (Czy uczeń jest wrażliwy na piękno poezji, muzyki, sztuki plastycznej, przyrody? Czy ujawnia wzruszenia religijne? Czy okazuje ciekawość intelektualną, czy często stawia zagadnienia i z jakiej dziedziny?).

B. Rozwój sprawności fizycznej i zdolności duchowych.

1. Sprawność cielesna. Czy odznacza się ruchami skoordynowanymi, zręcznością i szybkością ruchów? Czy posiada poczucie rytmu ruchów? Czy postać jego zgrabna i postawa opanowana, czy też cechuje go niedbałość i nieudolność? Czy lubi ćwiczenia cielesne, sporty i taniec? Czy chętnie zajmuje się robotami ręcznymi i czy pod tym względem ujawnia uzdolnienie, n. p. do rysunków, modelowania, kartoniarstwa, obróbki drzewa i t. p.?

2. Rozwój mowy. Czy ma odpowiednią dykcję, czy wymawia czysto i wyraźnie, czy dobrze akcentuje, czy też ma pewne braki w technice mówienia? Czy mówi chętnie i dużo, czy też powściągliwy w mówieniu? Jaki posiada zasób słownikowy — przeciętny, bogaty czy ubogi? Czy chętnie posługuje się wyszukanymi i obcymi wyrazami? Czy potrafi zdać sprawę ze swych spostrzeżeń w sposób jasny, trafny i płynny, ścisły i rzeczowy — ustnie i pisemnie? Czy jest zwiększył w formułowaniu swych myśli, czy go cechuje pewna oryginalność i twórczość w wyrażaniu się?

C. Aktywność duchowa.

1. Zabawy dziecka. Czy ujawnia pomysłowość w zabawach i w konstruowaniu zabawek? Czy szybko orientuje się w prawidłach zabaw? Czy oddaje się pewnym zabawom przez czas dłuższy, czy też często zmienia zabawę? Jakim zabawom daje pierwszeństwo.

2. Technika i jakość pracy. Jak pracuje — prędko, czy powoli — gruntownie, czy powierzchownie? Czy zachowuje w pracy równomierność pod względem jakości i tempa, czy też zauważyć można znaczne wahania? Czy w pracy jest samodzielny i produktywny, czy też naśladuje i korzysta z pomocy drugih? Czy pracuje planowo i systematycznie, czy ma w należytych porządku materiały i pomoce naukowe?

3. Czytanie i zdawanie sprawy. Jak uczeń czyta — biegle, z należyłą modulacją, ze zrozumieniem treści? Czy łatwo się uczy na pamięć wierszy i słówek? Czy umie jasno, logicznie i rzeczowo zdać sprawę z przeczytanego tekstu, ze swych obserwacji n. p. obrazu, zjawiska, doświadczenia i t. p.? Czy w sprawozdaniach swych jest zwięzły, czy rozwlekły, czy gubi się w szczegółach.

4. Znajomość ortografii. Czy uczeń przyswoił sobie poprawną ortografię? Jakie popełnia błędy ortograficzne? Czy umie zastosować prawidła gramatyczne? Biegłość w rachunkach. Czy ma należyte pojęcie liczby i czy odznacza się pamięcią liczb? Jaką wskazuje biegłość w rachunku pamięciowym? Czy ujawnia zdolność w samodzielnym układaniu zagadnień rachunkowych i w ich rozwiązywaniu? Czy odznacza się pewną pomysłowością i wynalazczością w rozwiązywaniu zagadnień rachunkowych?

6. Znajomość przedmiotów naukowych i zainteresowania. Czy w odpowiedziach swych i w dyskusji jest ścisły. Czy okazuje znajomość rzeczy i stosunków? Czy posiada ugruntowane wiadomości z dziedziny przyrody, geografii i historii, stosunków gospodarczych i społecznych? Czy się odznacza pamięcią nazw, liczb i dat, czy dobrze się orientuje w terenie i na mapie? Czy samodzielnie obserwuje zwierzęta i rośliny? Czy gromadzi zbiory i jakie? Czy się interesuje temi przedmiotami i czy żywy bierze udział w nauce? Jakiego wogóle zainteresowania specjalne ujawnia uczeń, n. p. czy w zakresie języka, rysunków, robót ręcznych, muzyki i t. p.

Na podstawie obserwacji zachowania się i postępowania dziecka w różnych sytuacjach, jakie wynikają z jego życia w szkole i poza szkołą, z jego ustosunkowania się do otoczenia, do kolegów i wychowanków, z jego prac i odpowiedzi wysnuje nauczyciel dane, dotyczące charakterystyki wychowanka, przyczem w swoich sądach i wnioskach zachowuje przezorność i należyłą ostrożność, zwłaszcza w wydawaniu sądów ujemnych o dziecku. Zgromadzone przy pomocy kwestionariusza dane ułatwiają opracowanie charakterystyki ucznia w spo-

sób syntetyczny, w której podkreśli jego rysy najbardziej istotne, jego poziom intelektualny i etyczny, cechy dodatnie i ujemne charakteru, z uwzględnieniem motywów jego postępowania i działania, stopień uspołecznienia, kierunek jego zainteresowań i zarysowujące się uzdolnienia. W ten sposób karta indywidualności i swobodna charakterystyka wzajemnie się mogą uzupełniać, przyczem pierwsza ma znaczenie głównie diagnostyczne, druga zaś spełnia więcej rolę prognostyczną, w szczególności w okresie, kiedy wychowanek kończy szkołę ogólnokształcącą i szuka porady w wyborze swego przyszłego zawodu.

Opracowując karty indywidualności i wolne charakterystyki, zdobywa nauczyciel materiał porównawczy, który umożliwia mu ocenę uczniów w klasie, ich poziomu intelektualnego i etyczno-społecznego, co atoli możliwe jest wówczas, tualny i stopień uspołecznienia ucznia w porównaniu z indydy klasy nie są zbyt przepełnione. Oceniany poziom intelektualnymi jego współuczniami i wreszcie dochodzimy do oceny całej grupy uczniowskiej, jako struktury psychicznej wyższego rzędu, której analizą zajmuje się psychologia socjologiczna¹⁾. Dziecko ujmujemy nietylko jako indywidualność i osobowość, ale także na tle środowiska fizycznego i socjalnego, w związku z jego oddziaływaniem na tworzenie się jaźni jednostkowej, która istnieje tylko w związku z otoczeniem i w rzeczywistości nie można jej wyodrębnić od większej całości, jaką jest grupa społeczna. Otoczenie oddziałuje na dziecko, które za pośrednictwem zmysłów przyjmuje podniety i na mocy syntetyzujących sił duchowych przerabia je w swej jaźni na struktury psychiczne. Pod wpływem doznanych podniet i powstających struktur ujawnia dziecko swoje dążenia, uczucia i myśli — słowem reaguje na podniety otoczenia. Tak więc życie indywidualne dziecka rozwija się w związkę z życiem innych osobników w jego otoczeniu domowym, sąsiedzkim, a następnie szkolnem. Dziecko wchodzi w związek z osobami ze swego otoczenia, reagując na ich zachowanie się i postępowanie i w ten sposób tworzy się duchowa więź między dzieckiem

¹⁾ W. Mc Dougall. Grundlagen einer Sozialpsychologie. Fl. Znaniecki. Socjologia wychowawcza. Warszawa 1928.

a otoczeniem osobowem. Jednostka wrasta w swe otoczenie i staje się częścią większej całości, jaką jest grupa społeczna — rodzina, klasa szkolna lub cała szkoła, zrzeszenie rówieśników, koła naukowe, kluby sportowe, związki zawodowe, stowarzyszenia etyczne i religijne, stronnictwa polityczne i t. d. W związku z naszym tematem zwrócimy przedewszystkiem uwagę na życie dziecka w środowisku szkolnem, w grupie społecznej, jaką tworzy klasa szkolna.

9. Klasa szkolna jako wspólnota. Psychologia klasy.

Praca w szkole twórczej odbywa się w sposób odmienny aniżeli w szkole tradycyjnej, gdzie przeważnie zajęte jest jedno dziecko, n. p. gdy odpowiada na pytania nauczyciela lub zdaje sprawę z wyuczonej lekcji, gdy czyta i t. p. Inni zaś uczniowie zachowują się wówczas biernie, w najlepszym razie nauczyciel zmusza ich do uwagi, ale ich udział w nauce nie jest zazwyczaj wynikiem ich zainteresowań. Dążyć tedy należy do takiej organizacji pracy i nauki szkolnej, aby wszystkie dzieci były czynne i pracowały zgodnie ze swemi zainteresowaniami.

Organizacja taka jest możliwa, jeśli treść nauczania pozostawać będzie w związku z potrzebami dziecka, jeśli uczniowie pod umiejętnym kierunkiem nauczyciela samorzutnie wysuwać będą zagadnienia i jeśli je samodzielnie rozwiązywać będą. Rozwiązywanie niektórych zagadnień wymaga współudziału mniejszej lub większej grupy dzieci, albo też całej klasy, wymaga pracy zbiorowej. Uczniowie wykonują pewne zadania, dzieląc między sobą poszczególne funkcje, n. p. w pracy w ogrodzie szkolnym, w pielęgnowaniu roślin, w hodowaniu zwierząt, w sporządzaniu środków żywności, w modelowaniu, w pracy warsztatowej, w utrzymywaniu porządku w klasie, w przygotowaniu chóru, w opracowaniu sztuki teatralnej, w rozwiązywaniu różnych tematów z zakresu nauki szkolnej, w gromadzeniu pomocy naukowych, w organizowaniu wspólnych wycieczek, zabaw i t. d. Współpraca taka rozwinąć się może wówczas, jeśli klasa jako grupa uczniowska przekształci się w harmonijną całość, jeśli ją ożywiać będzie wspólny duch — słowem, jeśli stworzyć będzie wspólnotę pracy, jednostkę psychiczną wyż-

szego rzędu. Zastanowimy się pokrótce nad psychologią klasy, jako indywidualności zbiorowej.

Zagadnieniu psychologii zbiorowej (tłumu, masy) wogóle, a w szczególności psychologii klasy, jako społeczności, poświęcone są liczne prace ¹⁾. W naszej literaturze omawia ten problem *Bogdan Nawroczyński* w dziele «Uczeń i klasa» ²⁾ i *J. Mirski* w artykule «Zagadnienie psychologii zbiorowej w szkole» (*Ruch Pedagogiczny*, Rocznik 1919). Nowoczesny wychowawca powinien na tę kwestję baczną zwrócić uwagę i pilnie obserwować życie swej klasy, jako organizacji duchowej. Nasuną mu się wówczas doniosłe pytania, od rozwiązania których zależeć będzie wynik jego pracy wychowawczej. W jaki sposób tworzy się klasa jako organizm psychiczny? Jakie działają w niej siły? Jaka jest tu rola nauczyciela? Jakie czynniki wpływają dodatnio na rozwój wspólnoty? Co przyczynia się do jej rozluźnienia? W jaki sposób odbywa się praca w klasie, będącej wspólnotą duchową? Oto niektóre problemy w związku z psychologią klasy szkolnej.

Wyobraźmy sobie chwilę, kiedy mniej lub więcej liczna gromadka dzieci skupiła się po raz pierwszy w swojej izbie szkolnej. Jest to moment, w którym «nowi» uczniowie i «nowy» nauczyciel znaleźli się w klasie, aby pracować dla wspólnych celów. Zaczyna się tworzyć klasa, przybierająca właściwą sobie fizjonomję. Początkowo jednak przedstawia się klasa jako luźne zbiorowisko jednostek niezłączonych ze sobą silniejszą więzią duchową. Pominąwszy różnice, wynikające ze stanowiska socjalnego rodziców, różnice pochodzenia, narodowości, wyznania i t. d., dostrzeżemy przy bliższej obserwacji ogromną różnorodność pod względem uzdolnienia, temperamentu, charakteru, życia wyobraźniowego i uczuciowego. Są wśród tych dzieci jednostki żywe i spokojne, rozważne

¹⁾ *Gustaw Le Bon*. Psychologia tłumu. — *H. Gaudig*. Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Lipsk 1917. — *H. Deiters*. Die Schule der Gemeinschaft. (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Lipsk. — *A. Kruckenberger*. Die Schulklasse. Lipsk 1926.

²⁾ *B. Nawroczyński*. Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. Wyd. Komisji Pedagogicznej Min. W. R. i O. P. Warszawa 1923. — Zob. też Psychologia klasy jako grupy społecznej. (*Ruch Pedagogiczny* Nr. 8, r. 1928).

i roztrzepane, śmiałe i odważne, bojaźliwe, szczerze i skryte, uczuciowe i obojętne, są umysły lotne i bystre, tępe i ociężałe, typy fantazyjne i rozumowe, powierzchowne i głębokie. Odnajdziemy tu typy praktyków i teoretyków, krytyków, systematyków, przywódców i wykonawców, typy produktywne, twórcze i naśladowcze.

Pomimo tej różnorodności usposobień, uzdolnień i charakterów klasa jako całość przybiera wkrótce pewną fizjonomję, na podstawie której wypowiadamy swoją opinię, swój sąd o niej jako o całości, że jest inteligentna lub tępą, ruchliwa lub spokojna, czysta lub niechlujna, dobrze wychowana lub gburowata i t. p. Już od samych niemal początków zaczyna się w klasie wytwarzać pewna łączność między dziećmi. Klasa przekształca się w harmonijną zbiorowość, w organizm psychiczny wyższego rzędu, w indywidualność, która podobnie jak jednostka, myśli, odczuwa, dąży do pewnych celów, reaguje i działa, zdolna jest do ciągłego rozwoju i doskonalenia. *Nawroczyński* na podstawie wyników swoich badań doszedł do następujących twierdzeń: 1. «organizacja szkolna w wybitny sposób sprzyja kiełkowaniu i wzrostowi życia społecznego wśród grup młodzieży, stanowiących klasy szkolne; 2. poczynając mniej więcej od 10-go roku życia, zdolności społeczne młodzieży szkolnej są już do tego stopnia rozwinięte, iż wytwarzają w niej żywiołowe dążenie do zrzeszania się i tworzenia organizacji; 3. wskutek tego uczniowie jednej klasy albo stanowią grupę społeczną, obdarzoną świadomością zbiorową, a nieraz nawet z wyraźnie zarysowaną indywidualnością, albo też są bardzo podatnym do utworzenia takiej grupy materiałem; 4. przy sprzyjających warunkach uspołecznienie klasy szybko wzrasta, tworząc niejako sklepienie, nad ośrodkowymi dążeniami jednostek i drobniejszych ugrupowań. Nad tem sklepieniem może wystrzelić wieżyca ideału, przyświecająca całej klasie szkolnej» ¹⁾).

Klasa jako indywidualność zbiorowa nie jest zwykłą sumą jednostek o najróżnorodniejszych właściwościach, jest ona zupełnie nowym tworem, będącym niejako syntezą osobniczych cech, myśli, uczuć i dążeń, jest r ó ż n o j e d n i ą w e-

¹⁾ *Nawroczyński*, op. cit., str. 53.

dług określenia Trentowskiego, *unitas multiplex* w myśl wyrażenia Sterna. Jest różnojednią, strukturą psychiczną wyższego rzędu, aniżeli indywidualność i osobowość. Życie wyłącznie indywidualne ustępuje do pewnego stopnia życiu zbiorowemu; jednostka nie zatracą jednak przytem swojej indywidualności, ale przeciwnie, wzbogaca i rozszerza swoją psychikę, bo budzi się w niej obok świadomości indywidualnej *świadomość zbiorowości*, wspólnych zainteresowań i dążeń, co znajduje wyraz w posługiwaniu się określeniami «nasza klasa», «nasze zadania, prace, wycieczki», «nasz nauczyciel», «myśmy to lub owo postanowili», «myśmy to lub owo wykonali» i t. p.

Na wytworzenie indywidualności zbiorowej, jaką stać się może klasa szkolna, składają się różne czynniki. Mniej lub więcej zbliżony wiek dzieci stanowi silną więź, skupiającą je dla osiągnięcia pewnych celów. W danym wieku mają dzieci swoje ulubione zabawy, swoje wspólne zainteresowania, które je łączą w gromadę. Podobnie jak w życiu dorosłych, tak i u dzieci ujawnia się *popęd kolektywny*, pobudzający je do zrzeszania się i do podejmowania wspólnych zadań. Popęd ten występuje podczas zabaw i różnych gier; dlatego też obserwacje dzieci n. p. podczas przerw lub na wycieczkach mogą dostarczyć nauczycielowi sporo materiału, oświetlającego zagadnienie psychologii zbiorowej.

Ważnym bardzo czynnikiem, wytwarzającym indywidualność zbiorową są *wspólne przeżycia dzieci* w czasie pracy i nauki. Wspólne wyobrażenia, myśli, uczucia i zainteresowania ożywiają gromadę dzieci w klasie, wytwarzają podobne stany duchowe. Do zespolenia jednostek w klasie przyczynia się wiedza zdobywana przez dzieci równocześnie z zakresu różnych przedmiotów. Zdobycie wiedzy i sprawności technicznej jest zresztą jednym z głównych zadań i wogóle powodem istnienia klasy szkolnej. Pod wpływem nauki wytwarzają się pewne wspólne poglądy, wytwarza się podobny sposób patrzenia i ujmowania zjawisk i faktów. Nieraz klasa nastrojona jest na jeden ton uczuciowy; w duszach dzieci budzi się równocześnie współczucie, sympatja lub antypatja, podziw, zapał, entuzjizm n. p. pod wpływem lektury czy opowiadania. Uczucia te i wzruszenia wywołują pragnienie naśladownictwa, postępowania wzorem znakomitych mężów,

k którzy dokonali wielkich czynów. Przeżycia takie pozostawiają niezatarte ślady w duszy zbiorowości klasowej.

Do powstania wspólnoty przyczynia się w dużym stopniu w z a j e m n e o d d z i a ł y w a n i e d z i e c i, pracujących w jednej klasie, przyczem wielki wpływ wywierają takie czynniki, jak n a ś l a d o w n i c t w o i s u g e s t j a. Wskutek działania tych czynników wytwarzają się pewne zwyczaje, obyczaje, maniery, pewien sposób wyrażania się, słownik uczniowski. Bez naśladownictwa trudno sobie wogóle wyobrazić istnienie klasy. Dzieci naśladowują nauczyciela i swoich kolegów; stąd też przykład, wzór postępowania ma tak wielkie znaczenie w wychowaniu. Dzięki naśladownictwu i sugestji rozwijają się nawyki w myśleniu i działaniu. Szczególnie dzieci młodsze ulegają bardzo sugestji wskutek pobudliwości ich fantazji. Wpływa na nie nie tylko nauczyciel, ale i koledzy, w szczególności uznani przez ogół p r z y w ó d c y k l a s o w i.

W miarę tworzenia się klasy, jako wspólnoty duchowej możemy zaobserwować różnicowanie socjalne; zjawiają się p r z y w ó d c y k l a s o w i i «szary tłum», ulegający im w mniejszym lub większym stopniu. I oto nasuwa się ciekawe zagadnienie dla wychowawcy, a mianowicie, jakie właściwości cechują przywódców w klasie, jakie wartości cieszą się u dzieci w różnym wieku powszechnem uznaniem. Zdaje się, że zdolności do nauki, rozległa wiedza, bardzo dobre postępy, wzorowe zachowanie — owe wartości, tak cenione przez nauczyciela, nie są zarazem i dla dzieci dostatecznym powodem, decydującym o uznaniu autorytetu kolegi. Najczęściej rozstrzygają tutaj raczej takie wartości, jak pewna siła fizyczna, odwaga, sprawność i zręczność, umiejętność w organizowaniu zabaw i gier, stanowczość w wystąpieniach, obrona kolegi, dotrzymywanie obietnicy, zdolność do poświęceń. Poznawszy wartości przywódców klasy, nauczyciel zużytkować może ich wpływ dla ogólnych celów wychowawczych.

W skład klasy, jako indywidualności zbiorowej wchodzi n a u c z y c i e l, którego wpływ na strukturę wspólnoty może być bardzo silny. Podobnie jak istnieje oddziaływanie wzajemne wśród uczniów, tak też istnieje wpływ nauczyciela na uczniów i do pewnego stopnia uczniów na nauczyciela. Nauczyciel oddziałuje przede wszystkim przykładem osobistym, umiejętnym postępowaniem, gruntowną wiedzą, w szcze-

gólności na stopniu średnim i wyższym, oddaniem się nauce i młodzieży, żywym współudziałem w życiu dzieci, w ich pracach i zabawach zbiorowych.

Klasa, jako zbiorowość, okazuje często swą wolę zarówno w formie negatywnej, ujemnej, jak i pozytywnej, dodatniej. Czasami zwraca się owa woła zbiorowa klasy przeciwko nauczycielowi, szczególnie gdy tenże nie jest organiczną częścią społeczności, gdy faktycznie stoi poza nią, jako czynnik zewnętrzny, obcy, pozbawiony nadto wspomnianych wyżej zalet. Wówczas budzi się niezadowolenie, opozycja, która przyjmuje różne formy: stukanie, chrząkanie gromadne, uderzanie pulpami, umówione złośliwe figle, wreszcie bojkoty, strajki. W takich wypadkach ujawnia się **solidarność klasowa**, przestrzegana bezwzględnie i tylko charaktery bardzo słabe wśród uczniów dopuszczają się złamania tej solidarności. Takie ujemne objawy mogły się plenić w szkole tradycyjnej, w której klasa nie była wspólnotą duchową w dzisiejszem znaczeniu, t. j. powołaną do współdziałania, do urzeczywistniania celów wychowawczych i naukowych drogą samodzielnej pracy uczniów. Takie objawy występują tam, gdzie istnieje surowa karność zewnętrzna, oparta na przymusie i strachu. W szkole twórczej objawy takie są niemożliwe, ponieważ praca opiera się tu na karności wewnętrznej, na wzajemnej przyjaźni, na wzajemnym szacunku nauczycieli i dzieci, na samorządzie jako nieodzownym czynniku wychowania rozumnych i wolnych obywateli. Panuje tu zupełnie inny **duch klasy**, aniżeli w szkole tradycyjnej.

Czasami ujawniają się w życiu społecznem klasy tendencje destrukcyjne. Czynnikiem rozluźniającym spójność klasy mogą być skrajni indywidualiści (zazwyczaj wśród starszej młodzieży) i krytycy. Także i współzawodnictwo w ujemnem znaczeniu, ujawniające się jako zawiść i zazdrość, jako chęć przewyższenia kolegi w postępach, jako fałszywa ambicja może być czynnikiem destruktywnym. W tem tkwi źródło intryg, walki podstępnej przeciw koledze, któremu odmawia się pomocy, przed którym zataja się pewne pomoce naukowe i t. p. Czasami tworzą się mniejsze grupki opozycji o charakterze destrukcyjnym lub kliki, które rozsadzają organizm klasy. Umiejętne kierownictwo ze strony nauczyciela i takt pedagogiczny może tym objawom zapobiec dość rychło, a na-

wet powstanie ich uniemożliwić, jeśli praca w klasie oparta jest na zasadach szkoły twórczej, które usuwając współzawodnictwo egoistyczne, wysuwają na plan pierwszy spółdziałanie dla dobra zbiorowości.

Klasa jako wspólnota duchowa organizuje pracę i naukę, wysuwa pewne zagadnienia, tworzy program prac, obmyśla środki wykonania, stosując różne formy, uzupełniające się harmonijnie. *Scheibner* rozróżnia trzy formy nauczania, mające zastosowanie w szkole twórczej: 1. Każdy uczeń otrzymuje pewien temat do opracowania w całości, tak że klasa rozpada się na pojedynczych pracowników; 2. swobodna dyskusja nad obranym zagadnieniem, w której klasa jako całość stanowi wspólnotę myślową. Nauczyciel jest tu słuchaczem i bierze udział w dyskusji. 3. Pewne zadanie zostaje podzielone na części, a uczniowie obierają poszczególne działy, z których następnie powstaje całość. Te częściowe zadania opracowuje albo jeden uczeń, albo też mała grupa, złożona n. p. z kilku uczniów, przyczem uwzględnia się wedle możliwości ich zainteresowania. Szkoły amerykańskie, oparte na systemie daltońskim i szkoły społeczne w Hamburgu (*Gemeinschaftsschulen*) przyjmują w organizacji nauczania system kursów, na które uczęszczają dzieci już od 12, a nawet od 10 roku życia (jak w szkole daltońskiej). Kurs obierają sobie dzieci same według swojego upodobania. Tutaj mają możliwość dalszego kształcenia się ci uczniowie, którzy odznaczają się różnymi zdolnościami; są więc kursy matematyczne, handlowe, techniczne, artystyczne i t. p. Dla dojrzałych uczniów organizuje się w tych szkołach kursy geometrii, algebry, ekonomii, stenografii, obcych języków, tudzież różne kursy techniczno-artystyczne. Głównym motywem takiej organizacji jest swobodny i samodzielny wybór pracy¹⁾.

W analizie podstaw psychologicznych szkoły twórczej starałem się podkreślić moment aktywności i samorządności sił duchowych dziecka. Widzieliśmy, że zasadniczymi elementami różnych procesów psychicznych są pierwiastki woli, nadające życiu duchowemu charakter dynamiczny. Szkoła twórcza opiera się właśnie na psychologii woli, wolańczej, która istotne objawy życia ducho-

¹⁾ *Fr. Hilker. Deutsche Schulversuche. Berlin 1924.*

wego widzi w procesach woli, podczas gdy podstawą pedagogiki herbartowskiej i szkoły dawnej jest psychologia intelektualistyczna, według której istotą życia duchowego są wyobrażenia. Obecnie intelektualizm w duchu herbartowskim zostaje wyparty ze szkoły, natomiast silny wpływ na rozwój pedagogiki i szkoły twórczej wywiera psychologia woluntarystyczna, wskazująca drogi i środki kształcenia «jaźni działającej».

Rozpatrzyliśmy podstawy teoretyczne szkoły twórczej, jej związek z życiem społecznym, ze środowiskiem, z rozwojem myśli filozoficznej i wynikami badań w dziedzinie psychologii dziecka. Stwierdziliśmy, jak głęboki wpływ wszystkie te czynniki wywierają na kształtowanie się nowej szkoły, do której zmierza obecnie cała ludzkość, i w której wychowywać się będą młode pokolenia zdolne do coraz doskonalszego życia społecznego i indywidualnego. Na urzeczywistnienie idei szkoły twórczej w praktyce składają się dwa zasadnicze warunki: a) talent pedagogiczny nauczyciela, b) zrozumienie zagadnień socjologicznych, filozoficznych i psychologicznych, stanowiących podłoże nowej szkoły. Wychowawca, obdarzony talentem, inicjatywą i pomysłowością, zamiłowaniem do pracy, tudzież do głębszych studjów pedagogicznych, znajdzie też odpowiednie środki i drogi realizacji szkoły twórczej. Zgodnie z jej duchem i zasadami samodzielnie stawiać będzie zagadnienia wychowawcze i metodyczne, będzie je samodzielnie analizował i wspólnie z dziećmi rozwiązywał. Pojmując w ten sposób pracę nauczyciela, nie możemy podawać szczegółowo opracowanych programów i gotowych wzorów lekcyjnych, ponieważ sprzeciwiałoby się to samej idei szkoły twórczej. Zadaniem naszym tedy w części II-giej, poświęconej zagadnieniom praktycznym, będzie omówienie i oświetlenie ważniejszych prób i dotychczasowych doświadczeń w dziedzinie realizacji nowej szkoły zagranicą i u nas, ażeby w ten sposób osiągnąć cel właściwy naszej pracy, a mianowicie pobudzenie odpowiednio przygotowanych nauczycieli do podjęcia samodzielnych prób i usiłowań, zmierzających do urzeczywistnienia szkoły twórczej.

CZĘŚĆ DRUGA

REALIZACJA SZKOŁY TWÓRCZEJ

I.

ROZWÓJ SAMORZĄDU W SZKOLE TWÓRCZEJ.

W miarę jak klasa szkolna staje się jednostką psychiczną wyższego rzędu i wspólnotą, wylaniają się różne potrzeby grupy społecznej i wytwarzają równocześnie odpowiednie formy współżycia, wspólnej pracy i nauki. Formy te coraz bogatsze w treść i różnorodniejsze rozwijają się dzięki współdziałaniu nauczycieli, dzieci i rodziców, którzy wchodzi w skład wspólnoty, opierającej się na zasadach samorządu, jako instytucji organicznie wchodzącej w życie szkoły twórczej. Samorząd uczniowski czyli gmina szkolna jest właśnie jednym z istotnych czynników, umożliwiających realizację nowej szkoły, stanowi o jej charakterze i duchu. Nie będę tu rozpatrywał dziejów samorządu szkolnego, a tylko zwrócę uwagę na niektóre zagadnienia praktyczne w związku z pracą w szkole twórczej¹⁾.

Stopniowe wprowadzanie samorządu uczniowskiego powinno być wynikiem potrzeb i zainteresowań zarówno poszczególnych dzieci, jak całej klasy i szkoły. W miarę jak się ujawniają różne potrzeby życia gromady w związku z organizowaniem pracy i nauki, jak zachodzi potrzeba rozdzielenia czynności celem utrzyma-

¹⁾ O samorządzie w szkole pisali: *Ad. Ferrière*, *L'Autonomie des écoliers. L'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*. Neuchatel — Paris 1921; *W. Förster*. *Szkola i charakter. Zagadnienia moralno-pedagogiczne życia szkolnego*. Tłum. *J. Kramer* i *Bol. Kaprocki*. Lwów 1928. *Anna Grudzińska*. *Gminy szkolne* (*Ruch Ped.* 1913); *Dr M. Bienenstock*. (*Muzeum* 1911 i *Nowe Tory* 1912); *Dr L. Bykowski*. *Gmina szkolna im. Jędrzeja Śniadeckiego w gimnazjum VIII we Lwowie*; *J. Mirski*. *Gmina szkolna jako forma samorządu uczniów* (*Ruch Ped.* r. 1922).

nia porządku, udzielenia pomocy, osądzenia pewnych objawów, wynikających ze współzycia i wzajemnych stosunków członków grupy i t. p., tworzą się w sposób samorzutny pewne formy życia społecznego, przyczem pamiętać należy o przystosowaniu tych form do rozwoju duchowego dzieci w poszczególnych okresach ich życia oraz do środowiska w jakim się dana szkoła znajduje.

W rozwijaniu się form życia społecznego dzieci widzą niektórzy psychologowie powtarzanie się w skrócie tych faz kulturalnych, jakie przechodziła ludzkość w ciągu tysiącleci swego rozwoju w myśl t. zw. zasady biogenetycznej, stwierdzającej, że ontogeneza czyli rozwój jednostki odpowiada filogenezie czyli rozwojowi rasy. Dziecko podobnie jak dorosły odznacza się instynktem towarzyskim, jest według *Arystotelesa* zwierzęciem społecznym. Popęd towarzyski ujawnia się u dzieci dość wcześnie, już między 3 a 7 rokiem życia. Dziecko szuka towarzystwa uczestników zabawy, jednakże objaw ten nie jest jeszcze właściwą formą życia społecznego, trwa krótko, przemija za każdym razem z chwilą, gdy dzieci rozstają się po zabawie. W pierwszym roku nauki zachowuje życie społeczne tę pierwotną postać; dopiero po 7 roku życia popęd do zrzeszania się przybiera formy trwalsze i co szczególne, że już w tym okresie stwierdzić można istnienie przywódców¹⁾. Tworzą się gromadki dzieci 9-, 10-letnich o charakterze jakoby klanów pierwotnych z przywódcami na czele, którzy godność tę piastują zazwyczaj nie z wyboru, ale poprostu sami się wysuwają dzięki swym specjalnym zaletom, o których już była mowa.

Dzieci, odczuwając potrzebę kierownictwa jednostki silniejszej, chętnie podporządkowują się autorytetowi, podobnie jak członkowie szczepu pierwotnego podlegali swemu wodzowi. Na fakt ten zwrócił uwagę *Dr H. Jaworski*, który badał objawy autorytetu i subordynacji u ludów pierwotnych. Wykazuje on, że ludy pierwotne i dzicy współcześnie żyjący upodobnieni są do dzieci w tem, że normą dla nich jest autorytet absolutny ojca rodziny, to znaczy potęga, z której płynie cał-

¹⁾ *M. J. Varendonck*. Les Sociétés d'Enfants. I-er Congrès international de Pédologie. Vol. I et II publiés par les soins de *Dr J. Joteyko*. Bruksela 1912. Str. 510 i n.

kowita organizacja społeczna, i która odpowiada potrzebom jednostek ¹⁾).

Biorąc pod uwagę naturalny rozwój instynktu społecznego i pojęć społecznych, należy formę samorządu wprowadzać w szkole stopniowo, a punktem wyjścia powinien być rozumny absolutyzm patryarchalny, oparty na miłości nauczyciela ku dzieciom i ciążącej trosce o ich dobro fizyczne i duchowe. Dzieciom powierzamy zrazu drobne czynności, jak czuwanie nad porządkiem w klasie, czystością tablicy, przewietrzaniem klasy, utrzymywanie w należytych porządku przyborów, środków naukowych, materiałów i narzędzi pracy i t. p. W miarę rozwoju duchowego odbywa się stopniowo przejście od absolutyzmu do częściowej autonomji, obejmującej coraz więcej spraw życia społecznego klasy. Dopiero po 12 lub 13 roku życia należy wprowadzić pełną autonomję, albowiem zrozumienie idei samorządu możliwe jest — sądzę — mniej więcej po 13—14 roku życia w początkach pokwitania, kiedy budzić się poczyna zdolność ujmowania pojęć oderwanych, tworzenia pojęć społecznych myślenia abstrakcyjnego, kiedy wybitniej zarysowują się indywidualne zainteresowania i wyraźnie występuje zmysł społeczny i organizacyjny młodzieży nie tylko przy zabawie, ale i w pracy szkolnej.

Sprawy, wchodzące w zakres samorządu, powinny wynikać — jak już wspomniałem — w sposób naturalny z potrzeb i okoliczności, jakie nasuwa samo życie klasy. W tym duchu właśnie wprowadzali praktycznie samorząd w naszych szkołach liczni pedagogowie, jak subtelny znawca duszy dziecka *J. Korczak* w *Domu Sierot*, *Wład. Przanowski* w szkole im. Karola Szlenkiera w Warszawie, *M. Szczawinska* w szkole powszechnej, *S. Kisielewska*, *Fr. Mittek*, *Fr. Kuś* i inni.

Jeszcze w okresie przedwojennym, a więc przed *Drem Prodingere*m, już w r. 1904 podejmuje u nas pierwsze próby samorządu dzieci nauczyciel w Harbutowicach koło Wadowic *Fr. Kuś*. Pomysł jego — jak pisze — był zupełnie samodzielny, nieoparty na żadnych wzorach. Bezpośrednim powodem wpro-

¹⁾ *Ad. Ferrière*, op. cit., str. 36.

wadzenia samorządu na IV-tym stopniu nauki były ustawiczne skargi w klasie, rozpatrywanie których zajmowało nauczycielowi zbyt dużo czasu. Powiedział więc uczniom, że wybiorą z pośród siebie pięciu, do których skargi zanosić będą, a ten sąd koleżeński wyda wyrok po uzyskaniu aprobaty nauczyciela. Wybory były zupełnie wolne. W skład sądu koleżeńskiego weszli 3 uczniowie i 2 uczennice. Na trzech wybranych chłopców jeden był zdolny, spokojny i pracowity, drugi mniej zdolny i pilny, lecz odznaczający się powagą (tego wybrano przewodniczącym), trzeci, to chłopiec żywego temperamentu, a koledzy, wybierając go do wydziału, dali mu do zrozumienia, że teraz swą żywość hamować musi. Wydział ten miał jeszcze za zadanie łagodzenie sporów w klasie, czuwanie nad porządkiem, obronę słabszych i pomoc wzajemną; nawet przyczyny nieregularnego uczęszczania do szkoły oddawał nauczyciel do zbadania wydziałowi. Wyniki działalności tej gminy szkolnej były nader dodatnie: znikła swawola, coraz rzadziej dopuszczały się dzieci kłamstwa, postęp w naukach był widoczny, a przede wszystkim urabiały się charaktery, kształciło poczucie prawa i obowiązku. Działalność tej gminy trwała dwa lata i nauczyciel stwierdził jej zbawienne skutki w późniejszym życiu tej młodzieży po opuszczeniu szkoły ¹⁾).

W swoich usiłowaniach około wprowadzenia sądu w szkole opiera się *M. Szczawińska* na kodeksie opracowanym przez *J. Korczaka* i słusznie podkreśla konieczność stopniowego rozwijania formy samorządowej w klasie. «W poczynaniach swych — mówi *M. Szczawińska* — zrozumiałam, że pomimo gotowych już wypracowanych form, będę zmuszona bardzo ostrożnie i umiarkowanie posuwać się naprzód, że nieprędko dojrzeją dzieci do wyższych form organizacyjnych». Pracę rozpoczęła w III oddziale, w którym było 68 dzieci w wieku od 8 do 14 lat, od porozumienia się z gromadą na piśmie zapomocą kartek i ogłoszeń, które dzieci wrzucały do specjalnej skrzynki lub też umieszczały na przeznaczony na to tablicy, n. p. jeśli uczniowi ginie scyzoryk, podaje ogłoszenie. Sprawy rozpatrywał sąd koleżeński, złożony z 5 sędziów i 5 zastępców, tudzież z sekretarza, którym był wychowawca. Wyrazem zewnętrznym gminy była gazetka szkolna,

¹⁾ Ruch Pedagogiczny. R. 1914, Nr. 1—2.

w której nauczycielka i dzieci ogłaszały ważniejsze zdarzenia z życia klasy ¹⁾). Odmierną formą przybrał samorząd w szkole im. K. Szlenkiera i w szkole XXIX w Warszawie ²⁾). Na zasadzie samorządności i inicjatywy dzieci w rozwijaniu i tworzeniu form życia społecznego w gminie szkolnej opiera się też *S. Kisielewska*, podając nader cenne i szczegółowe wskazówki, wynikające z bezpośredniej dłuższej obserwacji i umiejętności doświadczeń poczynionych w szkole. W serii artykułów «*Jak wprowadzałam samorząd w szkole?*», umieszczonych w «*Pracy Szkolnej*» (Rocznik I z r. 1922) daje autorka barwny i plastyczny obraz życia wspólnoty szkolnej. Nauczyciel we Włocławku *F. Mittek* skupia życie gminy szkolnej w ramach kooperatywy, której zadaniem jest spopularyzowanie idei spółdzielczości wśród dzieci szkolnych i praktyczne przygotowanie ich do późniejszego życia społecznego («*Kooperatywa uczniowska jako środek wychowawczy i jej organizacja*», *Praca Szkolna* r. 1922). Jako najbardziej odpowiednią formę organizacji samorządu w szkole powszechnej zaleca «*kooperację uczniowską*», obejmującą cztery lub więcej wydziałów, a mianowicie: 1. Wydział kulturalno-oświatowy (urządza zebrania, odczyty, wydaje pisemka itp.). 2. Wydział handlowy (prowadzi sklepik szkolny). 3. Wydział Bratniej Pomocy (pomaga słabszym). 4. Wydział Sprawiedliwości (sądy koleżeńskie, przestrzeganie regulaminu). 5. Wydział drużyny harcerskiej i t. d. Organem kooperacji jest Rada nadzorcza, złożona z 12 lub 15 członków, zależnie od ilości wydziałów (w każdym wydziale zarząd składa się z 3 członków). Forma kooperatywy stanowi jedną z najlepszych nowoczesnych metod wychowania społecznego i obywatelskiego; kooperatywa uczniowska jest bowiem niejako warsztatem pracy społecznej i zgodnie z zasadami szkoły twórczej kształci bezpośrednio pod względem etycznym i obywatelskim ³⁾). Metodyczne i praktyczne wskazania, jak organizować i prowadzić pracę w kooperatywie szkolnej, znajdujemy w wartości-

¹⁾ Rocznik Pedagogiczny. Tom I. Warszawa 1923. *M. Szczawińska*, Gazeta i sąd w szkole.

²⁾ *W. Przanowski, M. Szczawińska, J. Wójcik*. Samorząd w szkole powszechnej. Przykłady realizacji. Warszawa 1928.

³⁾ *Fr. Mittek*. Idea spółdzielstwa w szkole nowoczesnej. Warszawa 1928.

wej książce *Franciszka Dąbrowskiego* p. t. «Spółdzielnie uczniowskie» (Warszawa 1925).

Wspomniałem już, że w miarę rozwoju duchowego dzieci dochodzimy do coraz wyższych form życia społecznego w klasie, do pełnej autonomji. Obraz życia takiego przedstawiała gmina kl. IV-tej wydziałowej (8-my rok nauki) w szkole im. ś. Jana Kantego w Krakowie, gdzie wprowadziłem samorząd w r. szkol. 1913/14¹). W roku tym uczęszczało do kl. IV-tej wydz. 42 uczniów w wieku od 14 do 16 lat.

Młodzież ta przybyła z kilku szkół krakowskich i z poza Krakowa, była ona więc niejednolicie prowadzona w ostatnich latach nauki, wychowywana w różnych warunkach. Uczniowie szkół wydziałowych, istniejących przed wojną w Małopolsce pochodzili przeważnie ze sfer uboższych, a pod względem rozwoju duchowego stali zazwyczaj niżej, aniżeli młodzież szkół średnich w tym wieku. W szkołach wydziałowych przeważali uczniowie, którzy przepadli przy egzaminie wstępnym do gimnazjum, albo też tacy, którzy z powodu słabych zdolności, a wreszcie z powodu ciężkich warunków materialnych rodziców nie mogli się dostać do szkoły średniej. Próby pedagogiczne, podejmowane z takim materiałem uczniowskim, wymagają wiele ostrożności, i są bądź co bądź trudniejsze w wykonaniu, aniżeli np. w zastosowaniu do młodzieży szkół średnich.

Z początkiem roku szkolnego zaproponowałem moim uczniom, by spróbowali sami ująć rządy w klasie. Omówiliśmy wspólnie projekt urządzenia gminy szkolnej, który następnie przybrał formę ustawy. Oto treść «Konstytucji», na której opierało się życie w naszej gminie szkolnej:

1. Klasa IV-ta wydziałowa w szkole im. św. Jana Kantego w Krakowie stanowi gminę szkolną.

2. Gminą zarządza Zwierzchność gminna, wybierana przez uczniów klasy większością głosów na przeciąg jednego kwartału szkolnego, tj. 2½ miesięcy.

3. Zwierzchność gminna składa się z wójta i 6-ciu wydziałowych.

¹) *Ruch Pedagogiczny*, 1917, Nr. 1—2 (Samorząd uczniów w szkole).

4. Wybory do Zwierzchności gminnej odbywają się kartkami pod dozorem gospodarza klasy.

5. Do obowiązków Zwierzchności należy: a) czuwanie nad porządkiem i czystością w klasie i na korytarzach, tudzież nad całością sprzętów szkolnych, b) czuwanie nad przyzwoitem zachowaniem się uczniów zarówno w budynku szkolnym jak i poza nim, c) nadzór nad czystością odzieży, obuwia, książek i przyborów szkolnych poszczególnych uczniów, d) nadzór nad środkami naukowymi, pozostawionymi w klasie przez nauczyciela, e) rozdzielenie zeszytów i innych środków naukowych na polecenie nauczyciela, f) dozór nad przestrzeganiem przez uczniów regulaminu szkolnego.

Zwierzchność gminna stara się też a) o urządzenie wycieczek, zebrań sprawozdawczych z przeczytanych książek, pogadanek, urządzenie pomocy naukowej dla współuczniów, uroczystych zebrań (z odczytami, śpiewem, deklamacją, muzyką), o p r e n u m e r o w a n i e pism dla młodzieży, b) wydawanie pisemka, c) organizowanie skautu, d) założenie sklepu szkolnego.

6. Dla należytego spełniania tych obowiązków członkowie Zwierzchności dzielą się pracą w ten sposób: a) wójt sprawuje władzę zwierzchniczą nad wszystkimi wydziałowymi i pilnuje, aby oni sumiennie wypełniali przyjęte obowiązki, b) gospodarze pilnują porządku i czystości w klasie i na korytarzach, czuwają nad czystością uczniów, ich odzieży i ich przyborów szkolnych, rozdzielają przybory. W tym celu wójt dzieli klasę na dwa oddziały i każdemu z gospodarzy wyznacza dozór nad jednym z nich, c) sekretarze czuwają nad zachowaniem się uczniów w szkole i poza budynkiem szkolnym, nad postępami i pilnością uczniów, d) bibliotekarz zawiaduje biblioteczką szkolną, e) skarbnik zawiaduje kasą klasową.

7. Zwierzchność gminna odbywa posiedzenia w oznaczonych terminach, a mianowicie: koło pierwszego i 16-go każdego miesiąca. Posiedzenia zwołuje wójt i przewodniczy na nich. Sekretarz zapisuje uchwały w zeszycie na ten cel przeznaczonym. Uchwały zapadają większością głosów. W posiedzeniach Zwierzchności bierze udział gospodarz klasy.

8. Dla urzeczywistnienia zadań, wymienionych w ustępie 5-tym, może Zwierzchność gminna nałożyć na uczniów

opłaty jednorazowe lub stałe. O takiej uchwale zawiadamia wójt wszystkich współuczniów. Opłaty te zbiera skarbnik, wybrany przez Zwierzchność i zapisuje wszystkie dochody i wydatki w osobnej książeczce kasowej. Wydatki może on czynić za wiedzą i zgodą gospodarza klasy jedynie na podstawie uchwały Zwierzchności, która wykonuje nadzór nad funduszami gminy i przedkłada sprawozdania na posiedzeniach Zwierzchności.

9. Członkowie gminy wybierają z pośród siebie większość głosów na przeciąg kwartału czterech sędziów i prokuratora, którzy tworzą sąd koleżeński.

10. Przedmiotem rozpraw sądu koleżeńskiego są: a) zaniedbanie obowiązków ze strony członków gminy, b) nieporozumienia między współuczniami, c) naruszenie obowiązujących praw, d) wogóle wszelkie wykroczenia członków któreby narazić mogły honor gminy szkolnej. Sprawy tego rodzaju przedkładają członkowie gminy przewodniczącemu sądu koleżeńskiego.

11. Kary stosowane przez sąd koleżeński są następujące: a) upomnienie wobec Zwierzchności, b) upomnienie przez gospodarza klasy, c) upomnienie przez dyrektora szkoły, d) pozbawienie piastowanego urzędu, e) usunięcie od wspólnych zabaw i wycieczek na pewien przeciąg czasu, f) wykluczenie z gminy szkolnej.

12. Sąd koleżeński zbiera się na posiedzenie raz na 2 tygodnie.

13. Uchwały Zwierzchności i sądu koleżeńskiego są ważne wówczas, gdy je zatwierdzi gospodarz klasy.

14. Majątek gminy szkolnej przechodzi z końcem roku szkolnego lub w razie jej rozwiązania pod zarząd gospodarza klasy. Cała gmina uchwała wtedy większością $\frac{2}{3}$ głosów, w jaki sposób rozporządzić należy majątkiem gminy.

Jeden z uczniów postarał się o odbicie «Ustawy» na maszynie do pisania w tylu egzemplarzach, ilu było uczniów, tak, że każdy przysły obywatel gminy szkolnej otrzymał tekst «Konstytucji gminy szkolnej», z którą mógł się doskonale zaznajomić.

Z końcem września, skoro się już uczniowie w ciągu tego miesiąca wzajemnie nieco bliżej poznali, odbyły się w myśl «Konstytucji» wybory zwierzchności gminnej. Po-

dziwiałem powagę uczniów, z jaką dokonywali owych wyborów, skrupulatność w obliczaniu głosów (jeden z członków gminy pisał na tablicy kreski obok nazwisk odczytywanych przez drugiego «skrutatora»), wcale silne napężenie wśród młodocianych wyborców, którzy niecierpliwie oczekiwali wyników «skrutynjum». To zachowanie się moich młodych obywateli usunęło wątpliwości, jakie miałem z początkiem wprowadzania samorządu.

Po dokonaniu wyborów odbyło się posiedzenie konstituujące zwierzchności gminnej. Protokół z tego I-go posiedzenia (30. IX. 1913) zaznajamia nas, że «na zebraniu wybrano: kol. B. wójtem, kol. Cz. i S. sekretarzami, kol. L. i S. gospodarzami klasy, kol. L. skarbnikiem, kol. K. bibliotekarzem. Uchwalono podatek gminny 8 hal. (miesięcznie) na bibliotekę i prenumerowanie pisma «Skaut».

W sprawozdaniach z następnych posiedzeń zwierzchności gminnej, w powziętych uchwałach, odzwierciedli się częściowo życie młodych obywateli w łonie gminy szkolnej. Podajemy niżej kilka bardziej charakterystycznych protokołów w o r y g i n a l e, napisanych przez jednego z sekretarzy.

«Na porządku dziennym (II. zebranie zwierzchności z 14. X. 1913) omawiano karność, sprawę biblioteki klasowej, kasy gminnej i organizację sądu.

Kol. S. o karności: uczniowie nie *umią* musztry i lekceważą przepisy¹⁾

Kol. K. (bibliotekarz) wnosi, ażeby odebrać wszystkie książki z tamtego roku, oznaczyć godziny *bibliotekarskie*. Uchwalono 1 godzinę w tygodniu, w poniedziałek po pierwszej.

Kol. S. proponuje 2 godziny w tygodniu (wniosek upadł).

Kto będzie trzymał pożyczoną książkę dłużej niż 2 tygodnie, będzie zmuszony zapłacić 2 hal. kary.

Zgubioną książkę ma się zapłacić lub zastąpić nową tej samej wartości.

Kol. L. (skarbnik): Podatek gminny ma być uiszczony do 15 b. m.

Uchwalono 20 hal. miesięcznie na «S k a u t a», który będzie przyznany uczniom na 2 dni według alfabetu.

28. X. 1913. «Na porządku dziennym: sprawa podatku, pilności w nauce i biblioteka.

Skarbnik *z d a j e* sprawę *k a s o w ą*: dochody w dniu 28 października 1913 wynoszą 2 K 78 h. Wydano 20 h. na pismo «Skaut». Panu

¹⁾ Odnosi się to do pierwszych początków organizowania oddziału skautowego w klasie.

gospodarzowi klasy zwrócono 50 h. Bibljotekarzowi na książki 12 h. Ogółem wydano 82 h. Pozostałość kasowa wynosi 2 K 8 h.

Podatku nie uiściło jeszcze 13 uczniów. Tych uczniów skarbnik ma napomnieć.

Kol. S. zgłasza, żeby za te pieniądze (odnosi się to do pozostałych 2 K 8 h.) kupić książki do bibljoteki. Wniosek uchwalono.

Uchwalono także, ażeby książki wypożyczać przed godziną ósmą¹⁾.

Kol. L. zgłasza, ażeby większą uwagę zwrócić na tych uczniów, którzy nie noszą zadań.

Uchwalono i radzono nad tem, ażeby odbyć wycieczkę do «Pałacu Sztuk Pięknych», ażeby zwiedzić pamiątki po księciu Józefie Poniatowskim i do Muzeum Narodowego²⁾.

11. XI. 1913. «Na porządku dziennym: sprawa kasowa i bibljoteki: 7 uczniów nie uiściło podatku za 1 miesiąc.

Bibljotekarz zdaje sprawę z bibljoteki: Książek jest w bibljotece 55.

Kol. K. zgłasza, ażeby książki wypożyczać 3 razy na tydzień, w poniedziałki, środy i soboty przed godziną ósmą. Wniosek ten uchwalono. Książek nowych kupiono 10, a za książki wydano 2 K 3 h.

Kol. S. zgłasza, że kol. B. zgubił dwa numery «Skauta», a następnych numerów jeszcze niema, i żeby kol. B. odkupił numery «Skauta», albo za nie zapłacił, a za karę niepożyczanie mu «Skauta» na 2 miesiące. Wniosek uchwalono.

Sprawa wycieczki: Pałac Sztuk pięknych z pamiątkami po ks. Józefie Poniatowskim zwiedziliśmy dnia 30. X. 1913.

Zaprojektowano zwiedzenie Muzeum Narodowego w najbliższych dniach».

1. XII. 1913. «Muzeum Narodowe zwiedziliśmy dnia 25. XI. 1913. Stan kasy wynosi 2 K 29 h.

Za te pieniądze uchwalono kupić nowy zapas książek³⁾.

2. XII. 1913 odbyło się walne z r o m a d z e n i e członków gminy.

Kol. S. (sekretarz) przedstawia dotychczasowe czynności.

Bibljoteka dzieł 53, zwiedzenie Muzeum Narodowego. W poniedziałki, środy i soboty wypożyczanie książek. Podatek 8 h.

Kol. St. proponuje urządzenie wieczorku.

Kol. J.: Dotychczasowy sąd koleżeński mało się zajmuje sprawami.

Kol. B.: Zginęła rysownica.

Kol. K. zarzuca, iż gazeta szkolna nie wychodzi».

¹⁾ Po 1-szej zapewne spieszno im było do domu.

²⁾ Z powodu 100-tniej rocznicy śmierci ks. Józefa urządzona była wystawa pamiątek po bohaterze w pałacu T-wa Sztuk Pięknych w Krakowie.

³⁾ W myśl polecenia kupowali odpowiednie tanie dziełka z wydawnictwa Arcta w Warszawie i z «Bibljoteczki Uniwersytetów ludowych i młodzieży szkolnej».

Na zebraniu tem dokonano nowych wyborów, ponieważ 3-ch członków zwierzchności i jeden sędzia złożyli swoje urzędy.

Z protokołów innych dowiadujemy się, że gmina oprócz «Skauta» zaprenumerowała tygodnik warszawski «Zbliżska i Zdaleka». Wogóle zarządzanie czytelnictwem było jedną z najważniejszych czynności członków zwierzchności. Z końcem lutego biblioteczka klasowa gminy zawierała 87 tomików i dwa czasopisma dla młodzieży. Z biblioteki korzystało, jak się dowiadujemy z protokołu — w miesiącu grudniu np. 45 uczniów, a więc książki były w ustawicznym ruchu.

Na następnej posiedzeniu zwierzchność roztrząsała inne sprawy, jak zwiedzenie Muzeum Czartoryskich, urządzenie wycieczki do Zakopanego. «Ta wycieczka — wywodzi jeden z członków zwierzchności — kosztowałaby 12 K., więc uczniowie mogą składać przez zimę pieniądze. Mielibyśmy pamiątkę z młodych lat». «Sprawą wycieczki do Zakopanego zajmą się kol. L. i K.». Zastanawiano się też «nad urządzeniem sztuczki dramatycznej i tę sprawę oddano w ręce kol. Sk.», tudzież nad urządzeniem «poranku staraniem gminy szkolnej IV klasy wydziałowej dla uczniów całej szkoły».

Program poranku wykonali uczniowie własnymi siłami. Podajemy «zaproszenie», które urządzający rozesłali po innych klasach.

«II. Poranek, urządzony staraniem gminy szkolnej IV kl. wydziałowej na Smoleńsku, odbędzie się dnia 20. II. 1914.

Na program złożą się:

1. Odczyt: «O znaczeniu skautingu» J. K.
 2. Gra na skrzycach: «Träumerei» Schumann . . . L. St.
 3. Deklamacja: «Reduta Ordon» E. S.
 4. Gra na skrzypcach: «Nokturn» Chopina L. St.
 5. Podziękowanie I, L.
- Początek o godz. 11-tej przed południem.

Nader ochotnie wygłaszali też członkowie gminy wobec klasy referaty na temat, który sobie sami obrali. Uczeń, który grał na poranku szkolnym, mówił na temat «Z historii muzyki średniowiecznej», inni «O awjatyce», «O skautingu» i t. p. Sprawami porządku w klasie zajmowali się «gospodarze», jednakowoż na zebraniach

zwierzchności nie radzono nad tem wiele. Od czasu do czasu tylko jeden z gospodarzy przedstawiał stan porządku w sali szkolnej, przyczem raz zgłosił wniosek, «że od każdego śmiecia, znajdującego się pod uczniem, płaci ten uczeń za karę 1 h.».

Przytoczone sprawozdania z posiedzeń zwierzchności odślaniają nam częściowo obraz życia młodzieży w szkole, dowiadujemy się, jakimi sprawami zajmowali się uczniowie, jaki wpływ miały uchwały zwierzchności na tryb życia szkolnego, o ile występuje u młodzieży w tym wieku zdolność inicjatywy, umiejętność samokształcenia. Przy dyskretnem kierownictwie wiele spraw, dotyczących wychowania, a nawet nauki samej, powierzyć można młodzieży. Przecież zwiedzanie muzeów i wystaw, urządzenie wycieczek, poranków szkolnych, organizowanie czytelnictwa własnymi siłami uczniów — wielki wpływ wywierają na ich rozwój duchowy i «nauka» taka chyba niemniej im korzyści przyniesie, aniżeli odrabianie lekcji i «nieutrącenie drogiego czasu».

Podczas gdy zwierzchność gminna dbała o porządek w klasie, załatwiała sprawy natury administracyjnej i troszczyła się o potrzeby intelektualne młodych obywateli, Sąd koleżeński zajmował się sprawami wynikłymi z nieporozumień i zatargów w gminie szkolnej. Poczucie sprawiedliwości i słuszności tkwi w duszy dziecka głęboko, doznana krzywdę odczuwa ono dotkliwie i pragnie zadośćuczynienia. O ile krzywda wyrządzona została dziecku ze strony starszego, silniejszego, n. p. wychowawcy, a nie ma możliwości zadośćuczynienia, budzi się w niem niechęć, a nawet nienawiść, co oczywiście niekorzystny wywiera wpływ na stronę uczuciową i na charakter ucznia. W gronie rówieśników dziecko samo wymierza sobie sprawiedliwość, albo też zwraca się ze swą sprawą do starszych. I oto w takich wypadkach sąd koleżeński ważnym może być czynnikiem wychowawczym, wzwyczaja młodzież do życia obywatelskiego w przyszłości, uczy bezpośrednio, na przykładach, jakie życie samo nasuwa, pojęcia prawa. Oddajmy wymierzanie sprawiedliwości, tam, gdzie to młodzieży dotyczy — młodzieży samej.

Według postanowienia «Konstytucji» zajęła się zwierzchność gminna na II-giem posiedzeniu sprawą wyboru sądu koleżeńskiego. Wybory do sądu odbyły się podobnie jak do

zwierzchności w sposób poważny, na jaki zasługuje podobny akt w życiu gminy. Podkreślamy ten moment, bo gdyby w takich wypadkach ujawnił się w klasie «nastrój wesoły», gdybyśmy wówczas zauważyli znaczące uśmiechy, dowcipkowanie — słowem lekceważenie samorządu ze strony uczniów, patrzenie nań jako na «zabawkę» — zgóry spodziewać się można, że próba urzędu gminy szkolnej nie miałaby wtedy powodzenia. W zarodku samym tkwiłby pierwiastek, któryby unicestwił środek tak doniosły w wychowaniu, jakim jest samorząd uczniów. Zdaje mi się, że obok osobowości nauczyciela, zapewnia gminie szkolnej powodzenie i rozwój przede wszystkim pierwsze wystąpienie uczniów w charakterze «obywatelskim», a więc stosunek «na ser jo» do tych czynności, które ściśle są związane z pojęciem autonomji uczniów.

Po wybraniu sędziów członkowie gminy odnosili się w wypadkach, które uznawali za ważne, do Sądu koleżeńskiego, złożonego z pięciu uczniów. Wniesione «skargi» oraz sprawozdania z posiedzeń Sądu koleżeńskiego odzwierciedlają nam w pewnej mierze inną znowu stronę życia w małej społeczności naszej gminy szkolnej.

Oto litanja «przestępstw» w ciągu pierwszych miesięcy istnienia gminy szkolnej: przeżywanie i trącanie, rzucanie skórkami pomarańczowemi (właśnie nastał «sezon pomarańczowy»), odrywanie wieszadeł u płaszczy wskutek gonienia po klasie, rzucanie gąbką i ścierką na kolegów, wreszcie bicie i klucie igłą. Wszystkich tych wykroczeń dopuścili się sprawcy w czasie przerw w nauce.

Jeden z uczniów pisze do Sądu koleżeńskiego: «Uskarżam się na izraelitę R. M., który mnie przeżywa i nie daje mi spokoju, przychodzi do mnie na pauzie i trąca, jak co piszę. Upraszam przeto o poparcie sprawy. W. M.».

Inny donosi «uprzejmie, że U. i Ł. nie dadzą spokoju na przerwie i rzucają skórkami pomarańczy, przez co walają ubranie, rozrzucają skórki, a *przechodząc*, można nogę złamać. Dlatego żądam wglądnięcia i zadośćuczynienia». Na skardze oprócz podpisu oskarżyciela widnieją nazwiska 3 świadków.

Przeciwko tym samym uczniom wpłynęła i druga skarga o «rzucanie łupkami całą pauzę do kolegów tak, że w ławce siedzieć niepodobna, lecz całą pauzę trzeba stać przy drzwiach, za szafą, albo w sieni. Już kilka razy — pisze oskarżyciel — prosiłem Ł., aby rzucania zaniechał, lecz to nie pomogło — więc upraszam Świątny Sąd o łaskawe za-

łatwienie tej sprawy, od której spokój w klasie podczas pauzy zależy. Za prawdomówność tej skargi ręczą: (następują podpisy)».

Jeden z obywateli wniósł pismo do Sądu koleżeńskiego z prośbą o «łaskawe przeprowadzenie śledztwa w sprawie zrzucania i urywania przy płaszczach wieszadeł. Już trzy razy — żali się — zerwano mi wieszadło, a płaszcz prawie codzień leży na ziemi. Ja przychodzę do szkoły w czystym płaszczu, a wychodzę, jakbym się w nim po ziemi talał...» Uczeń ten wymienił nazwiska trzech kolegów, których podejrzewał jako sprawców. Między posądzonymi jeden czuł się niewinny i zażądał satysfakcji: «Oskarżam — pisze — Sk. o posądzenie mnie o zrzucanie płaszczy z wieszadeł, a to biegają po klasie Ł. J. i E. I także M. biega po klasie i bije każdego, który jest słabszym i kłuje igłą».

Charakterystyczną nader jest skarga, której treść i podane tam motywy świadczą o wysokiem pojmowaniu powierzonych godności i połączonych z niemi obowiązków. Członkowie Sądu koleżeńskiego sami przestrzegali surowo i wzajemnie na siebie uważali, by każdy z nich wywiązał się należycie z powierzonego mu zadania. «Niniejszem zawiadamiam kolegów Sądu koleżeńskiego — pisze wąty i małego wzrostu chłopczyzna, najmłodszy w gronie sędziowskiem — iż kol. *Prz.* nie nadaje się do spełniania godności sędziego z powodu nieodpowiedniego zachowania się podczas pauz, który jako sędzia (podkreślone w oryginale) powinien dać przykład swym kolegom, by i oni usatkowali się. Ja zaś jako prokurator muszę oskarżać bezwzględnie (sic!), lecz najlepiej niech osądzi to Sąd koleżeński, jaki wyrok może ustakować kol. *Prz.*».

Naogół tego rodzaju skarg wpłynęło w ciągu dwu miesięcy ośm, a więc liczba wcale skromna, tak, że nie było obawy, by się owo wzajemne skarżenie wyrodziło w przyzwyczajenie, w pieniactwo. Sąd koleżeński rozpatrywał wniesione skargi na swych posiedzeniach i zazwyczaj zapadała uchwała, by przewodniczący sądu «upomniał najsurowiej» winnego. W sprawie zrzucania płaszczy powziął ten Sąd wielce oryginalną uchwałę, zanotowaną w protokóle, a mianowicie, «by jeden z członków Sądu pilnował wieszadeł podczas pauz; został przeznaczony do pilnowania kol.-sędziego K.». Zapobieganie złemu, posunięte tu do ostatecznych granic.

W jednym wypadku zastosował Sąd karę najostrzejszą, podaną w «Ustawie», tak, że musiałem pośredniczyć i nieco złagodzić wyrok za surowy. «Ponieważ przez wszystkie pauzy — brzmi wyrok — kol. U. rzuca pomarańczowe skórki na kolegów, przez co nietylko przeszkadza kolegom swoim w nauce (widocznie chodzi o powtórkę lekcyj w czasie przerw), ale i może spowodować jakieś nieszczęście, Sąd ko-

leżeński uchwalił, by kol. U. wykluczyć przez 1 miesiąc, t. j. luty, z Gminy szkolnej i pozbawić go korzystania z biblioteki klasowej».

Wiadomo, że młodzież skłonna jest do wymierzania surowych kar, do pomijania okoliczności łagodzących i w takich wypadkach interwencja wychowawcy jest wskazana, może on bowiem wtedy na przykładzie wytłumaczyć, że zbyt ostry wyrok nie zawsze prowadzi do celu.

W sprawie skargi, podanej przez jednego z członków Sądu na kolegę-sędziego, odbyło się osobne posiedzenie, którego przebieg według zapisków był następujący:

«Prokurator Sądu kol. K. oskarża członka Sądu *Prz.* o nieodpowiednie zachowanie się i niespełnianie swych obowiązków. Kol. *St.* (drugi sędzia) podał wniosek, by *Prz-go* przewodniczący Sądu upomniął najsurowiej, przeciw czemu kol. *Prz.* protestował i podał się do dymisji. Dymisję eks-sędziego przyjęła też następnie cała gmina do wiadomości i wybrała na jego miejsce godniejszego.

Zadaniem mojem było podanie możliwie wiernego obrazu życia samorządowego we wspomnianej klasie. W przytoczonych sprawozdaniach uczniów z posiedzeń Zwierzchności i Sądu koleżeńskiego, jak również w podanych skargach uderzyć powinien każdego najzupełniej poważny stosunek uczniów do instytucyj samorządowych — stosunek, wynikający ze współżycia młodzieży. Czasami uderza nas szczerą naiwność uczniów w tym okresie życia. Oczywiście, ten ton poważny w stosunku do gminy szkolnej ujawnić się musi także i w postępowaniu nauczyciela, w sposobie przyjmowania «uchwał, wniosków i życzeń» młodych obywateli, w czuwaniu nad tem, by powyższe uchwały były wykonane. Jeśliby pewne postanowienia były bezcelowe albo nawet szkodliwe dla dobra gminy, dla wychowania, wówczas należy odpowiednio pokierować i wykazać niewłaściwość uchwały. Wypadki takie są jednak — o ile się przekonałem — rzadkością, z reguły młodzież kieruje się zdrowym instynktem w swoich planach, projektach i dążeniach.

Poczynione doświadczenia przekonały mnie w zupełności o wysokiej wartości wychowawczej samorządu uczniów w szkole. Nie będziemy tu rozpatrywali wpływu gminy szkolnej na rezultat klasyfikacji z końcem roku czy półrocza, al-

bowiem nie byłoby to właściwem kryterjum w ocenianiu wartości samorządu młodzieży. Na postępy uczniów w przedmiotach nauki, w zachowaniu tyle się składa różnorodnych czynników — i inteligencja dziecka, jego wrodzone zdolności, zamieszkanie do przedmiotów, środowisko i stosunki społeczne, a co najważniejsza metoda nauczania i umiejętność zainteresowania młodzieży danym przedmiotem — że ocena gminy szkolnej i jej znaczenia pod tym kątem widzenia, nie miałaby właściwie celu. Znaczenie samorządu w szkole tkwi przede wszystkim w nim samym, jako w doniosłym czynniku wychowawczym, i bez względu na niezawodny wpływ, jaki wywiera na całokształt pracy uczniów, na jej wydajność, posiada samorząd sam w sobie wysoką i trwałą wartość kształcącą, jest on bowiem znakomitą szkołą życia i wdraża młodzież na podstawie działania i bezpośrednich przeżyć do wykonywania funkcji obywatelskich w przyszłości.

Liczne miałem dowody, że nauczyciel powierzyć może młodzieży wiele spraw i zaufać jej taktowi. Młodzież, wychowywana w atmosferze samorządu, jest rzeczywiście karną i nie nadużyje zaufania nauczyciela, także i w takich wypadkach, gdy pozostawiona jest samej sobie. Okazuje wówczas samodzielność i szczerę zrozumienie honoru gminy szkolnej. Przytoczę tu jeden szczegół z życia małej społeczności autonomicznej.

Pewnego razu, zatrzymany jakimś ważnym wypadkiem, spóźniłem się do szkoły i zamiast o godzinie ósmej, przyszedłem o 8³/₄. Zatrzymawszy się chwilę przed drzwiami klasy, zwróciłem uwagę na niezwykle spokój. Nie słychać hałasu, ani nawet głośnej pogwarki, to też byłem przekonany, że mnie dyrektor albo który z kolegów zastępuje. Wchodzę do klasy i za katedrą widzę nie kolegę, ale wójta gminy szkolnej z książką w ręku, który z powagą wywołuje małych obywateli do czytania. Podziękowałem wójtowi uprzejmie za zastępstwo i kazałem chłopcom wstać do modlitwy, ale i w tej czynności wójt mnie już był wyręczył. Fakt ten świadczy wymownie, że spokój, porządek, karność w klasie osiągnąć można nie wzbudzeniem obawy przed jakimiś następstwami nieprzyjemnymi, jak to bywa w szkole tradycyjnej, ale środkiem o wiele pewniejszym, a co ważniejsza — prawdziwie wychowawczym, t. j. szczerem zaufaniem okazywanem mło-

dzieży, powierzaniem jej ważnych czynności przy dyskretnem kierownictwie.

Dajmy młodzieży sposobność samowychowywania wówczas, kiedy coraz silniej występuje poczucie własnego «ja», kiedy ona troskliwą opiekę starszych odczuwać poczyną jako ciężar i więzy krępujące. Zaufanie, okazane wtedy młodzieży, pozyska nam serca naszych młodych przyjaciół, a tem samem przyczyni się do usunięcia konfliktów cichych i ukrytych w duszy, lub też jawnych, jakie dzisiaj jeszcze mają miejsce w życiu szkolnem.

II.

O PROGRAMIE I METODACH PRACY W SZKOLE TWÓRCZEJ.

A. Uwagi ogólne.

Życie szkolne rozwijać się może, podobnie jak życie wogóle, tylko w warunkach sprzyjających, a najważniejsze z nich — to należyte odżywianie, słońce i zdrowe powietrze, które zapewnić należy wszystkim dzieciom. Wprowadźmy gromadkę dzieci 25 do 30 do klasy przestronnej, w której się będą mogły poruszać swobodnie i gdzie im nie zabraknie powietrza i słońca. Od samego też początku powinny dzieci przebywać w otoczeniu estetycznym, wśród zieleni i kwiatów; ściany ich «domu» w szkole, gdzie im upływa najpiękniejsza część życia, niechaj zdobią artystycznie wykonane kopje dzieł wielkich mistrzów, które przemawiają do duszy dziecka i naiwne, a tak nieraz subtelne i artystyczne prace samych dzieci. Usuńmy z klasy przygnębiające swym wyglądem nieestetycznym i szablonowe ławy szkolne, o których powiedziano, że są więzieniem dla dzieci, a ustawmy w ich miejsce wokół ścian higieniczne i estetycznie wykonane krzeselka i stoliki, przy których dzieci uczyć się będą i pracować. W urządzeniu klasy nie może też zabraknąć podręcznej biblioteczki, szaf z różnymi materiałami i narzędziami do pracy, oraz półek, na których dzieci umieszczają swoje wyroby. W ten sposób dawną izbę szkolną z katedrą i ławkami przekształcimy na pracownię, w której może się odbywać praca i nauka w duchu szkoły twórczej. Rozważmy z kolei, co stanowi treść pracy dzieci, jaki jest program nauki w nowej szkole i na jakich opiera się zasadach.

W stosunku do szkoły tradycyjnej program nauki i zajęć w szkole twórczej uległ zasadniczej zmianie. Nie jest układany szczegółowo z góry, w formie gotowej, jakgdyby skrzepłej i skamieniałej, ale tworzy się i rozwija stopniowo w miarę nasuwających się sytuacji i zagadnień, jakie z nich wynikają. Materiał naukowy wypływa z życia dzieci w domu i w szkole, pozostaje w związku z ich potrzebami i zainteresowaniami. Wobec zmienności i różnorodności, jakie panują w przyrodzie, w środowisku, w jakim dziecko żyje, można tylko przyjąć ogólne ramy i wytyczne zasady programu, jako podstawy orientacyjne dla nauczyciela. Program naukowy winien być tak ułożony, aby po pierwsze zawarte w nim zagadnienia i ćwiczenia odpowiadały właściwościom duchowym i prawom rozwoju psychiki dziecka; powtóre aby w ramach jego pomieścić się mogła żywa treść, jakiej dostarcza środowisko fizyczne i socjalne dziecka, tudzież różne ważniejsze zdarzenia życia współczesnego. Tak więc program powinien być oparty na podstawach psychologicznych i cechować go powinna dynamika i elastyczność.

W opracowaniu programów naukowych na podstawach psychologicznych przychodzi nam obecnie w pomoc psychologia strukturalna, której wyniki badań wykazują, w jaki sposób dziecko postrzega i wyobraża sobie rzeczy i zjawiska świata otaczającego, w jaki sposób uczy się i jak się rozwija jego sprawność techniczna, jak zdobywa wiadomości. Dziecko w wieku przedszkolnym i w początkach okresu szkolnego ujmuje przedmioty w swem otoczeniu, osoby i rzeczy jako całości schematyczne, w ich postaci charakterystycznej i na tej podstawie rozpoznaje je następnie. W świadomości jego powstają, jak wiemy, struktury psychiczne. Jest to prymitywne ujmowanie syntetyczne, a dopiero później jaźń dziecka dokonuje analizy przedmiotu, po czym następuje właściwa synteza. O tej właściwości postrzegania rzeczy jako postaci i wyobrażania ich sobie w formie struktur psychicznych świadczą wymownie kreślenia dzieci na piasku, ich rysunki i ulepianki, wykonane samorzutnie. Wypływają stąd zasadnicze wskazania natury dydaktycznej.

Wyniki badań w dziedzinie psychologii strukturalnej wskazują, że program naukowy zawierać powinien zagadnie-

nia i ćwiczenia, przedstawiające pewne mniejsze lub większe całości, pewne cykle mniej lub bardziej skomplikowane, zależnie od wieku i rozwoju duchowego uczniów. Na drogę tę weszła już przed wielu laty praktyka pedagogiczna, a obecnie znajduje ona uzasadnienie teoretyczne swego racjonalnego postępowania w badaniach psychologii strukturalnej ¹⁾. Od lat wielu podkreślali między innymi i nasi pedagogowie, n. p. *Ew. Estkowski i Stan. Zarański* fakt, że dziecko z natury swej rysuje kształty rzeczy podpadających pod jego zmysły tak, jak je sobie wyobraża, a więc jako całości schematyczne, a przeciwne jego naturze, nudne i nużące są ćwiczenia bez końca w kreśleniu kresek, kółek, laseczek, jak to bywa w szkole tradycyjnej. Były to abstrakcje dla dziecka, nie mające odpowiedników w jego świecie konkretnym, a więc sztuczne i bezsensowne. Obserwując dziecko w wieku przedszkolnym, widzimy, że chętnie kreśli różne przedmioty kijkiem na piasku, węglem na ścianie, kredą na podłodze, ołówkiem i kredkami na papierze. Podobnie też dzieci, bawiąc się, lepią nie laseczki i kółeczka, ale rzeczy konkretne, podpadające pod zmysły, a więc garnuszki, dzbanki, talerzyki, koszyczki, bułki, jajeczka, owoce i t. p. W podobny sposób postępują, gdy chcą coś wystrugać i zrobić z drzewa lub z tektury.

Również i w nauce czytania i pisania weszła praktyka pedagogiczna na drogę «nauczania strukturalnego, postaciowego», wyprzedzając pod tym względem rozwój psychologii. Pomijając dawniejsze metody czytania *Jacoto'a*, *Itard'a*, którzy już dziesiątki lat temu zalecali czytanie wyrazów całych, a nawet zdań od samego początku, wspomnieć należy praktyczne wprowadzanie tej metody na większą skalę, zwłaszcza metody wzrokowo-ideograficznej czyli t. zw. metody globalnej *Decroly'ego* w szkołach belgijskich, a u nas metody wyrazowej *Falskiego*. Oni to przyczynili się do wyrugowania niewłaściwych metod, polegających na rozpoczynaniu nauki czytania od rozpoznawania liter pojedynczych i ich nazywania, lub też od sylab bezsensownych, — nauki, która te udręki sprawiała dzieciom i tyle ich leż kosztowała. Również i nauka pisania nie rozpoczyna się od kreślenia li-

¹⁾ *J. Joteyko*. Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. Warszawa 1927.

nijek i kółek, czy też pojedynczych liter, jak to było w szkole tradycyjnej. O ile pokutują jeszcze tu i ówdzie podobne «metody», świadczy to o nieznajomości psychiki dziecka. Punktem wyjścia w nauce czytania i pisania musi być wyraz oznaczający rzecz konkretną. Koniecznem jest — mówi *Falski* — wskazanie uczniowi sposobu uproszczonego rozpoznawania wyrazów z ogólnego ich kształtu i odtwarzania naraz ich brzmienia na zasadzie skojarzenia między obrazem kształtu i brzmienia. Nadto wyraz uświadamia też dziecku rzecz, którą poznało na podstawie bezpośredniej obserwacji. Tak więc *Falski* podnosi wyraz do znaczenia jednostki podstawowej w czytaniu i kładzie nacisk «na potrzebę planowego kształcenia w uczniach zdolności rozpoznawania wyrazów jako pewnych całości»¹⁾. Psychologia strukturalna potwierdza to stanowisko; wiadomo nam już, że w świadomości dziecka powstają podobnie jak na podstawie obserwacji przedmiotów, tak i na podstawie obserwacji kształtu wyrazów, odpowiadające im struktury psychiczne.

W nauce o rzeczach podpadających pod zmysły punkt wyjścia stanowi zawsze całość, postać, oparta na przeżyciach dzieci. Dziecko nie prowadzone ustawicznie na łańcuchu drobiazgowych i nudnych dlań pytań zdaje sprawę ze swych spostrzeżeń w sposób samorzutny, ujmując charakterystyczne cechy opisywanych przedmiotów — zwierzęcia, rośliny, rzeczy — we właściwy sobie sposób. Obserwując wzgórze, rzekę, łąk zboża, łąkę, drzewo, kwiat, następnie bardziej skomplikowane formy w przyrodzie, n. p. jakiś krajobraz widziany z wierzchołka wzgórza, wytwarzają sobie uczniowie najpierw ich postać ogólną, a dopiero potem przechodzą do analizy. W nauce języka polskiego zerwaliśmy już z czytaniem i przerabianiem drobiazgowem zdania po zdaniu, zrywamy też w szkole twórczej z lekurą wyjątków z *Wypisami*, dajemy natomiast dzieciom do rąk utwory, stanowiące całość.

Zgodnie z psychologią dziecka niema też w szkole twórczej, zwłaszcza w pierwszych czterech latach nauki, specjalizacji, t. zn. podziału na poszczególne przedmioty, przyczem przeznaczają się osobne godziny na przyrodę, osobne na geogra-

¹⁾ *Marjan Falski*. Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza. (*Ruch Pedagogiczny*, rok 1912 i 1913).

fję, historję i t. d., ale mamy w programie zagadnienia, stanowiące pewne całości lub cykle, jak w szkołach belgijskich «ośrodki zainteresowania» (*centres d'intérêt*), w szkołach niemieckich i austriackich nauczanie koncentracyjne (*Gesamtunterricht*), a u nas naukę rzeczy ojczystych, zaprojektowaną i opracowaną przed kilkunastu laty, ale niestety dotąd jeszcze niestosowaną w praktyce, ponieważ urzędowe programy nasze wprowadzają zbyt wczesnie podział na przedmioty.

Wobec usunięcia podziału na przedmioty niema w szkole twórczej pokratkowanego rozkładu godzin, który tak ważną odgrywa rolę w szkole tradycyjnej. Zajęć dzieci nie przerywa dzwonek, i to nieraz w chwili najintensywniejszej pracy; w ten sposób usunięto mechaniczny środek dzielenia lekcyj. Przejście z jednego tematu do drugiego, z jednej dziedziny pracy do drugiej wynika z przyczyn natury rzeczowej i psychologicznej. Brak obowiązującego rozkładu godzin skłania nauczyciela do ułożenia sobie planu pracy i w ten sposób unika nieładu i rozprószenia. W planie swym uwzględnia odpowiednie ustosunkowanie poszczególnych zajęć, zwraca uwagę na to, by dzieci miały dość czasu na ćwiczenia w czytaniu, pisaniu, rachunkach i w robotach ręcznych.

Rozpatrzywszy podstawy psychologiczne programu nauki w szkole twórczej, zwrócimy z kolei uwagę na jego charakter dynamiczny. W szkołach belgijskich, w których nauka opiera się na metodzie Decroly'ego, istnieje program, opracowany z punktu widzenia potrzeb dziecka i jego stosunku do otoczenia. W miarę jak się ujawniają potrzeby i zainteresowania dziecka, w miarę zmian w środowisku, n. p. z powodu warunków klimatycznych, wysunięte zostają odpowiednie zagadnienia, jako «ośrodki zainteresowania», n. p. odżywianie, potrzeba walki z ujemnymi wpływami klimatycznymi, ochrona przed nimi, obrona przed nieprzyjaciółmi i niebezpieczeństwami i t. p. Jeszcze większą swobodę wprowadza plan daltoński, uwzględniający zdolności i zainteresowania uczniów, tudzież ich poziom intelektualny. Dla dzieci słabiej rozwiniętych, lub też okazujących mniejsze zainteresowanie w danej dziedzinie istnieje program minimalny, dla wybitnie zaś uzdolnionych i mających specjalne zainteresowania opracowany został program maksymalny. Ten sam uczeń może n. p. w jed-

nym przedmiocie opracować materiał według programu minimalnego, w drugim zaś, który go szczególnie interesuje, według maksymalnego. W nowych szkołach austriackich istnieje program ramowy, ułożony w ten sposób, że nauczyciel ma możliwość uwzględnienia środowiska i wprowadzenia potrzebnych zmian w związku z aktualnymi wypadkami. Najdalej pod tym względem poszły spółnoty szkolne (Gemeinschaftsschulen) w Hamburgu, gdzie nauczycielowi pozostawiono zupełną swobodę i gdzie wogóle niema programu obowiązującego. W miarę nasuwających się zagadnień i faktów, czerpanych z życia otaczającego, odbywa się opracowanie materiału naukowego. Zagadnienia wysuwają bądź to dzieci, bądź też nauczyciel i rozpoczyna się praca na podany temat. Po skończonej w ciągu dnia lub tygodnia pracy pisze nauczyciel *s p r a w o z d a n i e* i w ten sposób powstaje wierny obraz życia dzieci w szkole, ich postępów i wykonanych tematów. Sprawozdania z pracy ubiegłego dnia szkolnego piszą również uczniowie.

W metodycznym opracowaniu materiału naukowego uwzględnia szkoła twórcza naogół następujące główne zasady: Punktem wyjścia jest z reguły *o b s e r w a c j a* rzeczy i zjawisk, tak jak one istnieją w rzeczywistości, w środowisku naturalnem. Dopiero w braku przedmiotu rzeczywistego posługujemy się okazem, modelem, rysunkiem, obrazem. Z bezpośrednią obserwacją łączą się ściśle *w y c i e c z k i* i *z w i e d z a n i a*, ułożone planowo w związku z opracowywanym materiałem naukowym. Zebrane drogą bezpośredniego przeżycia wiadomości należy uporządkować systematycznie, tak, aby powstała harmonijna i logiczna całość. Wreszcie dajemy dzieciom jak najwięcej sposobności do wyrażania swych przeżyć zapomocą odpowiednich środków technicznych. Dzieci modelują, rysują, opisują swe przeżycia, nabywając przytem wprawy w poprawnem rysowaniu, lepieniu, pisaniu i czytaniu. Po tych uwagach ogólnych przejdziemy z kolei do szerszego nieco omówienia niektórych zagadnień programowych i metodycznych w szkole twórczej.

B. Klasa elementarna.

Pierwszy rok nauki, w szczególności początkowe trzy, względnie cztery miesiące stanowić winny jakoby okres

przejściowy między życiem dziecka w domu a nowem życiem szkolnem. Nauka w tym czasie winna mieć charakter zabawy, przekształcającej się stopniowo w pracę systematyczną. Treścią nauki w pierwszych miesiącach będą tedy zabawy i gry, obserwacje na przechadzkach i wycieczkach, pogadanki na temat przeżyć dziecięcych, opowiadanie bajek i powiastek, odczytywanie bajek przez nauczyciela, śpiew, lepienie, opisywanie obrazków, przedstawiających pewne sceny z życia dzieci, rysowanie, malowanie barwnymi kredkami, wycinanie, układanie patyczków w różne figury i t. p. W ten sposób dziecko wyćwiczy swe zmysły, nabierze zręczności i wprawy w wykonywaniu celowych ruchów, zdobędzie zasób dokładnych wyobrażeń i nauczy się wyowiadać we właściwy sobie sposób własne przeżycia psychiczne. Przedmiotem, koncentrującym, skupiającym wspomniane wyżej zajęcia i pouczenia, będzie w pierwszych miesiącach nauka o rzeczach pod zmysły podpadających.

Przy tej nauce nie poprzestajemy na samem uzmysławianiu — na oglądaniu i omawianiu okazu lub ryciny, ale pobudzamy dziecko do samodzielnego ujęcia omawianej rzeczy zapomocą różnorodnych materiałów i środków technicznych, w postaci rysunku, ulepianki, wycinanki i t. d. w myśl wspomnianej już zasady, że dziecko jest nie tylko istotą pobierającą wrażenia świata zewnętrznego, ale że tkwią w niem dyspozycje psychiczne, dążności do wyповідania się, do wyrażania się. Środkiem zaś wyrażania się jest nie tylko mowa, ale także i ręka. Mowa ręki zaś (ulepianka, rysunek, malowanka) nieraz silniej przemawia do duszy dziecka, niż najpiękniejsze słowo.

Lepienie i rysowanie stanowią więc bardzo ważne zajęcia dzieci w początkowych miesiącach pierwszego roku nauki. W tym celu każde dziecko winno mieć deseczkę lub tabliczkę z linoleum, gąbkę zwilżoną lub szmatkę, zastrugane drewno, papier, ołówek i kredki. W czasie lepienia dzieci powinny wdziawać fartuszki ceratowe. Nauczyciel postarać się winien o glinę, którą przechowuje w szafie szkolnej w stanie wilgotnym. Po odpowiedniej pogadance, opartej na obserwa-

cjach dzieci i ich przeżyciach, otrzymuje każde bryłkę gliny i rozpoczyna się lepienie. Lepią balonik, piłkę, jaje, gniazdko, koszyczek, garnuszek, miseczkę, lichtarz, grzyby, kwiaty, zwierzęta i t. p. Od czasu do czasu pozostawić należy dzieciom swobodę w wyborze przedmiotu, który ma być przedstawiony w glinie.

Lepienie jest znakomitym środkiem ćwiczenia zmysłu dotyku, ruchu i wzroku; stanowi też wyższy i doskonalszy stopień uzmysławiania. Dziecko samodzielnie poznaje kształt rzeczy i jej istotne cechy. Ale co do wykonania, nie można żądać od dzieci siedmioletnich ścisłości i wykończenia rzeczy; idzie głównie o to, by dziecko uchwyciło postać rzeczy tak jak jej obraz zarysował się w jego świadomości, by w ten sposób wyraziło swoje przeżycie. Godzina takiego produktywnego zajęcia jest prawdziwą rozkoszą dla dzieci. Ruch i działanie, wyzwalające przyjemne uczucia i duże zainteresowanie, przykuwają uwagę dziecka, które podziwia, jak z niekształtnej bryłki gliny powstaje w jego rękach rzecz, podobna do obserwowanej w naturze.

W związku z lepieniem pozostaje wycinanie z barwnego papieru, rysowanie i malowanie kredkami. W ten sposób dzieci zdobywają też wyobrażenia barw. Rysowanie może być poprzedzone układaniem patyczków. Dzieci rysują zazwyczaj rzecz, którą przedtem ulepiły z gliny albo ułożyły z patyczków. Rysować powinny nie tylko w zeszytach, ale i na tablicy. W tym celu pożądane jest umieszczenie wzdłuż ścian izby szkolnej tablic z linoleum, na których kilkanaście dzieci rysuje równocześnie, a resza w swoich zeszytach. W naszej literaturze pedagogicznej istnieją z zakresu nauczania rysunku i wycinanki poważne prace *Henryka Polichta*¹⁾. Dzieła te, oparte na gruntownych studjach i długoletniem doświadczeniu praktycznem, odznaczające się intuicją artystyczną, są znakomitą pomocą dla nauczyciela, który w tym kierunku zmierza do samodzielności.

Ponieważ rysunek, jako środek wyrażania się, stanowi tak ważny dział zajęć i nauki szkolnej dzieci na tym stopniu,

¹⁾ *H. Policht i G. Leńczyk. Podręcznik do nauczania rysunków w szkołach powszechnych. Kraków 1923. — Henryk Policht. Metodyczne nauczanie wycinanki. Kraków 1924.*

pożądane jest, a nawet konieczne, by przedewszystkiem sam nauczyciel posiadał jak największą wprawę w rysowaniu, w ilustrowaniu nauki o rzeczach, bajek i powiastek zapomocą barwnego rysunku na tablicy.

Nauczyciel powinien w ciągu tych pierwszych miesięcy wyzyskać każdą sposobność, by dzieci skłonić do pracy samodzielnej, by je zająć ćwiczeniami ręcznymi. Dzieci bawią się np. na dziedzińcu szkolnym piłką — niechaj potem ulepią i narysują balonik. Przypatrują się podczas przechadzki gniazdku i ptakom, a więc dać im trzeba zadanie w związku z poczynionemi spostrzeżeniami. Niechaj ulepią gniazdko i jajeczka. Podobnie na podstawie obserwacji i pogadanki o owocach, jarzynach, drzewach, o ulu i t. d. dzieci lepią i rysują owe przedmioty, przyczem okaże się ich pomysłowość, pobudzona zostanie fantazja. Dzieci obserwują słońce, potem wycinają z papieru koło i malują je barwnymi kredkami. W czasie świąt Bożego Narodzenia dzieci przygotowują własne ozdoby na drzewko, wycinają z barwnego papieru gwiazdy, łańcuszki i t. p. Zajęcia te wszystkie mają narazie charakter zabawy, ale równocześnie przygotowują do systematycznej pracy ręcznej i nauki.

Obserwacja rzeczy na podwórzu szkolnem, w ogrodzie, na przechadzce i wycieczce i w związku z tem lepienie, rysowanie, malowanie, wycinanie, kształcą zmysły dziecka, rozwijają zręczność i sprawność, przyczyniają się do wytworzenia zasobu jasnych wyobrażeń o rzeczach z otoczenia — słowem wywierają wpływ nader dodatni na ogólny rozwój dziecka. W ten sposób prowadzona «nauka o rzeczach podpadających pod zmysły» pobudza dzieci do działania, do pracy produktywnej.

Nauka o rzeczach powinna być tak prowadzona, by dziecko samo stanowiło niejako ognisko tej nauki, by osoba jego wysunięta była na plan pierwszy. Mówiąc n. p. o odzieży, każemy mówić o jego własnem ubraniu, skąd się wzięło, jak powstało, kto je uszył i t. p. Pogadanka, ujęta w ten sposób, będzie miała dla dziecka duży urok, obudzi w niem żywy interes i niezawodnie utrwali jego wyobrażenia o zwierzętach i roślinach, dostarczających surowców, z których sporządzono jego własną odzież, tudzież o osobach, które ją sporządziły. Podobnie postępujemy, gdy jest mowa o domu, o rodzinie,

o żywności, o roślinach, zwierzętach, minerałach i t. d. Obra-
nym tematem zajmują się dzieci kilka godzin, a nieraz i kilka
dni. Po kilku miesiącach (3—4) takiego przygotowania nastę-
puje nauka czytania i pisania, tudzież rachunków w ciągłym
związku z wycieczkami i z nauką o rzeczach podpadających
pod zmysły.

Zacznijmy od nauki rachunków, która również począt-
kowo ma charakter zabawy. Dzieci liczą wprawdzie od pierw-
szych dni pobytu w szkole, ale to nie jest jeszcze nauka we
właściwym znaczeniu. Liczą rzeczy w otoczeniu, na przechadz-
kach, w ogrodzie szkolnym, podczas rysowania i układania
figur z patyczków. Można im też urządzić «zabawę w sklep»;
dzieci sprzedają i kupują różne towary, jak wstążki papie-
rowe, ołówki, stare pióra, rysiki, guziki, zeszyty, szpulki, ka-
sztany, pudełka, zapaliki i t. p. Do tych zabaw nauczyciel na-
wiązuje ćwiczenia rachunkowe — daje pojęcie zbioru i ćwi-
czy w działaniach przy pomocy konkretnych przykładów,
czerpanych z życia dzieci.

Jak już wspomniano, nauka czytania i pisania rozpocząć
się winna w 4-tym, a nawet w 5-tym miesiącu pobytu dziecka
w szkole. Czy takie rzekome opóźnienie jest pożądane? Jak
można uzasadnić odłożenie tych właśnie najbardziej typowych
zajęć szkolnych na czas późniejszy? W tej sprawie trzeba się
oprzeć na obserwacjach dzieci, w szczególności, jak przyswa-
jają sobie w początkach sztukę czytania i pisania. Otóż każdy
niezawodnie zauważył, ile trudności sprawia dziecku w pierw-
szych tygodniach kreślenie liter rysikiem czy ołówkiem, jak
niezręcznie posługuje się temi przyborami i jak szybko dziecko
się męczy i nudzi. Stan podobny nie może oczywiście wzbu-
dzić zamyślenia i ochoty do pisania, owszem zniechęca
dziecko do pracy szkolnej, tem bardziej, że niema jeszcze zro-
zumienia dla takich czynności, jak czytanie i pisanie.

Te trudności, nad któremi biedzi się dziecko w począt-
kach pochodzą stąd, że brak mu wprawy w kreśleniu, że od-
powiednie mięśnie ręki są niewyćwiczone, że zmysł wzroku
i ruchu również wymaga poprzednich ćwiczeń. Ćwiczenia ta-
kie — to właśnie lepienie i rysowanie przedmiotów z otocze-
nia. Możnaby też poprzedzić pisanie układaniem krótkich wy-
razów z patyczków. Dzieci widzą na wywieszkach sklepowych,
na ogłoszeniach duże litery — niechaj je naśladować, układając

odpowiednio patyczki, a potem rysując te same litery. A, L, M, T, H, K, P, W, E, F, N, Z, O, D, z których powstają wyrazy i krótkie zdania DOM, MAMA, MAMA MA DOM. Dzieci mogą w ten sposób ułożyć z patyczków i narysować swoje imiona i nazwiska, szczególnie krótkie i łatwiejsze.

Skoro już dzieci nabrały dostatecznej wprawy w rozpoznawaniu kilku łatwiejszych wyrazów, w ich układaniu i rysowaniu, przystępujemy do składania i czytania przy pomocy ruchomego alfabetu. W tym celu każde dziecko winno mieć własne pudełko z literami, wydrukowanymi na małych kartonikach. Na tekturze nakleić można w takiej ilości pudełka z zapalek, ile jest liter. Dzieci, układając wyrazy i krótkie zdania, równocześnie biorą żywy udział w nauce, wszystkie są czynne. Podkreślić należy tu, że wyrazy te i zdania stanowią winny całość logiczną, czerpane być winny z życia dzieci i wynikać z nauki o rzeczach, z obserwacji na wycieczce, z powiastki i bajki, które były poprzednio treścią pogadanki lub opowiadania.

Kiedy ręka i oko nabrały dostatecznej wprawy przy pomocy lepienia, wycinania, rysowania, układania, kiedy dziecko nauczyło się postrzegać formę i odrysowywać wyrazy napisane, kiedy rozumie znaczenie symbolów, jakimi są litery, przystąpić należy do właściwej nauki pisania, której tempo będzie teraz wcale szybkie. Po takim przygotowaniu dziecko zainteresuje się żywo czytaniem i pisaniem, nie sprawią mu one najmniejszych trudności, albowiem czynności te wypływały w sposób naturalny, a więc pisanie z form bardziej konkretnych i przystępnych dla umysłu dziecka, t. j. z lepienia, rysowania, malowania i t. p. Czytanie zaś z obserwacji otoczenia, przedmiotów i rzeczy w naturze. Przyroda niechaj będzie dla dziecka żywą księgą, na której zaczyna się uczyć, podobnie jak Emil Rousseau'a. Droga taka, zgodna z zasadą biogenetyczną, odpowiada też prawu ewolucji, jaką kroczył duch ludzki w ciągu dziejów kultury. Najpierw człowiek lepił, wyrzynał, wycinał, ryl w drzewie, kamieniu to, co zaobserwował w przyrodzie, w otoczeniu, i w ten sposób wypowiadał swoje przeżycia psychiczne, potem malował i rysował (pismo obrazkowe), a dopiero po wielu, wielu stuleciach wynalazł pismo głoskowe i począł się niem posługiwać dla wyrażenia swych myśli, uczuć i dążeń.

«Uważając sztukę pisania — pisze *Zarański* — tak, jak się sama w pierwocinach swoich rozwijała, gdy pisanie zrazu było obrazowaniem przedmiotów, należy przeto *pierw i a s t k o w ą n a u k ę p i s a n i a r o z p o c z y n a ć o b r a z o w a n i e m*». Dziecko lubi kreślić różne postaci kijkiem na piasku, węglem na ścianie, kredą na podłodze, ołówkiem na papierze. Kreski te i postaci — cytujemy w dalszym ciągu *Zarańskiego* — przybierają w jego żywej wyobraźni znaczenie tych przedmiotów, które zmysły jego najsilniej uderzają... «Nie zapominaj jednak, że właściwie nie rysunek, lecz ułożenie ręki do kreślenia postaci piśmiennych, ćwiczenia tego ostatecznym jest celem. Bazgranie takie zastąpi żywemu zazwyczaj dziecku polskiemu tę czynność, którą Niemcy rozwlekać lubią w nużący system kropek, kresek i linii» ¹⁾.

Skoro już dzieci rozpoczęły systematyczną naukę, nie przestają w dalszym ciągu oddawać się rysowaniu, lepieniu, wycinaniu i t. p. zajęciom ręcznym, pozostającym w ścisłym związku z nauką czytania i pisania. Przy nauce czytania i pisania posługiwać się winien nauczyciel elementarzem, ułożonym w myśl następujących zasad: 1) treść czytanki winna być czerpana z życia dziecka, uwzględniać jego zasób wyobrażeń i jego zainteresowań; 2) teksty czytanek stanowić winny logiczną całość, aby dzieci już na progu swej nauki uczyły się myślenia prawidłowego.

Zasadam tym odpowiada Elementarz powiastkowy *M. Falskiego* ²⁾, który skierował metodę czytania i pisania na nowe i właściwe tory. W razie braku odpowiedniego elementarza może też sam nauczyciel wspólnie z dziećmi układać odpowiednio stopniowane pod względem metodycznym teksty do czytania i pisania, których treść zaczerpnięta będzie ze świata dziecięcego, z otoczenia, z przeżyć dziecka. W ten sposób klasa tworzy sobie własny elementarz. W jednej ze szkół lipskich widziałem małą prasę

¹⁾ *S. Zarański*. Wykład elementarza, ułożonego śladem dziejowego rozwoju nauki pisania i czytania w zastosowaniu do umysłowych potrzeb dzieci polskich. Kraków 1869.

²⁾ *Marjan Falski*. Elementarz powiastkowy dla dzieci. Lwów-Warszawa. — *M. Falski*. Wskazówki metodyczne do Elementarza powiastkowego dla dzieci. Warszawa 1925.

drukarską do użytku nauczycieli i uczniów. Po każdej lekcji czytania odbijano na niej (nauczyciel lub starszy uczeń) zrobiony materiał na osobnych kartkach w tylu egzemplarzach, ilu było uczniów w klasie. Ponad tekstem zostawiano wolne miejsce, na którym dzieci po otrzymaniu kartek umieszczały rysunek lub barwny obrazek, zastosowany do treści «czytanka». W szkole twórczej dziecko opracowuje stopniowo pod kierunkiem nauczyciela swój własny Elementarz. Na górnej połowce przygotowanej kartki rysuje obrazek na podstawie obserwacji i w związku z pogadanką, a pod obrazkiem podpisuje nazwę przedmiotu. Zczasem podpisuje jedno lub kilka zdań, stanowiących krótką powiastkę lub opis rzeczy. Kartki te składa do swej teczki i w ten sposób dziecko wykonało samodzielnie obrazki i opracowało tekst Elementarza.

W myśl rozwiniętych tu wskazań powinien nauczyciel opracować sobie plan każdej lekcji samodzielnie na tle środowiska, w którym pracuje, i z którego czerpać winien materiał lekcyjny. Wychodząc z tej zasady, nie można zalecać jakiegoś szablonu, t. zw. «lekcyj wzorowych», jakie kreślą niektóre *Przewodniki metodyczne*. Lekcję musi nauczyciel tworzyć wspólnie z dziećmi, bo tylko wtedy będzie ona godziną pracy samodzielnej, pracy — życiem tętniącej, rozwijającej i kształcącej. «Przewodniki metodyczne», zawierające szczegółowe rozwinięcie poszczególnych lekcji wraz z gotowymi pytaniami i gotowymi odpowiedziami dzieci (!) zamieniają nieraz nauczyciela w automat, odtwarzający niewolniczo wzory, zawarte w książce. Nic dziwnego, że lekcje takie są martwe, nudne i nużące zarówno nauczyciela jak i dzieci, są bezkrwiste i jednostajne. Nauczyciel — chociażby młody, dopiero rozpoczynający pracę — ale dobrze przygotowany do zawodu, nauczyciel, znający psychologię dziecka i podstawowe zasady dydaktyki, nie sięgnie po takie wzory, bo wie, że mając do czynienia z samem życiem — z dzieckiem odczuwającym i działającym, pobudzić je potrafi do pracy produktywnej i wobec jej wyników zbledną «lekcje najwzorzowsze», opracowane przy biurku według wszelkich zasad i formulek teoretycznych. Stąd nie wynika, abyśmy odrzucali wszelkie książki, omawiające zagadnienia z metodyki nauczania. Owszem książki takie są nader pożądane, o ile obok ogólnych wskazań psychologicznych i dydaktycznych zawierają

obrazki lekcyjne, szkice lekcyj, protokoły lekcyjne, zadaniem których jest nie danie sposobności do lenistwa myśli, do bezdusznego naśladowania, ale przede wszystkim pobudzenie nauczyciela do samodzielnej pracy. Będą one impulsem do czynienia prób, do ożywienia i pogłębienia pracy nauczycielskiej ¹⁾. Niechaj w każdą godzinę lekcyjną nauczyciel tchnie ducha własnego, niechaj treścią jej będzie wspólna praca dziecka i nauczyciela, a wówczas stanie na wyżynach pracy twórczej w szkole, wówczas dozna tych uczuć, jakich doznaje artysta, tworzący dzieło sztuki.

Przytoczmy tu kilka «szkiców», jako przykłady nauki i pracy w klasie elementarnej według zasad szkoły twórczej. Szkice te oparte są przeważnie na bezpośredniej obserwacji pracy dzieci w naszych szkołach.

Wczoraj byliśmy w pasiece. A. Przeżycia dzieci i obserwacje. Jedno z dzieci zdaje sprawę z odbytej wycieczki do pasieki, inne uzupełniają jego opowiadanie. Do klasy przyniosły dzieci kilka pszczoł nieżywych, znalezionych w pasiece i przypatrują się ich pyszczkowi, skrzydełkom, nóżkom. Dzieci przyniosły też osy, one nie żyją w ulu, tylko budują sobie gniazda. Niezawodnie znajdują się dzieci, które już doświadczyły na sobie, jak bolesne jest ukłucie żądłem. Na tablicy rysuje nauczyciel barwnymi kredkami pszczołę w powiększeniu. Dzieci opowiadają o pracy pszczoł na łąkach, w polu i w ulu. Wczoraj widziały ule prawdziwe, dziś przypatrują się w klasie modelom uli i zbliżają widzą otwór, którego pszczoły wylatują na robotę i wracają z zapasami, widzą deszczulkę przed otworem, gdzie spracowane pszczołki odpoczywają.

B. Przeróbka psychiczna (asocjacja). Po tych obserwacjach następuje treściwe uporządkowanie materiału — o wyglądzie pszczoły i osy (różnica), o ich życiu

¹⁾ Zob. n. p. M. Librachowa i H. Selmowiczówna. Pogadanki z dziećmi. Pierwszy rok nauczania. Wyd. II. Warszawa 1928.

w lecie i w zimie, o miodzie, o piernikach miodowych, o pracowitości pszczół, o porządku w ulu i t. d.

C. Wyrażenie. Dzieci mają dłuższe i krótsze pacyzki, z których układają kształt ula, rysują na tablicy ul i pszczółki, mogą też ulepić ul, albo sporządzić z materiału, którego im dostarczą pudełka z zapalek. Wkońcu następuje wyrażenie słowne; dzieci czytają i piszą wyraz ul, albo wyraz osa na przygotowanych kartkach, na których poprzednio narysowały odpowiedni obrazek, układają wyrazy z liter alfabetu ruchomego, mogą też znaleźć te litery w starej gazecie lub ogłoszeniu i wyciąć. Jak długo dzieci zajęte były pracą ręczną, rysowaniem, pisanem, siedziały przy swoich stolikach. Teraz im nauczyciel chce coś ładnego opowiedzieć lub przeczytać o pszczółkach; dzieci zabierają cichutko swe krzeselka, otaczają nauczyciela i zasluchane patrzą na «swego pana», który im opowiada, jak to «dziadzio kocha pszczoły i one go też kochają» (*H. Boguszewska i H. Koźniewska, Historia jednego roku. Książka dla małych i dużych dzieci. Czytanka «Pszczoły»*), lub też czyta im «Opowieść pszczółki» z *Płomyczka* (Nr. 20 z r. 1924. *Z. Prażmowski*).

O niektórych zwierzętach żyjących koło domu. A. Przegląd życia dzieci i obserwacje. Dzieci opowiadają swobodnie, pokolei, n. p. o swoich kotkach w domu, u sąsiadów. Te swobodne opowiadania będą niezawodnie dla nauczyciela pod niejednym względem miłą niespodzianką. Przekona się, z jaką nieraz bystrością dziecko zaobserwowało niejednen szczegół ciekawy, z jakim ożywieniem dzieci opowiadają i jakimi przy tem charakterystycznymi posługują się wyrażeniami i określeniami. Będzie to niezawodnie o wiele bardziej zajmujące, aniżeli monotonna i nudna lekcja przy pomocy stawianych pytań, zadawanych przez nauczyciela. Na podstawie obserwacji okazu żywego lub wyrazistego obrazka — dobrze, jeśli nauczyciel potrafi sam wymalować na tablicy barwnymi kredkami kota — dzieci opisują, stawiają pytania i zagadnienia, zdają sprawę ze swoich przeżyć i doświadczeń. Dzieci obserwują żywego kotka, jego uszka kończyste, jak się ruszają zabawnie (kotek ma doskonały słuch), przypatrują się zwężonej źrenicy, gdy głowa kotka zwrócona ku światłu słonecznemu, a kiedy odejdziemy z nim od okna w miejsce zaciemnione, widzą, jak się jego oczy rozszerzają

(kotek widzi w ciemności). Obserwują ostre pazurki, które potrafi schować i wtedy stąpa na miękkich poduszeczkach. Patrzą, jak się kot z łatwością i zgrabnie przesuwą przez wąską szparę, gdy odchylimy troszeczkę drzwi szafy. Może uda się dotknąć jego języka szorstkiego, ale to niebezpieczne, bo może ugryźć ostreimi ząbkami. A jak często liże się swoim językiem i dlatego zawsze taki czystutki.

B. *P r z e r ó b k a p s y c h i c z n a*. Dzieci porządkują pod kierunkiem nauczyciela zgromadzony materiał w logiczną całość w ten sposób, by powstało żywe i barwne opowiadanie o kocie, o jego życiu, o jego zwyczajach, o stosunku do dzieci i ludzi dorosłych.

C. *W y r a ż e n i e*. Rozdajemy dzieciom glinę i polecamy ulepić kota, przyczem pobudzamy je do pewnej pomysłowości. Może niejedno dziecko ulepi kotka, jak pije mleko z miseczki, inne, jak się na myszkę zaczaja, jak się łapką myje i czyści i t. p. Podobnie postępujemy, gdy dzieci następnie kota rysują lub malują barwnymi kredkami.

Po takim przygotowaniu następuje czytanie z zastosowaniem ruchomego alfabetu i pisanie (Zob. w «Elementarzu powiastkowym» Falskiego wyrazy *k o t*, *k o t e k*). Dzieci piszą kilka zdań krótkich o kotku i ilustrują swoje ćwiczenie pisemne stosownym rysunkiem. Dla ożywienia lekcji można też nauczyć dzieci odpowiedniego wierszyka, czy piosenki w związku z tematem, n. p. odpowiednie czytanki w książce p. t. *Nasi Przyjaciele* (Warszawa 1928. «Nasza Księgarnia») wierszyk «Kiciuś» St. Koszuthówny (Płomyczek, Nr. 2, r. 1925).

Lekcja w tym duchu prowadzona pobudzi dzieci do pracy produktywnej, do działania, będzie dla nich prawdziwą rozkoszą, bo i dziecko, podobnie jak człowiek dojrzały, doznaje zadowolenia, uczuć przyjemnych w chwili «tworzenia».

O naszych owocach. A. *P r z e ż y c i a i o b s e r w a c j e*. Dzieci opowiadają s w o b o d n i e pokolei o tem, co widziały na targu, w ogrodzie jesienią (wycieczka do sadu), które owoce najlepiej im smakują, jak często dostają, czy kupują sobie same, jak drogie są teraz, czy wszystkie znane im owoce u nas się udają i t. d. Nauczyciel był przedtem z dziećmi w sadzie, gdzie obserwowały drzewa owocowe, kazał im przynieść na dzień następny po kilka owoców i sam sobie przygotowuje gruszkę, jabłko, śliwkę. Dzieci, mając owoce przed sobą, okre-

ślają ich barwę, wielkość, postać, rozkrawują i mówią, jak wygląda owoc wewnątrz, w środku i co zawiera, porównują wreszcie różne owoce, pod względem kształtu, wielkości, barwy.

B. *Przeróbka psychiczna*. Po tych spostrzeżeniach następuje uporządkowanie wiadomości o owocach, przyczem podkreślamy takie momenty, jak stosunek dzieci do drzew (poszanowanie i ochrona, sadzenie i pielęgnowanie roślin przez dzieci same), wskazania higieniczne (owoc zdrowy, ale gdy dojrzały, wypłukanie owoców przed spożyciem), pierwiastki społeczne (praca wyrobnika, bogactwo kraju, przetwory owocowe, jak powidła, marmolady, konfitury), pierwiastki estetyczne (piękno sadów i gościńców, zasadzonych drzewami owocowymi, na wiosnę, jesienią).

C. *Wyrażenie*. Dzieci otrzymują plastelinę lub glinę i lepią różne owoce. Może niejedno ulepi jabłko, gruszkę, śliwkę i ładnie ułoży na glinianym talerzyku lub w ulepionym koszyczku. Podobnie i w czasie rysowania pobudzamy dzieci do pomysłowości. Może niejedno narysuje ogrodnika, stojącego na drabinie i zrywającego z drzewa owoce albo przekupkę sprzedającą owoce. Będą to rysunki nieraz nieudolne ale niejedne zadziwią nauczyciela trafnem ujęciem tematu, a może i budzącem się już w tym okresie życia wyraźnem uzdolnieniem dziecka do rysunku. Po modelowaniu i rysowaniu układają dzieci na podstawie poznanych wyrazów czytankę o owocach przy pomocy ruchomego alfabetu i ćwiczą się w pisaniu krótkich zdań na ten sam temat, przygotowują nową kartkę z rysunkiem i czytanką do swego Elementarza.

Staw w lecie. A. *Przeżycia i obserwacje*. Dzieci opowiadają s w o b o d n i e pokolei o tem, jak się można bawić nad stawem, jak rzucają na wodę kamyczkami, jak puszczają łódki z drzewa lub tektury, jak się w lecie można w stawie kąpać, jak przyjemnie wsiąść do dużej łódki, a w zimie, kiedy woda zamarźnie, jak miłą jest ślizgawka po lodzie. Może niejedno dziecko opowie, jak to ryby łowią lub raki i t. p. Nauczyciel był przed lekcją z dziećmi nad stawem i dużo tam nowych rzeczy obserwowały: zwierzęta (ryby, żaby, owady, a może w pobliżu bocian się przechadza), rośliny wodne (liłje wodne, trzcina, kaczeńce). Nieco materiału z tej wycieczki

dzieci przyniosą do szkoły, drobniejsze zwierzątka i kilka roślin.

B. *Przeróbka psychiczna*. Na podstawie żywej obserwacji opowiadają dzieci dnia następnego pod kierunkiem nauczyciela o stawie, jaka w nim woda, o jego brzegu, o życiu w wodzie i nad brzegami, o stosunku dzieci i ludzi dorosłych do stawu; o tem, jak to uważać trzeba, by nie zanieczyszczać wody w stawie i nie zaśmiecać pięknych jego brzegów papierkami, ogryzkami i t. p.

C. *Wyrażenie*. Dzieci lepią łódkę, rybę, żabę, albo też wycinają z tektury łódkę i wiosło. Rysują lilję wodną, rybę, żabę. Może się zdarzy, że dziecko barwnymi kredkami wymaluje chłopczyka z wędką nad stawem, bociana, posilającego się żabą. Dzieci niezawodnie będą próbowały swych sił nad wykonaniem własnych pomysłów. Po modelowaniu i rysowaniu następuje czytanie, układanie przy pomocy ruchomego alfabetu i tekstu, którego treścią będzie życie na stawie w lecie, np. w rodzaju czytanki w «Elementarzu powiastkowym» Falskiego (na łące jest staw...), sporządzenie nowej kartki «Elementarza» i odpowiedni wierszyk (Dzieci i żaby). W związku z podobnymi lekcjami odbywają się też ćwiczenia rachunkowe, n. p. ile kaczek i gęsi było na wodzie — cztery na powierzchni, a dwie się zanurzyły. Ile wierzb rośło nad stawem — na jednym brzegu 3, a na przeciwnym 5 i t. p. — słowem o k o ło n a u k i o r z e c z a c h p o d p a d a j ą c y c h p o d z m y ś l y, koncentruje się na tym stopniu, jak już o tem wspomniano, praca dziecka w szkole.

Przykłady tutaj podane mają na celu pobudzenie nauczycieli danej miejscowości do ułożenia planu pracy szkolnej w pierwszym roku nauki, w którymby uwzględnione i należycie wyzyskane były właściwości środowiska, krajobraz, jego zasoby naturalne, życie człowieka, w sposób odpowiedni do duchowego rozwoju dziecka w tym okresie życia.

C. *Nauka rzeczy ojczystych.*

Ośrodkiem, skupiającym pracę w pierwszych dwu latach szkoły powszechnej, jest n a u k a o r z e c z a c h, zadaniem której jest poznanie przedmiotów i zjawisk z najbliższego otoczenia, rozwój zmysłu obserwacji, wzbogacenie zasobu wy-

obrażeń, tudzież słownika dzieci. W następnych dwu latach, w kl. III i IV-tej ośrodkiem koncentracyjnym jest nauka rzeczy ojczystych, około której grupujemy wszystkie zajęcia dzieci w ten sposób, aby stanowiły organiczną całość. Była już mowa o tem, czym jest nauka rzeczy ojczystych i jaka jej treść (str. 55 i n.), teraz rozważymy niektóre zagadnienia, dotyczące metody nauczania tego przedmiotu.

Uwzględniając naukę rzeczy ojczystych w programie pierwszych lat szkoły powszechnej, w szczególności w kl. III-ciej i IV-tej, usuwamy tem samem podział na poszczególne przedmioty naukowe w tym okresie. Przyroda, geografia i historia nie powinny być tedy odrębnymi przedmiotami nauki w kl. III-ciej i IV-tej, ponieważ zróżnicowanie takie jest przedwczesne i nie odpowiada rozwojowi umysłowemu dziecka w wieku od 8 do 11 lat.

Wyodrębnienie poszczególnych przedmiotów, wprowadzenie nazwy, rozszerzenie materiału naukowego z uwzględnieniem rzeczy dalszych i obcych powinno nastąpić wówczas, kiedy dziecko ujawni odpowiednie zainteresowania i kiedy będzie dostatecznie rozwinięte pod względem duchowym. W dziejach kultury i historii nauk widzimy, jak powoli i stopniowo wyodrębniały się poszczególne gałęzie wiedzy. W okresie dzieciństwa cywilizacji ujmowała ludzkość całą wiedzę o świecie otaczającym i człowieku, jako jedną całość i dopiero w miarę rozwoju kultury następowało w ciągu wieków stopniowe wyodrębnianie różnych umiejętności. Podobnie i w rozwoju duchowym dziecka zachowaćby należało naturalne stopniowanie, a więc nie należy obarczać jego umysłu przedwcześnie zbyt wielką ilością przedmiotów i zbyt obfitym materiałem naukowym. W okresie do lat 11-tu głównym przedmiotem powinna być nauka rzeczy ojczystych, t. j. nauka o świecie otaczającym, o życiu z najbliższego otoczenia w związku z potrzebami dziecka. Około tego przedmiotu grupujemy różne zajęcia, jak prace ręczne, rysunek, czytanie, pisanie, rachowanie, które wynikają zeń w sposób naturalny.

Zadanie nauki rzeczy ojczystych (*Heimat- und Lebenskunde*, *Science du lieu natal*) polega na zaznajamianiu się dzieci drogą bezpośredniej obserwacji z krajobrazem, zasobami naturalnymi, wytwórczością, ze zwyczajami i obyczajami, z kulturą duchową miejscowości rodzinnej i najbliższej

okolicy. Nauczyciele więc i uczniowie powinni umieć postrzegać otaczającą rzeczywistość i umieć ją stosować w pracy szkolnej. Na podstawie tej rzeczywistości tworzyć należy programy naukowe. Tymczasem dzieje się naogół w szkołach naszych zupełnie inaczej; rzeczywistość nie istnieje w nauczaniu, ponieważ programy drukowane lub pisane i pokratkowane, tudzież podręczniki, rozkłady godzin i dzwonki zasłaniają nauczycielowi i dzieciom życie otaczające. Że tak się dzieje, mogłem się naocznie przekonać przy sposobności hospitowania z moimi uczniami t. zw. lekcij wzorowych w naszych szkołach w mieście i na wsi.

W jednej ze szkół wiejskich, w powiecie krakowskim, odbywa się w oddz. II-gim lekcja na temat «nasze drzewa». Dzieci wymieniają biegle różne drzewa, rosnące w naszych lasach, ogrodach, na polu nad rzekami i przy drodze, opowiadają o ich liściach i owocach, poczem następuje czytanie nudnego «ustępu» ze «Szkółki» w związku z tematem. Była to nauka zupełnie oderwana od środowiska i życia otaczającego, o czym się wkrótce przekonałem. Idąc do szkoły, zauważyłem przy głównej drodze tej wsi wspaniałe okazy różnych drzew, o których się właśnie dzieci uczyły. Żadne jednak z nich nie umiało zdać sprawy, jakie drzewa rosną w ich wiosce, jakkolwiek je widują codziennie w drodze do szkoły i do domu. Jasnem jest, że «lekcja» ta powinna się była odbyć tam, gdzie rosną «drzewa naszej wioski».

Innym razem byłem na lekcji w szkole wiejskiej (oddz. 3 i 4), która się również odbywała w klasie. Temat lekcji o «rzekach». Dzieci doskonale odpowiadały na pytania, co to są rzeki główne i poboczne, wymieniały nazwy różnych rzek, mówiły o brzegach, o źródle, ujściu i t. d. Skoro się dowiedziałem od nauczycielki, że w wiosce jest rzeczka, zaproponowałem, abyśmy się wszyscy wraz z dziećmi tam udali. Wkrótce stanęliśmy nad brzegiem i rozpoczęła się rozmowa z dziećmi o ich rzecze, jakie ma brzegi (jeden z chłopczyków miał zejść na dół, ale niełatwo było, bo brzeg prawy w tem miejscu był stromy, lewy natomiast łagodny) i z czego utworzone, dlaczego miejscami tak poszarpane, zwróciliśmy uwagę na prąd wody, na koryto i zmierzylśmy w kilku miejscach głębokość wody długim kijem; zastanawialiśmy się też, jakby można zabobiec wylewom, które w naszej wiosce nie-

dawno wyrządziły duże szkody. Obserwowaliśmy rośliny, w szczególności drzewa i krzewy, rosnące nad brzegami naszej rzeczki i omówiliśmy jej znaczenie dla mieszkańców wioski. Wkońcu wyobraziliśmy sobie, dokądbyśmy zajechali łódką i cobyśmy widzieli po drodze, w którą stronę nasza rzeczka płynie i do jakiej wpada rzeki. W drodze powrotnej nauczycielka z pewnem zdziwieniem mówiła o takiej «nauce» poza murami szkoły i szczerze przyznała, że, w ciągu swej dwuletniej pracy w tej wsi była wogóle po raz pierwszy z okazji naszego przyjazdu w tej okolicy nad rzeką i nigdy jej nawet na myśl nie przyszło, aby się tam wybrać z dziećmi na naukę.

Jeszcze o jednej lekcji wspomnę, tym razem w klasie IV-tej w szkole miejskiej w samym Krakowie. Tematem lekcji była «ziemia krakowska». Dzieci przy pomocy mapy oznaczały granice ziemi krakowskiej, wymieniały rzeki, które tutaj płyną, miasta znaczniejsze, opowiadały o zajęciach ludności i t. p. Przy sposobności zapytałem dzieci, czy były na Krzemionkach. Znaczna część klasy była tam i wówczas zażądałem, by nam powiedziały, któremi ulicami zajdziemy z naszej szkoły na Krzemionki. Szło to trudno; właściwie żadne z dzieci nie zdołało nas poprowadzić tak, by się nie myliło w oznaczaniu ulic, któreśdy wiodła droga do celu. To samo powtórzyło się, kiedy chodziło o przewodnictwo w drodze do ujścia Rudawy do Wisły, jakkolwiek i tam już była znaczna część dzieci. Ale o całej ziemi krakowskiej dzieci te odpowiadały doskonale, powtarzając słowa nauczyciela i książki.

Z przytoczonych tu przykładów wynika jasno, że w szkołach naszych pomija się często rzeczywistość, środowisko, życie samo, że zasada bezpośredniej obserwacji i przeżycia dzieci nie ma jeszcze zastosowania w całej rozciągłości. Jest to czysty werbalizm, tak przeciwny duchowi szkoły twórczej. Stan ten należy bezwzględnie usunąć, co jest wykonalne, nawet w obecnych trudnych warunkach, o ile uwzględnimy następujące postulaty: 1. Nauczyciel sam powinien jak najdokładniej poznać pod względem przyrodniczo-geograficznym, historycznym, etnograficznym środowisko swej pracy. 2. Nauka odbywać się powinna jak najczęściej — o ile to wynika z treści — na wolnem powietrzu, na przechadzkach i wycieczkach. 3. Nauczyciel wspólnie z dziećmi stara się o zbiory i pomoce naukowe, o materiały potrzebne do samodzielnej pracy.

Objąwszy stanowisko w danej miejscowości, nauczyciel przejść powinien swój powiat i najbliższą okolicę wszczegółnie i wzdłuż, przypatrzeć się własnymi oczami rzeźbie krajobrazu, poznać rzeki i stawy, rodzaje gleby, lasy i łąki, florę i faunę, warsztaty pracy człowieka, zakłady użyteczności publicznej, instytucje kulturalne swego środowiska. Wtedy dopiero będzie mógł każdą wycieczkę należycie obmyśleć i przygotować. Koniecznem jest ułożenie sobie dokładnego planu wycieczki, obmyślenie drogi, oznaczenie czasu potrzebnego na jej przebycie, ustalenie celu wycieczki, obmyślenie przedmiotu obserwacji i treści pouczeń. Pamiętać należy o tem, by zbyt dużo wrażeń i wyobrażeń nie podawać dzieciom w czasie jednej wycieczki — raczej ograniczyć materiał, byleby był opracowany dokładnie i gruntownie. Na wycieczkach gromadzą tedy dzieci materiał, który następnie w szkole grupują, porządkują i utrwalają sobie przy pomocy nauczyciela, przebywając po raz wtóry — ale już teraz w swej fantazji — całą wycieczkę. Utrwalenie poznanego materiału z nauki rzeczy ojczyustych odbywa się przy pomocy różnych środków, a więc przez przedstawienie zapomocą rysunku, gliny, piasku, słownego opisu wycieczki i t. p.

Racjonalna nauka rzeczy ojczyustych wymaga obok wycieczek odpowiedniego zbioru pomocy naukowych. Jakże przykre wprost wrażenie wywierają szkoły, które poza zwykłemi sprzętami i kilkoma obrazami świecą pustką, jakkolwiek nauczyciel pracuje nieraz w jednej miejscowości lat kilka czy kilkanaście. A przecież tak niewiele funduszków potrzeba, by w najskromniejszej nawet szkółce były zbiory do nauki rzeczy ojczyustych, by każda szkoła miała zczasem własne muzeum szkolne. Nauczyciel sam i przy pomocy uczniów mógłby w przeciągu kilku lat stworzyć takie muzeum, o ile tylko nie brak mu energii, dobrej woli i o ile całą duszą oddany jest swej pracy.

Do pogadanek geograficznych postarać się należy o glinę, piasek, o rozmaite drobiazgi, jak pudełka od zapalek, patyczki, kawałki deseczek, szkła, o barwny papier i t. p. Drobiazgi te niezawodnie dzieci same przyniosą. W każdej szkole powinna być piaskownica (deska kwadratowa lub prostokątna zaopatrzona po bokach listewkami, poprostu rodzaj płytkiej

skrzyni¹⁾). Na takiej właśnie piaskownicy przedstawiają dzieci krajobraz na podstawie odbytej wycieczki. Usypują ze zwilżonego piasku wzgórze, żłobią doliny lub koryta strumieni i rzek, wysypując je zabarwionymi trocinami, wytyczają drogi, gościńce i tory kolejowe paskami papieru, oznaczają przy pomocy kawałka taflí szklanej sadzawkę, staw, czy jezioro, naczynia kładkę na strumieniu lub most na rzece zapomocą deseczki, zapomocą patyczków tworzą aleję drzew, a barwne pudełka służą do oznaczenia domków, ustawionych szeregami wzdłuż ulic miasta lub ulicówki wiejskiej. W ten sposób powstanie relief, rzeźba krajobrazu, wprowadzie przedstawiona nie z matematyczną dokładnością, ale uzmysławiająca różne pojęcia geograficzne. Jest to środek naukowy niewymagający zbyt dużych kosztów i nawet w obecnych warunkach może się nań zdobyć każda szkoła powszechna. Plan szkoły i miejsca rodzinnego, a w ostateczności także mapę powiatu i mapę Polski może nauczyciel sam sporządzić na dużym kartonie. Opowiadania o dalszych stronach ziemi ojczystej oprócz należy na odpowiednim zbiorze obrazów, szkiców, widokówek lub ilustracyj, wyciętych n. p. z różnych czasopism. Wielkie usługi oddałby nauczycielowi aparat fotograficzny, tudzież epidjaskop. Potrzebna wreszcie jest dobra biblioteka, zawierająca książki dla dzieci z barwnymi opisami podróży i krajów, oraz podstawowe dzieła dla nauczycieli, z którychby mogli przygotować się do lekcji²⁾).

Chcąc zgromadzić zbiory do pogadanek przyrodniczych, należy przedewszystkiem wyzyskać własne środowisko. Różne rodzaje gleby, najpospolitsze minerały, jakie się znajdują w okolicy, powinny być w muzeum szkolnem. O ile którego z pospolitych minerałów brak w danej miejscowości, należy się o niego postarać drogą zamiany przez korespondencję. Nauczyciel, pracujący n. p. w Zagłębiu górniczem może koledze w Wieliczce lub w Drohobyczu posłać okazy węgla kamiennego, rudy metali wzamian za okazy soli kamiennej lub wosku ziemnego. W ten sposób możnaby czasem zaopatrzyć każdą szkołę w obfity zbiór minerałów i ich przetworów. Wieleby też pomogły dzieci, które chętnie przynoszą

¹⁾ Deski 80 cm długości, 60 cm szerokości i 20 cm głęb.

²⁾ Zob. Bibliografię na str. 252, 253.

do szkoły różne okazy, o ile tylko nauczyciel potrafi je zachęcić i zainteresować. Można też i do rodziców, w szczególności ze sfer inteligentniejszych, zwrócić się o pomoc w zaopatrywaniu szkoły w pomoce naukowe. Rzecz jasna, że zbiorki minerałów winny być uporządkowane, każdy okaz umieszczony w pudełku, oznaczony odpowiednim napisem (nazwa, miejsce i data znalezienia lub nabycia). Pudełka na minerały powinni uczniowie sami sporządzić.

Nauka przyrody żywej opiera się przedewszystkiem na życiu samem, a więc na hodowaniu i pielęgnowaniu roślin czy to w ogródku szkolnym, czy też w doniczkach lub korytkach, umieszczonych w oknach izby szkolnej. Podczas wycieczki gromadzą dzieci różne rośliny i sporządzają następnie zielniki. W muzeum szkolnem oprócz zielników zgromadzić należy nasiona roślin, następnie różne przetwory roślinne, jak tłuszcze, przetwory owocowe, próbki materiałów włókienniczych. Na kartonie przedstawić można dzieje płótna, z którego dziecko ma uszytą koszulkę. (Nasienie lnu — łożdga — przędza — nici — płótno). Ze świata zwierzęcego powinien być w każdej szkole zbiór okazów drobniejszych zwierząt, owadów, płazów, gadów, najpospolitszych ptaków i drobniejszych ssaków. Kolekcję owadów mogą sobie sami uczniowie sporządzić przy pomocy nauczyciela, podobnie też i zakonserwować w formalinie lub spirytusie zaskronca, jaszczurkę, traszkę, raka i t. p. Trudniej przedstawia się sprawa ze sporządzeniem kolekcji ptaków i ssaków. Tu konieczny jest zbiorowy wysiłek stowarzyszeń nauczycielskich lub władz szkolnych, któreby stworzyły specjalne kursy wypychania i preparowania zwierząt. Dwu lub kilku nauczycieli w powiecie po ukończeniu takiego kursu specjalnego mogłoby czasem zaopatrzyć cały powiat w potrzebne okazy ptaków i ssaków. W każdej szkole powinno też być a k w a r j u m, w którymby dzieci hodowały zwierzęta wodne i obserwowały ich rozwój, tudzież t e r a r j u m, gdzieby znowu żyły zwierzęta ziemne. Jakżeby wówczas inaczej wyglądała nauka, gdyby dzieci obserwowały samo życie, a nie poprzestawały li tylko na martwym słowie książki lub opisie przy pomocy nieudolnych obrazków. Podobnie jak do pogadanek geograficznych, tak i do pouczeń z dziedziny przyrody martwej i żywej, konieczna jest odpowiednia biblioteczka. Barwne opisy pracy człowieka

w kopalniach i fabrykach, opisy z życia zwierząt, stosunek dzieci do zwierząt, przyczyniłyby się bardzo do urozmaicenia i pogłębienia nauki.

Obrazki historyczne i etnograficzne, dotyczące miejsca rodzinnego dziecka i kraju ojczystego, trzeba również oprzeć na konkretnym materiale. I tutaj otwiera się owocne pole pracy dla nauczyciela, który powinien skrzętnie zbierać podania miejscowe, legendy, opisy zwyczajów, uroczystości ludowych, powinien też zajrzeć do starych kronik kościelnych w parafji, dowiedzieć się o zdarzeniach historycznych, których tłem była okolica najbliższa. Materiał taki ożywi i urozmaici naukę bardzo. Artystycznie wykonane reprodukcje wielkich mistrzów malarstwa historycznego, ilustracje pamiątek i pomników historycznych winny się również znajdować w muzeum szkolnem. Biblioteka powiastek i powieści historycznych, lektura łatwiejszych źródeł dziejowych wywoła trwałe zainteresowanie dzieci.

Ważne są również zbiory do dziejów kultury, modele i ilustracje narzędzi pracy, naczyń, urządzeń, przyborów do pisania używanych w rozmaitych epokach. Tak n. p. zbiór przyborów do pisania zawierałby: klin kamienny, tępy kawałek trzciny, żdźbło, rylec metalowy, pióro z trzciny na jednym końcu zastrugane na drugim spłaszczone, pędzel, (którym posługują się Chińczycy), nóż (którym mieszkańcy wysp Sundajskich ryją znaki na grubych liściach palmowych), pióra gęsie, wreszcie stalówka. W związku z przyrządami używanymi do pisania, pozostaje materiał, na którym się pisze: tabliczki kamienne, skorupki gliniane, grube liście palmowe, kora, tablice powleczone woskiem, pergamin, papier i t. p. Zbiory te wraz z wzorami różnych znaków pisarskich (pismo klinowe, obrazkowe, runy) miałyby zastosowanie już na wyższych stopniach szkoły powszechnej.

Z powyższego przedstawienia wynika, że zgromadzenie odpowiednich zbiorów do nauki rzeczy ojczystych nie nasuwa trudności nie do pokonania. W ciągu niewielu lat powinni nauczyciele zbiorowym wysiłkiem, a także przy pomocy dzieci i rodziców stworzyć w swych szkołach skromne muzea szkolne.

Nauka rzeczy ojczystych w tym duchu pojęta, pobudzi nauczycielstwo do głębszego wniknięcia w kulturę środowi-

ska, do zżycia się z otaczającą przyrodą, do jej ukochania, a systematyczna praca nad jej poznaniem, poparta obfitości zbiorami, przyczyni się nie tylko do stworzenia muzeów szkolnych, ale i do powstania szeregu monografij typowych okolic ziemi polskiej. Niejeden zdolniejszy nauczyciel, przygotowując się do lekcji, zgromadzi materiał, uporządkuje go, poczyni sobie odpowiednie zapiski, plany, wykresy, fotografie, zbierze dane statystyczne, dotyczące ludności i ich zajęć i przy pomocy literatury naukowej opracuje monografię rzeczy ojczystych na tle środowiska, w którym się znajduje jego szkoła. Dążyć należy do tego, aby każda szkoła była zaopatrzona w taką książkę z odpowiednimi ilustracjami, szkicami, przekrojami, przedstawiającemi ziemię, płody i dzieje mieszkańców. Książka ta będzie dla nauczyciela drogowskazem, powie mu, gdzie szukać materiału do pogadanek przyrodniczych, geograficznych i historycznych. Stwierdzić należy z uznaniem, że w niektórych środowiskach nauczycielstwo nasze w związku z t. zw. ruchem regionalnym zapoczątkowało już poważne próby około opracowania monografij powiatów, o czym świadczą projekty planów i artykuły *St. Bełżeckiego*, *St. Gumuły* (Regjonalizm), *A. Milaty* (Program prac dla miejscowych Komisij Krajoznawczych), *A. Macieszy*, ogłoszone w *Życiu Szkolnem* (Włocławek), *Miesięczniku Pedagogicznem* (Cieszyn) w *Naszych Drogach* (Radom) i w innych czasopismach. Na podstawie takiego przygotowania nauczyciela nie będzie to nauka historii, geografii, przyrody w specjalnych godzinach, ale nauka żywa, związana z otoczeniem dziecka i jego potrzebami, tkwiąca w środowisku silnemi korzeniami.

Nauki rzeczy ojczystych nie powinny się dzieci uczyć z podręczników, bo takie nauczanie wytwarza tylko chaos i tamuje rozwój duchowy dziecka. Wogóle nie należy dawać do rąk dzieciom w oddziale III i IV podręczników do nauki historii, geografii i przyrody, które są dla nich prawdziwą udręką. Wielu rodziców inteligentniejszych stwierdziło, że ich dzieci 9-cio, 10-letnie z kl. III i IV, ucząc się z obecnie rozpowszechnionych podręczników, nic nie rozumieją i przyswajają sobie materiał mechanicznie. Książka metodycznie opracowana ma być tylko do użytku nauczyciela, a dzieciom na tym stopniu dajmy naukę żywą, następnie

wartościowe książeczki z literatury pięknej — barwne opisy podróży, opisy o życiu mieszkańców, opowiadania o pracy człowieka na roli, w warsztacie, w fabryce i kopalni, opowiadania historyczne i z dziejów kultury, napisane przez wielkich mistrzów słowa, znających duszę dziecka i jego światek. Dajmy dziecku do rąk czasopismo dla dzieci, w którym znajdzie artykułik żywo i barwnie ilustrujący lekcję z nauki rzeczy ojczystych. W ten sposób nie będzie szkoła podawała sztucznie i gwałtownie całej masy wyobrażeń historycznych i geograficznych, które wytwarzają chaos, i dla których dziecku brak zrozumienia i zainteresowania, ale uczyć będzie rzeczy ojczystych *metodą naturalną*, opartą na obserwacji, przeżyciach, na działaniu dzieci, na łączeniu nauki z życiem i zjawiskami w środowisku.

Aż do czasu opracowania monografii powinien nauczyciel posługiwać się przy opracowaniu materiału do nauki rzeczy ojczystych wartościowymi wydawnictwami, które pojawiły się w naszej literaturze ostatniej doby w dość pokażnej ilości. Znacomitym dlań wzorem będzie przedewszystkiem doskonała książka *Stefanji Sempołowskiej* «*Podręcznik do nauki o Warszawie*». (Warszawa 1925). Każdą szkołę zaopatrzyć należy w podręczną biblioteczkę dla nauczycieli, zawierającą ważniejsze książki i czasopisma poświęcone omawianym tu problemom ¹⁾).

W nauce rzeczy ojczystych stosujemy metodę koncentryczną w ten sposób pojętą, że dzieci rozpatrują dane zagadnienie, możliwie wszechstronnie i pod względem geograficzno-przyrodniczym, gospodarczym i historycznym, że w opracowaniu tematu mają sposobność wykonywania różnych prac technicznych, rysunków, szkiców, gromadzenia

¹⁾ Podajemy wybór książek, które mogą być nauczycielowi pomocne przy nauce rzeczy ojczystych:

Antoniewiczówna J. Ćwiczenia i obserwacje biologiczne w ogrodzie.

Arctówna M. Wskazówki do zbierania roślin.

Boguszevska H. W domu, w polu i w lesie. Pogadanki przyrodnicze.

Brzeziński M. Najciekawsze i najważniejsze zwierzęta ssące.

— Nasi wrogowie i przyjaciele wśród ptaków.

Bykowski L. Wycieczki szkolne.

Czerwiński K. Kolekcjonowanie zwierząt.

Czyżycki W. - Hubert I. Jak wykonywać samemu pomoce naukowe.

zbiorów i t. p. Dzieci gromadzą ilustracje, fotografie, robią sobie zapiski, posługują się odpowiednimi książkami, czasopismami dla dzieci i specjalnie dla dzieci ułożonymi encyklopedjami ¹⁾). Przeważnie wysuwają dzieci same pewne zagadnienia, wynikające z ich potrzeb i w związku z ich zainteresowaniami. Stąd też ten sposób nauczania nazywa *Decroly* metodą ośrodków zainteresowania (*méthode des*

Dyakowski B. Z naszej przyrody. Obrazy z życia zwierząt i roślin krajowych.

— Nasz las i jego mieszkańcy.

— Jak urządzać gniazda i opiekować się ptakami.

— Nauka o rzeczach i przyrodzie.

— O robieniu obserwacji przyrodniczych przez uczniów. Ruch Pedagogiczny 1917.

Gayówna D. Dzienniki przyrodnicze.

— Geografia. Cz. I. Krajoznawstwo.

Gebert-Gebertowa. Opowiadania z dziejów ojczystych.

— Wypisy historyczne z dziejów ojczystych.

Grotowska M. O poznawaniu kraju.

Haberkantówna W. Z naszych wycieczek. Wycieczki przyrodnicze i krajoznawcze.

Hajnos R. - *Sawicki L.* Metodyka geografji.

Janowski Al. Pogadanki krajoznawcze.

Lorec Z. Akwarjum słodkowodne.

Męczkowska-Rychterówna. Metoda przyrodoznawstwa.

— Ćwiczenia z przyrody martwej.

— Ćwiczenia z przyrody żywej.

Młodowska-Berggrün-Bobrowska. Pogadanki przyrodniczo-krajoznawcze.

Mścisz M. Zarys metodyki geografji.

Niemcówna St. Dydaktyka geografji.

Niewiadomska C. Legendy, podania i obrazki historyczne. Bibl. Młodzieży Szkol.

Orsza H. Na ziemi polskiej przed wielu laty.

Tyne St. - *Gołębek J.* Beskid Zachodni i Podhale.

Witkowska H. Dni chwały, dni klęski.

Wydawnictwa Pol. T-wa Krajoznawczego w Warszawie.

Wyd. Księgarni św. Wojciecha: Bibloteczka przyrodniczo-geograficzna. Czasopismo «Ziemia».

Czasopisma dla dzieci i młodzieży: 1) «Płomyk»; 2) «W «Słońcu»; 3) «Iskry»; 4) «Orli Lot»; 5) «Przyrodnik».

¹⁾ W literaturze francuskiej istnieją tego rodzaju opracowania dla dzieci i młodzieży, n. p. *L'Encyclopédie de la Jeunesse (Larousse)* — *G. Colomb.* Leçons de choses en 650 gravures. *J. H. Fabre.* Le livre d'histoires, recits scientifiques de l'oncle Paul à ses neveux.

centres d'intérêt), według *Dalhema* zaś bardziej logiczną nazwą byłaby metoda kojarzenia idei (*méthode d'association des idées*)¹⁾. Metodę tę stosują obecnie w szkołach belgijskich, hamburskich i innych na stopniu początkowego, a częściowo i średniego nauczania. Zamiast poszczególnych przedmiotów istnieje nauka koncentracyjna (w nowych szkołach austriackich pod nazwą *Gesamtunterricht*). Jednym zagadnieniem zajmują się dzieci zarówno w szkole, jak i w domu kilka dni, a nieraz i kilka tygodni, rzeczą zaś nauczyciela jest zapobieganie zbytniemu rozprószeniu i doprowadzenie uczniów do planowości w pracy, wkońcu do utrwalenia zasadniczych wiadomości, do wyrobienia zręczności.

Dla przykładu przytoczę kilka zagadnień, stanowiących ośrodki zainteresowania; zagadnienia te nasuwa dzieciom życie otaczające i w niem też znajdują niewyczerpane materiały i środki, umożliwiające rozwiązanie problemu:

A. Ż y w n o ś ć. Co dzieci jadają — Rośliny, dostarczające żywności — Zboża, jarzyny, owoce — Uprawa zbóż — Mąka i chleb — Młyny, piekarnie — Zboża zagraniczne (ryż) — Ilość mąki i chleba spożywana w naszym domu dziennie (tygodniowo, miesięcznie) — Nasze ogrody warzywne — uprawa jarzyn — inspekta i cieplarnie — Przetwory — Cukier — Targi — Zakupy zimowe — Przyrzadzanie i przechowywanie jarzyn — Ceny najczęściej spożywanych jarzyn — Owoce krajowe i zagraniczne — Przetwory owocowe — Ceny owoców.

Zwierzęta, dostarczające żywności; domowe — mięso, nabiał — drób, mięso, jaja — dziczyzna — ryby rzeczne i morskie — pszczoły, miód.

Higiena środków żywności — Sól — Korzenie — higiena jedzenia i formy, jakich przestrzegać należy w czasie jedzenia²⁾ — Kooperatywy.

B. O d z i e ż. W co się dzieci ubierają i skąd się biorą materiały. — Rośliny, dostarczające materiałów — Len, przysposabianie przędzy, płótno — Warsztaty tkackie ręczne — Tkanie zapomocą maszyn — Wybielanie naturalne

¹⁾ L. Dalhem. Contribution à l'introduction de la méthode De Croly à l'école primaire. Bruksela 1923,

²⁾ Zob. Dr J. Rauch-Sobolewska. Pogadanki o higijenie. Warszawa 1928.

i sztuczne — Rozpoznawanie różnych gatunków płótna — Produkcja lnu w Polsce — Uszycie koszulki — Bawełna, przędzalnie, tkalnie — Rozpoznawanie różnych wyrobów bawełnianych — Skąd sprowadzamy surowiec — Fabryki w Polsce — Wzory i barwienie — Skomponowanie wzoru na tkaninę.

Zwierzęta, dostarczające materiałów — Przysposabianie wełny do tkania — Nasze wyroby, ludowe, kilimy — Fabryki w Polsce — Wywóz i przywóz — Jedwab — hodowla jedwabników — Kraje produkujące jedwab — Wytwórnice jedwabiu sztucznego w Polsce — Rozpoznawanie różnych wyrobów jedwabnych na próbkach. — Skóra, garbowanie — Przemysł garbarski.

Ceny różnych materiałów odzieżowych — Ile potrzeba metrów materiału na ubranie, koszulę dla dzieci. — Higiena odzieży — Estetyka ubrania — O modzie — Stroje ludowe w Polsce — (Muzeum etnograficzne — Zbiór ilustracji, rysunków, figurek drewnianych, przedstawiających polskie typy ludowe — Strojenie lalki w strój ludowy — Szycie i zdobienie) — Moment społeczny — robotnicy przędzalni — Praca w fabryce a praca na roli i w ogrodzie.

C. Węgiel. Czem palą w naszym mieszkaniu — Oglądanie, badanie własności węgla — Różne gatunki węgla kamiennego — Odciski roślin na węglu — Skąd się wziął w ziemi — O torfie. — Pokłady węgla i torfu u nas — Ilość wydobywanego dziennie węgla u nas — Ilość ludzi zatrudnionych w górnictwie węglowym w Polsce — Węgiel jako środek opałowy — Ceny węgla — Obliczenie kosztów opału mieszkania dzieci w zimie (dziennie, tygodniowo, miesięcznie) — Inne środki opałowe u nas — O węglu drzewnym.

Węgiel jako podstawa przemysłu — Koleje — Wywóz węgla — O kopalni węgla — Życie górnika — Katastrofy w kopalniach (Odczytanie sprawozdań z dzienników) — Zwierzęta w kopalni — Prażenie węgla (sucha destylacja) — Gaz i koks — Urządzenia gazowe — Zwiedzenie gazowni — Lektura (n. p. Nr. 24 z 1926 r. «Płomyka») — Oglądanie reprodukcji dzieł sztuki na temat życia górnika i pracy w kopalni i fabryce.

D. Książka. Jak powstała moja książka — Wyrób papieru — Zwiedzenie drukarni — Praca w drukarni —

Autor, wydawca, księgarz — Biblioteka i czytelnia w naszym miejscu rodzinnem — Biblioteki i czytelnie dla dzieci w Polsce i zagranicą — Wynalazek druku — Książki pisane — Zakonnicy w klasztorach — Zwoje pergaminowe — Tabliczki woskiem powlekane, stylus — Papyrus, hieroglify — Biblioteka cegielkowa — Rysunki na ścianach jaskiń, kościach zwierząt. Higjena książki — Estetyka książki — Wrogowie i przyjaciele książki — Towarzystwa miłośników książki — Oprawa książek i zdobnictwo. — Lektura: Historia pewnej kropki («*Płomyk*» Nr. 12 z r. 1925).

Na dowód, że i w obecnych warunkach możliwa jest praca w duchu szkoły twórczej, przytoczę *protokół lekcji* w oddziale IV-tym szkoły żeńskiej na Półwsiu Zwierzyńce w Krakowie. Lekcję prowadził nauczyciel *Rudolf Hajnos*, wybitny metodyk i utalentowany pedagog. Temat wzięty z cyklu «*Odzież*»: «*Jak się wyrabia płótno*» opracowany został w ciągu godziny niespełna (55 minut).

Pomoc naukowe: Rośliny lnu wyrwane z korzeniami i z torebkami nasiennymi, wiązka lnu przygotowanego do miedlenia, włókna wyczesane, kawał płótna niebielonego i drugi wybielonego, kądziel, wrzeciono, miedlica i cierlica prawdziwe, warsztat tkacki (duży model) z zaczętą tkaniną.

Przebieg pracy. N. Popatrzcie dzieci, co ja mam tutaj? U. To jest płótno. — Przypatrzcie się dokładnie, jak to płótno jest zbudowane (każda ogląda), coście zauważyły? — U. ...że jest szare — że jest lniane — że się snuje. — Co znaczy, że się snuje? U. ...że nitki wychodzą. — A więc, czy to płótno jest takie zbite na masę, jak n. p. papier? — U. Nie. Są nitki w środku. — Przypatrzcie się, jak te nitki idą. — U. Na krzyż. — Teraz trzeba się dokładnie przypatrzeć nitkom, zbadać je (N. wyjmuje nitki i daje każdej uczenicy), niech każda dobrze patrzy, rwie, rozkręca. — Spora chwila upływa na badaniu. — Coście zauważyły? U. Te nitki są wyczesane — te nitki są czyste — że nitka składa się z cieniutkich niteczek. — Jak można nazwać te niteczki? — U. Włóknami. — Co musieliście zrobić, aby te włókna zobaczyć? — U. Trzeba było rozkręcić nitkę. — Jakie są te włókienka? — U. Cieniutkie, a potem skręcone. — O coby dzieci powinny się teraz zapytać? — U. Z czego one są zrobione. — Tak, skąd się włókna wzięły.

N. pisze na tablicy to zagadnienie, na które dzieci później odpowiedzą.

Dzieci, jest wiosna, co teraz widzimy na polach i łąkach? *U.* Kwiaty — trawy — drzewa się zielenią. Jak można jedną nazwą określić kwiaty, trawy, drzewa? — *U.* Ziola, rośliny. — Mam tu stare, zeszłoroczne rośliny, coż to jest? *U.* To są zboża, słoma. — Posłużą nam one do badania (rozdaje słomę z wymłóconymi kłosami), oglądajcie, łamcie. — *U.* Nie da się połamać — da się połamać. — Przypatrzcie się teraz tym suchym roślinom (pokazuje pęk łodyg lnu), może która wie, co to jest? — *U.* Roślina sucha — len. N. Włókienko, próbujcie zerwać, połamać, czy się da. — *U.* Da się — nie da się. Wreszcie ustaliły, że da się, ale trudniej niż słoma. — Dlaczego trudniej połamać? — *U.* Bo ma włókienko. — N. Ludzie, widząc, że w łodydze lnu są włókienka, starali się hodować len. Cóżście musiały zrobić, aby włókienka wydostać? *U.* Takeśmy łamały i wciągały. — Czy co odpadało przy tem? — *U.* Paździerz. — N. pokazuje i rozdaje rośliny lnu z torebkami nasiennymi. — *U.* To są torebki z nasionami. — Tak, ale nie o to teraz idzie. Powiedzcie mi, jak jest drzewo zbudowane, co ma z zewnątrz? *U.* Korę, potem łyko, drzewinę, rdzeń. — N. Te same części ma łodyga lnu; mów więc jakie. — *U.* Z wierzchu ma korę, pod nią włókna (to co u drzewa łyko), potem drzewina (N. wtrąca: to są te paździerze) i rdzeń. —

Co musiałyście zrobić, aby wydostać włókno? — *U.* Musiałyśmy połamać drzewinę. — Może która z was wie, co trzeba zrobić z łodygami lnu, aby otrzymać włókno? — *U.* Trzeba moczyć łodygi. — Tak, przez 3 tygodnie. Moczy się na to, żeby kora zeszała i rozpuścił się klej, który zlepia włókna. Gdyby gospodynie chciały łamać w rękach łodygi, by wydobyć włókno, trwałoby to bardzo długo i robota szłaby niesporo. Wymyślili więc ludzie taki przyrząd (pokazuje naturalnej wielkości międlicę). *U.* Oto międlica — wszystkie znają i niektóre widziały, jak międlą. Zgłaszają się, że chcą międlić. Jedna po drugiej międli, paździerze lecą obficie. N. Włókna nie są czyste. — Czemby je można wycesać? — *U.* Takim grzebieaniem. — N. pokazuje prawdziwą cierlicę i poleca uczniom czesać włókna. — *U.* czeszą, zwracają uwagę, że dużo włókien zostaje na cierlicy, jedna mówi: To mało zostanie. N. To nic,

ale to, co zostanie, będzie ładne. Z tego, co zostaje na cierlicy, robią powrozy. Jak się to nazywa? — *U.* Klaki. — *N.* Nazywa się to zgrzebie i robią zeń płótno workowe, zgrzebne, a z ładnych włókien płótno lepsze.

A teraz spróbujcie same z włókien zrobić nitki. Wszystkie skręcają nitki (w klasie ruch i żywe zainteresowanie), wkrótce pokazują nitki gotowe. *N.* Po wsiach kobiety, które robią z włókien nitki, nazywają się prządkami. One przędą i mają kądziel i wrzeciono (pokazuje prawdziwe). *U.* objaśnia sposób ich użycia. *N.* Zamiast wrzeciona używa się też kołowrotka do zwijania nici. Przędki lubią się schodzić do jednej chaty, w wieczory jesienne i zimowe, siadają koło ogniska, przędą i prawią bajki, śpiewają pieśni.

N. Przeczytajcie teraz, jakie zagadnienie postawiliśmy sobie na początku. *U.* Skąd się wzięły włókna? — Odpowiedz! *U.* Włókna otrzymujemy z lnu. — Powiedz krótko, w jaki sposób. — *U.* Len się wyrывa z korzeniami, obrywa torebki nasienne, moczy się 2 lub 3 tygodnie, suszy, międli, czesze i przędzie czyli robi się nitki. *N.* Z czego takie nitki wydobyłyście, jakieście zrobiły z włókien? — *U.* Z płótna. — Przypatrzcie się, jak są ułożone. — *U.* Naprzemian. — Jak to rozumiesz? — *U.* Jedna idzie do góry, druga na poprzek (Rysuje). — Czy dużo płótna mogłybyście zrobić, gdybyście tak nitki układały? — *U.* Nie, szłoby bardzo powoli. — *N.* Potrzebny jest jakiś warsztat, na którymby to szło prędzej (pokazuje duży model warsztatu tkackiego z rozpoczętem płótnem).

U. A jak to się robi płótno? *N.* Zaraz zobaczymy, tylko wprzód przypatrzmy się samemu warsztatowi. Uczenice oglądają i próbują opisywać: Są tu dwa prostokąty z drzewa, jeden z jednej, drugi z drugiej strony; te dwa prostokąty spięte są patyczkami, jest zbudowane, jakby jakieś pudło. W środku widzimy jeden wałek, na dole drugi, na tym wałku widzimy nitki, idą od góry na dół (*N.* powiedzmy wzdłuż). — *N.* To, co tu widzicie, to są płochy, a na dole pedały (jak przy fortepianie). Z boku jest czółenko także z niemi. Demonstruje robotę płótna na warsztacie, dzieci obserwują, jak za pociśnięciem pedału nitki się przekładają, że uderza się czółenko, które biegnie na drugą stronę, zostawiając nitkę poprzeczną; widzą, jak płochy zbijają nitki, które się nazywają wątkiem, zaś podłużne osnową.

N. Tak robią płótno po wsiach, tylko że warsztat jest większy niż nasz. W fabrykach są podobne warsztaty, tylko czółenko biega tak prędko, że je trudno dojrzeć i czółenek jest niekiedy kilka. — U. A na co? — Gdy się tka w deseń, nitki w czółenkach są wtedy różnobarwne. — U. Ja byłam w fabryce, to widziałam. — Ja też byłam w Bielsku w fabryce. — Ja widziałam taki warsztat na wsi. — A ja widziałam, jak na takim warsztacie robili z wełny w pasy takie sukno.

N. Jak wygląda płótno, gdy je zdejmą z warsztatu? — U. Jest nierówne, zmięte i szare. — Cóż trzeba zrobić? — U. Ja widziałam, jak to robią. Bielą tak, że rozkładają na trawnikach, przykładają kamieniami i polewają wodą. — Inne: A także przewracają — A dają też chlerek, żeby się prędzej wybieliło — Toby się wypaliło płótno od chlorku, zauważa jedna. — N. Prawda, z chlorkiem trzeba ostrożnie, bo gdy go dać za dużo, płótno się rozpada. Najlepsze jest bielenie na słońcu. Pokazuje płótno wybielone, różne gatunki. Dzieci oglądają, dotykają, wyrażają swoje spostrzeżenia: to miękkie, gładkie, szorstkie i t. p. Następuje opowiadanie dzieci o wyrobach z płótna, co mają w domu z płótna i wreszcie treściwe sprawozdanie z lekcji.

Po sprawozdaniu ustnem dzieci opracowują temat piśmiennie i zaopatrują rysunkami. Lektura; Czytanka n. p. U e n (Boguszevska i Koźniewska: Historia jednego roku).

Z tych centralnych zagadnień żywność, odzież, ciepło, książka, podanych tu w formie przykładów, wyłaniają się liczne tematy poszczególne, do których dzieci i nauczyciele gromadzą materiały i obserwacje, pracując w ogródku szkolnym, zwiedzając różne instytucje, urządzając wycieczki. Gromadzą materiały z książek, encyklopedyj, czasopism dla dzieci (*Płomyk*, *W Słońcu*, *Iskry* i t. d.), wycinki z dzienników, ilustracje, sporządzają rysunki, szkice i zapiski w przeznaczonych na ten cel zeszytach. Przy takiej pracy ujawni się inicjatywa i pomysłowość zarówno dzieci, jak i nauczyciela, powstanie kooperacja i klasa wspólnymi siłami zmierzać będzie do celu.

D. Język ojczysty w szkole twórczej.

Podstawą nauczania języka ojczystego w szkole tradycyjnej jest «*Książka do czytania*», «*Szkółka*», «*Wypisy*». Wprowadzono je do szkoły w połowie 18 stulecia, w epoce racjonalizmu i oświeconego absolutyzmu, jako środki szerzenia odpowiednio spreparowanej oświaty wśród mas ludowych. Literaturę tę szkolną zapoczątkował *Rochow* swoją książką p. t. *Der Kinderfreund*, przetłumaczoną wkrótce na różne języki, m. i. na francuski, polski i duński. W ciągu 18-go i do końca 19-go stulecia «*Książka do czytania*» uchodziła za nieodzowną pomoc w nauce szkolnej, była jak gdyby symbolem szkoły tradycyjnej, nie tedy dziwnego, że namnożyło się «*Wypisów*» coniemiarą, ukazywały się ciągle nowe wydania i nowe «*Książki do czytania*», nie przynoszące w istocie nic nowego, bo autorzy odpisywali wyjątki z dzieł, lub nawet przepisywali z poprzednich «*Wypisów*».

W 19-tym wieku zarysowały się pewne różnice w poglądach na treść «*Wypisów*». Rozróżnić tu możemy trzy kierunki: Jedni domagali się, aby «*Wypisy*» zawierały czytanki wyłącznie treści umoralniającej, drudzy znowu żądali artykułów treści pouczającej, n. p. z zakresu przyrody, geografii, techniki, historii, z dziejów kultury i t. p. — słowem, by książka szkolna była pewnego rodzaju encyklopedją dla dzieci. Trzeci wreszcie kierunek zmierzał do połączenia obu tych zapatrywań i w rezultacie aż do naszej doby utrzymały się «*Wypisy*», zawierające zarówno czytanki treści umoralniającej, jak i pouczającej (realja). Obok «*Książek do czytania*», przeznaczonych do nauki w szkole, rozwinęła się w ciągu 19-go stulecia specjalna literatura dla dzieci i młodzieży o zabarwieniu przeważnie tendencyjnym, nieraz bez wartości artystycznej. Karmienie młodzieży podobną literaturą spowodowało często niechęć do czytania, a także i zepsucie smaku.

Dopiero z końcem 19 w. i z początkiem naszego stulecia budzi się dążność do reformy nauki języka ojczystego i czytelnictwa młodzieży; prąd ten wyraził się w hasle, aby dzieciom i młodzieży dawać do czytania tylko rzeczy wartościowe, artystyczne i by dzieci jak najrychlej przygotować do czytania utworów wielkich pisarzy w całości, a nie w wyjątkach i frag-

mentach, nieraz zniekształconych. Świat pedagogiczny zajął w stosunku do tradycyjnej «Książki do czytania» stanowisko krytyczne, wykazując jej strony ujemne zarówno pod względem poprawności językowej, stylu, jak i jej wartości artystycznej. Większość tych «Wypisów» cechował bowiem styl suchy, bezbarwny, ich treść nudna i ekliwa nie mogła obudzić zainteresowania dzieci. Artykuły treści umoralniającej i historycznej (szczególnie w naszych stosunkach przedwojennych) odznaczały się tendencją społeczno-polityczną, wywierającą zgubny wpływ na dusze młodzieży¹⁾. Książki te fabrykowali nieraz autorzy, pozbawieni jakichkolwiek zdolności pisarskich, nie mówiąc już o zdolnościach twórczych, nie znający psychologii dziecka, a ich ideą przewodnią było zaszczipianie ducha lojalizmu (w Austrii), nacjonalizmu i szowinizmu (w Prusiech), pokory maluczkich w stosunku do możnych tego świata i t. d. Niepozorna ta książeczka szkolna była w rękach rządów zaborczych i rządów reakcyjnych ważnym instrumentem społeczno-politycznym w urabianiu lojalnych poddanych. «Ustępy umoralniające» zawierały właściwie dość często treść niemoralną; znaleźć tu bowiem można było całą galerję małoletnich przestępców: oszustów, kłamców, złodziei, dręczycieli zwierząt i t. p., którzy oczywista w czytance zawsze ponoszą zasłużoną karę ku zbudowaniu maluczkich.

«Książka do czytania» niema nic wspólnego z życiem i mija się z celem swoim. Przedstawia zlepek najróżniejszych wyjątków i urywków, które nie pozostawiają trwalszego wrażenia, a sposób ich opracowania w szkole tradycyjnej zniechęca wprost do czytania. Wiadomo z codziennej obserwacji, że skoro dziecko, zwłaszcza ciekawe i inteligentne, dostanie z początkiem roku nową książkę, już w pierwszych niemal dniach zaznajamia się z jej treścią i umie zdać sprawę z poszczególnych czytanek. Szkoła jednak nie bierze w rachubę tego faktu i przez cały rok nudzi i nuży dzieci czytaniem «ustępów», które już nie budzą w nich najmniejszego zainteresowania. Przytem niektórzy nauczyciele zasypują dzieci podczas opracowywania znanych im już czytanek pytaniami bez liku, co ostatecznie wywołuje w klasie atmosferę ogólnego znużenia.

¹⁾ Zob. *Praca zbiorowa*. Prądy w nauczaniu języka ojczystego. Warszawa 1908. Wyd. Pol. Związku Nauczycielskiego.

nia i bezmyślności. Ileż to razy słyszymy w chwili, gdy nauczyciel zapowiada uroczystość: «Dziś będziemy czytali nowy ustęp», głos obrony i zarazem prośby dziecka: «Proszę pana, bo ja już to czytałem, bo ja już umiem» «O cudzych jabłkach». «Siedź cicho! Nie pytam się o to!» — jest zwyczajna odpowiedź na ten apel dziecka do zdrowego rozsądku dorosłych.

W życiu późniejszym nikt nie bierze do rąk «Wypisów szkolnych», nie czyta z nich urywków i wyjątków, mniej lub więcej trafnie pozbieranych z różnych książek, ale czyta utwór w całości, czyta autora w oryginale. Szkoła zaś powinna przygotowywać do życia, a raczej w szkole tętnić powinno życie i jak najwcześniej należy dzieciom umożliwić umiejętne czytanie odpowiadających ich rozwojowi umysłowemu wartościowych książek. Chodzi o wytworzenie nawyku umiejętnego czytania, o obudzenie potrzeby dobrej książki, któraby w życiu człowieka była nieodstępną towarzyszką. Szkoła dążyć powinna do rozpowszechnienia i utrwalenia czytelnictwa wśród mas ludowych, a tem samem do podniesienia życia kulturalnego całego społeczeństwa. Celu tego osiągnąć nie można przy pomocy «Wypisów» i «Książek do czytania». To też obok «Wypisów» uwzględniano już i w szkole tradycyjnej lekturę domową, polegającą na czytaniu utworów wybranych w całości, z których uczniowie zdawali sprawę. Szkoła twórcza idzie dalej, usuwając w zupełności «Wypisy» i wprowadza czytanie utworów w całości także jako lekturę szkolną.

Doszedłszy do przeświadczenia, że tradycyjna «Książka do czytania» nie może spełnić właściwego zadania w nauczaniu języka polskiego, podjąłem w r. 1913/14 próbę zastąpienia «Wypisów» zbiorkiem wartościowych dziełek, z których każde stanowiło całość artystyczną. Zmianę tę wprowadziłem w kl. VI do VIII-mej szkoły wydziałowej im. ś. Jana Kantego w Krakowie w tem przeświadczeniu, że szkoda czasu na przerabianie «ustępów» z «Książki do czytania», przedstawiającej istny zlepek bez wartości. O tej właśnie książce pisze H. Orsza: «I przyznać trzeba, że nie brakło jej autorom odwagi, — trudno rzec «obywatelskiej» lub «pedagogicznej» — obarczenia swych nazwisk ciężkimi grzechami przeciwko młodzieży polskiej». (Prądy w nauczaniu języka ojczystego).

Młodzież w wieku od 11 do 14 lat czytała zamiast urywków i lichych powiastek, czy też beznadziejnie nudnych i nie-

udolnych opisów i «ustępów rzeczowych» arcydzieła literatury polskiej. Po przeczytaniu jednego tomiku kupowali uczniowie następny i tak w ciągu roku opracowano w klasie około 30 książeczek w wydaniu Gebethnera «Biblioteka Uniw. Ludowych i dla Młodzieży szkolnej», tudzież Arcta «Książki dla wszystkich». Na zbiorzek ten złożyły się wybrane utwory Kochanowskiego, Krasickiego, Brodzińskiego, Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego, Sienkiewicza, Konopnickiej, Prusa, Dygasińskiego, Sieroszewskiego, Kasprowicza, Żeromskiego i innych twórców, którzy bezpośrednio przemawiali do duszy ucznia, a nie za pośrednictwem «Wypisów», gdzie nieraz okrojone i zniekształcone wyimki nie dawały najmniejszego wyobrażenia o danym utworze. Uczniowie opracowali sami swoje tomiki, sporządzili sobie katalog, do którego wpisywali każde nowo zakupione dziełko i w ten sposób każdy z nich zdobywał skromną biblioteczkę. Przy takim systemie nauczania, polegającym na czytaniu utworów w całości, od III lub IV-tej kl. począwszy, mógłby uczeń w ciągu 5 lat zdobyć biblioteczkę, złożoną ze 100 do 150 tomików wartościowych dziełek. Rezultat tej próby był nader dodatni; budziło się wśród uczniów coraz większe zamięłowanie do czytania, z prawdziwą uciechą kupowali nowo zapowiadane książeczki, które zresztą w owym czasie można było nabyć po bardzo niskich cenach, od 6 do 30 gr. za tomik.

Usunięcie «Wypisów» ze szkoły i zastąpienie ich zbiorciem dziełek do lektury klasowej spotyka się z różnemi zarzutami. Około zagadnienia «Wypisy, czy zbiorzek lektury klasowej?» toczy się spór w świecie pedagogicznym. Rozpatrzmy zarzuty, jakie stawiają przeciwnicy zbioru książeczek. Zdaniem ich czytanie jednego utworu większych rozmiarów jest na stopniu szkoły powszechnej n. p. od III oddziału począwszy, przedwczesne, ponieważ umysł dziecka nie może objąć tak bogatej treści, nie może też śledzić rozwijającej się akcji. Następnie zarzucają, że czytanie utworów w całości wymaga zbyt wiele czasu, na co sobie szkoła pozwolić nie może i wreszcie, że połączoneby to było z dużemi kosztami, z czem szczególnie w warunkach obecnych liczyć się trzeba. Zamiast jednej książki do czytania na cały rok musieliby rodzice kupować kilkanaście i więcej tomików w ciągu roku.

Zarzuty te odpiera w sposób przekonujący pedagog

niemiecki, *Fr. Gansberg*, jeden z najwybitniejszych propagatorów nowych prądów pedagogicznych. W wartościowych utworach istnieje tyle czynników skojarzeniowych, tyle momentów przykuwających uwagę, że nawet umysły słabsze śledzą rozwój akcji ze wzrastającym zainteresowaniem i trudno im się oderwać od czytania. Wartościowy utwór literacki zdoła oczarować młodego czytelnika, przykuwa go coraz silniej, wywiera nań wpływ nieodparty, tak, że dusza jego stapia się jakoby w jedność z dziełem sztuki. Będą to przeżycia, które niezatarte pozostawią ślady w duszy ucznia; takiego jednolitego i silnego wrażenia «Wypisy», w których umysł dziecka przeskakuje wciąż od jednego tematu do drugiego, nigdy nie wywrą.

Celem nauczania języka ojczystego nie jest opracowanie dużej ilości wyimków i urywków z różnych autorów, ale obudzenie zamięłowania do czytania, obudzenie nieodzownej potrzeby czytania rzeczy prawdziwie wartościowych w życiu, wykształcenie umiejętności wyboru dobrych książek. Cel ten osiągniemy, jeśli czytane utwory pozostawią silne i nieprzemijające wrażenie w duszy dziecka. Nie należy tedy przerywać czytania w chwili, kiedy budzić się poczyna ciekawość i zainteresowanie treścią utworu, kiedy uczeń wnikać zaczyna w jego ducha. W życiu czytają dzieci i dorośli jedną książkę nieraz kilka dni, a nawet kilka tygodni. Pod wpływem takiej lektury budzą się własne myśli i pragnienia, tworzą się w duszy wychowanków ideały. Sprawić to może lektura utworów wartościowych, a nie czytanie wyjątków lub moralizatorskich powiastek ¹⁾.

Poważniejsze trudności w zastąpieniu «Wypisów» zbiorkiem lektury nasunie niezawodnie sprawa kosztów. Argument ten ma znaczenie gospodarcze, ale nie może być brany w rachubę ze stanowiska pedagogicznego i literacko-artystycznego. Przeszkodę tę można będzie usunąć na drodze akcji zbiorowej władz szkolnych, sfer pedagogicznych, wybitnych literatów i wydawców. Komisja, złożona z przedstawicieli tych sfer, zając się powinna ułożeniem spisu dzieł na poszczególne okresy życia dzieci, a masowe wydawnictwo tych utwo-

¹⁾ *Fr. Gansberg*. Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht. Lipsk 1911. Str. 106 i n.

rów wpłynie na ich ogromne potanieenie. Wydawnictwo to powinno być pod nadzorem władz szkolnych i organizacyj nauczycielskich, co niezawodnie przyczyni się do potanieenia książek. Przy takiej masowej produkcji zbiorów złożony z 10 do 12 tomików, wydanych estetycznie i na dobrym papierze, nie przekroczy znowu tak bardzo kosztów zakupna «Wypisów». Dzieci niezamożne zaopatrywać powinny w takie dziełka instytucje samorządowe. Gmina m. Wiednia dostarczyła w ciągu jednego roku szkolnego 1924/25 przeszło pół miliona tomików dla dzieci wiedeńskich szkół elementarnych.

W szkole twórczej oparta jest nauka języka ojczystego na lekturze klasowej. Tradycyjne «Książki do czytania» zostały tu usunięte bezwzględnie. Celem skierowania nauki języka polskiego w naszej szkole na właściwe tory, należy więc jak najrychlej opracować program lektury (kanon), któryby jednak pozostawiał nauczycielowi swobodę wyboru odpowiednich dziełek. Program taki przygotować powinien, jak już wspomniałem, zespół wybitnych literatów, pedagogów i psychologów, opierając się na znajomości psychiki dziecka i na materiałach zebranych drogą ankiety. Do najwybitniejszych naszych pisarzy i pedagogów zwrócićby się należało z zapytaniem: «Jakie książki są najodpowiedniejsze dla dzieci i młodzieży polskiej w poszczególnych okresach ich życia?» (Od 6 do 8 lat, od 8—10, od 10—12, od 12 do 14 i wzwyż). Zebrany przy pomocy ankiety materiał oświecili nam też upodobania samych dzieci, jakie książki w różnych latach życia najchętniej czytają ¹⁾).

Tą drogą powstać może program lektury klasowej, w którym będą pomieszczone najcelniejsze utwory i arcydzieła literatury polskiej i obcej, i który umożliwi nauczycielowi wybór książek odpowiednich dla danego okresu. Skoro dziecko opanowało technikę czytania, co nastąpić powinno po przerobieniu «Elementarza Powiastkowego» i «Pierwszej Czytanki dla dzieci» *Marjana Falskiego*, wprowadzić należy lekturę utworów w całości. Znakomitem wprost

¹⁾ Zob. *M. Potworowska-Dmochowska*. Upodobania literackie dzieci szkolnych. Odbitka ze «Szkół powszechnych». 1926. — Kierownictwo lekturą dziecięcą. (*Ruch Ped.* Nr 3 r. 1927) i *St. Sedlaczek*. Czytelnictwo młodzieży, (*Szkola Powszechna, Zesz. I.* r. 1925).

przygotowaniem do tej lektury jest wspomniana właśnie «Pierwsza Czytanka» *Falskiego*, która stanowi artystyczną całość, podzieloną na małe rozdziały, związane ze sobą logicznie jedną ideą przewodnią. Cała «Czytanka» jest historią trojga dzieci, Janka, Ali i Zosi: ich zabawy i zajęcia, stosunek dzieci do zwierząt, do przyrody, życie w domu i w szkole, zaznajomienie się i zabawy z innymi dziećmi i t. d. stanowią osnowę «Czytanki», która jest pierwszą tego rodzaju książką w naszej literaturze i stanowi zwrot w nauczaniu języka polskiego w szkole. Dzieci uczą się poznawać przyrodę bezpośrednio, zajęcia ludzi, różne urządzenia techniczne i t. p., a wszystko podane w formie powabnej, w języku przemawiającym żywo do fantazji dziecka. Autor rozwiązał tu znakomicie trudny problem, a mianowicie w jaki sposób należy podzielić większą całość na niewielkie całości logiczne i artystyczne, jako formę najodpowiedniejszą dla dzieci od 6 do 8 lat. Rozdziały te przeplatane są poezją ludową, co znowu świadczy o wielkiej wartości artystycznej «Czytanki», ponieważ Falski podkreśla w ten sposób ów naturalny związek, jaki istnieje między obrazową, konkretną mową ludową i mową dzieci. Zarówno do duszy prostego ludu, jak i do duszy dziecka przemówią żywo takie utwory, jak «Wierszyk o targu», «Piosenka o wilku i kózce» i inne. Książka *Falskiego*, jako utwór literatury pięknej jest więc znakomitem przygotowaniem do lektury klasowej, o jakiej wyżej wspomniałem. Po opracowaniu tej książki możemy tedy w szkole przystąpić do czytania książeczek, odpowiednich dla dzieci w wieku do lat ośmiu: będą to bajki, opisy z życia zwierząt, opowiadania z życia dzieci.

Lektura klasowa dla dzieci a) do lat ośmiu:

Dla tego wieku nadawałyby się niektóre tomiki z wydawnictwa «Moje Książeczki» pod redakcją M. Buyno-Arctowej, przede wszystkim baśnie i bajki w opracowaniu *Or-Ota*: Cudowny łabędź, Czerwony kapturek, Jaś i Małgosia, Kopciuszek, Kot w butach, O czterech muzykantach, O rybaku i złotej rybce, O siedmiu krukach, Stoliczku nakryj się, Królewna Śnieżka, Śpiąca królewna, Tomcio Paluch, Bal i koncert u siorki. *Konopnickiej Poezje dla dzieci*. Cz. I. Na jagody! Książeczka leśna. O Janku Wędrowniczku. — *Chrzyszczewskiej*

Bal u pani żaby. — *M. Weryho*. Las — *Br. Ostrowska*. Gwiazdka polskiego dziecka. — Bajki braci *Grimmów* (Biblioteczka dla dzieci) i *Andersena* (Biblioteczka młodzieży szkolnej). — Czytanie «*Płomyczka*».

b) Od lat ośmiu do dziesięciu (Biblioteczka dla młodzieży szkolnej):

Anczyc. Żółw i makolągwa, Daleka podróż dwóch piesków, Motyl i gąsienica, Wiatr i kwiaty. — *J. Chrzęszczewska*. Upał, Sosna, Królestwo grzybów. — *Amicis*. Mali niewidomi, Moi koledzy, Na tonącym okręcie, Mały patryjota i inne. — *Konopnicka*. Poezje dla dzieci. Cz. II. — *Andersen*. Kwiaty Idalki, Historia rodu. — *Gawalewicz*. Królowa niebios, Legendy o M. B. — *K. Homolacz*. Wigilja Wojtusia. — *Z. Bukokowiecka*. Zalew kopalni, Legendy górnicze. — *Lagerlöff*. Legendy o Chrystusie, Noc Bożego Narodzenia, Dziecię z Betleem. — *Konopnicka*. Historia o krasnoludkach. — *K. Makuszyński*. Bardzo dziwne bajki. — *Dyakowski*. O świstaku, Tetry, Z życia termitów, Nasze ptaki wędrownie, Rośliny pokarmowe. — *Kipling*. Rikki-Tikki-Tavi. — *W. Pol*. Pieśń o ziemi naszej. — *T. Lenartowicz*. Wybór poezyj. — *E. Wasilewski*. Wybór poezyj. — *C. Niewiadomska*. Legendy podania i obrazki historyczne. — *Al. Janowski*. Nasz plac. — *W. Szymanowski*. Gutenberg. — *Br. Ostrowska*. Czy nas znacie? (Wyd. E. Wende), *M. Weryho*. W ich świecie. Opowiadania z życia zwierząt, Wierszyki dla dzieci, z ilustracjami *K. Mackiewicz*a). — Czytanie «*Płomyka*».

Od lat 10 do 12-tu (Bibl. U. L. i młodzieży szkolnej — «Biblioteka Szkolna» — «Wielka Biblioteka»):

Dygasiński. Co się dzieje w gniazdach, W puszczy, Przygody młodzieńca. — *Wł. L. Anczyc*. Przypadki Robinsona Crusoe. — *Kraszewski*. Jak się dawniej listy pisało. — *Kraszewski*. Stara baśń, Grześ z Sanoka (*M. B.*) — *Sienkiewicz*. W pustyni i w puszczy, Pieszko przez Czarny Łąd, Na Oceanie Atlantyckim, Legenda żeglarska, Za chlebem, Janko muzykant. — *Reymont*. Wiosna, W porębie, Przy robocie, Tomek Baran. — *Sieroszewski*. Kulisi, W ofierze bogom, Bokser. — *Prus*. Cienie, Z legend dawnego Egiptu. — *Orzeszkowa*. A-B-C. — *E. Amicis*. Serce (tłum. *M. Konopnicka*). — *Konopnicka*. Z liryki i obrazków, Wojciech Zapala, Miłosierdzie gminy, Banasiowa. — *Br. Ostrowska*. Bohaterski Miś. — *Kra-*

sicki. Bajki i przypowieści. — *Brodziński*. Wiesław. — *Mickiewicz*. Bajki i powiastki, Grażyna. — *Kubała*. Mieszczanin polski z 17 w., Oblężenie Lwowa, Bitwa pod Beresteczkiem. — *Szajnocha*. Zdobycze pług polskiego. — *Słowacki*. Jan Bielecki, Ojciec zadżumionych. — *Mickiewicz*. Pan Tadeusz. — *Popławska*. Pogadanka o życiu i rozwoju ludzi przedhistorycznych. — *A. Potocki*. O Janie Gutenbergu, O Krzysztofie Kolumbie. — *A. Słowiński*. Tadeusz Kościuszko. — *Chrzęszczewska i Haberkantówna*. Opowiadania przyrodnicze. — Czytanie «Płomyka» i «W Słońcu».

Od lat 12—14-tu. (Bibl. U. L. — Wielka Biblioteka i inne wydawnictwa):

Mickiewicz. Pan Tadeusz (c. d.), Sonety krymskie, Farys, Konrad Wallenrod, Wybór ballad. — *Kraszewski*. Chata za wsią. — *Prus*. Anielka, Na wakacjach, Katarynka, Placówka, Antek. — *Sienkiewicz*. Latarnik, Bartek Zwycięzca, Z pamiętników poznańskiego nauczyciela, Stary sługa, Z puszczy amerykańskiej, Wspomnienia z Maripozy, Jamioł, Organista z Ponikły, Quo vadis. — *Żeromski*. Siłaczka, Na pokładzie, Echa leśne. — *Sieroszewski*. Ze świata. — *Tetmajer*. Ksiądz Piotr. — *Reymont*. Ave Patria, Los toros, Z ziemi chełmskiej. — *Konopnicka*. Hrabiątko, Jak Suzin zginął, Nasza Szkap, Dym, W winiarskim forcie, W Gdańsku. — *Asnyk*. Album pieśni, W Tatrach, Nad głębiami. — *Ujejski*. Melodje biblijne. — *Kasprowicz*. Wybór poezji. — *Kochanowski*. Pieśni, Treny. — *Fredro*. Zemsta. — *Słowacki*. Anelli, Lilla Weneda. — *Kraśiński*. Przedświt. — *Wyspiański*. Warszawianka. — *Chrzastowski*. Nasz hymn narodowy. — *Hahn*. Staszic, Życie i dzieła. — *E. Białynia*. Opowiadania historyczne. — *M. Dubiecki*. Echa powstania styczniowego, Wodzowie Narodu. — *E. Wróblewska*. Rok 1863. — *H. Witkowska*. Z dziejów ludzkości. — *M. Gerson-Dąbrowska*. Wielcy artyści, ich życie i dzieła. — *Kubała*. Odzyskanie Warszawy, Oblężenie Częstochowy. — *Grelak*. Łódką z biegiem Wisły. — *M. Zaruski*. Żaglowym jachtem przez Bałtyk. — *J. W. Kosmowska*. Pomorze Polskie i Gdańsk. — *B. Orliński*. Moje wrażenia z lotu do Tokio. — *Bohuszewicz*. W świecie owadów. — *H. Fabre*. Szkodniki, Nasi sprzymierzeńcy. — *M. Siedlecki*. Skarby wód. — *Kipling*. Księga dżungli. — *S. Krzemieniewski*. Ochrona przyrody ojczystej. — Wydawnictwo «Nasz Kraj» (n. p. Da-

nysz-Fleszarowa. Nasze góry, Nasze wody. — Dybczyński. Skarby kopalne Polski i inne. — Lektura czasopism «Płomyk», «Iskry».

Powyższy wybór lektury klasowej podany jest tu jako przykład. Program lektur, z którychby nauczyciel mógł wybrać odpowiednią liczbę tomików dla każdej klasy, ułożyć można na podstawie orzeczeń Komisji do oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej, powołanej przez Ministerstwo Oświecenia ¹⁾. Z chwilą ustalenia programu lektur i wycofania «Wypisów» i «Książek do czytania» odpowiedni Instytut Wydawniczy zająłby się pod kierunkiem fachowej Komisji masowem wydawaniem estetycznych i wzorowo opracowanych tekstów arcydzieł literatury polskiej i obcej.

Obok utworów z zakresu literatury pięknej (beletrystyki), obok baśni, bajek, powiastek, nowel, powieści, poezji lirycznej, opisowej i dramatycznej konieczny jest jeszcze zbiór artystycznie opracowanych książeczek z zakresu nauki rzeczy ojczystych (na tle krajobrazu rodzinnego) dla dzieci do lat 11-tu; dla starszych zaś potrzebne są serje tomików treści geograficznej (opisy podróży, z życia mieszkańców obcych krajów), historycznej, przyrodniczej, tudzież z dziejów kultury i techniki. Lektura tych książek pozostaje w związku z poszczególnymi przedmiotami nauki i niektóre dziełka z tego zakresu wymienione są w podanym wyżej wyborze. Nowe szkoły w Wiedniu wprowadziły już lekturę znakomicie opracowanych książeczek z dziedziny nauki rzeczy ojczystych (*Heimatkunde*) dla poszczególnych stopni. Oprócz utworów literatury pięknej czytają dzieci w kl. III-ciej między innemi dziełka: «Stary i nowy Wiedeń», «Na krańcach miasta»; w kl. IV-tej: Podróże po Austrii Dolnej, Życie zwierząt Brehma; w kl. V-tej: Podróże po Austrii, Nasza dolina Dunaju, Nasza kraina alpejska, Germanie, Życie zwierząt Brehma; w kl. VI-tej: Podróże po Niemczech, Krajobraz wiedeński, Losy Wiednia, Wojna chłopska, Obrazy zwierząt; w kl. VII-mej: Austrjacka wyprawa do bieguna półn., Obrazy z przeszłości niemieckiej, Ameryka w obrazach, Obrazy przyrodnicze z różnych stref, Wielcy badacze przyrody, Z krainy cudów tech-

¹⁾ Zob. *Biblijografja Pedagogiczna*. Wyd. Min. W. R. i O. P. Rok 1922, Zesz. II.

niki; w kl. VIII-mej: Ze świata alpejskiego (opisy znakomitych turystów i badaczy alpejskich), Karawana w podróży przez Afrykę, Australja i Oceanja, Podróż naokoło świata w 80 dniach Vernego, Rewolucja 1789, 1848 i 1918; Brehma Życie zwierząt, Studja przyrody, Z krainy techniki, Zwiedzanie artystycznych zabytków i zbiorów w Wiedniu, Wielcy mężowie i kobiety ¹⁾).

Nauczanie języka ojczystego bez «Wypisów» spowoduje zasadnicze zmiany pod względem metodycznym i stąd wyłania się konieczność wniknięcia w psychologję i technikę czytania, oraz należytego zrozumienia roli książki, jako dzieła sztuki, w nauczaniu i wychowaniu. Problemowi temu poświęca swe prace *H. Radlińska*, w których szczegółowo omawia prądy zagraniczne w dziedzinie czytelnictwa w szkole i w oświatowej pracy pozaszkolnej, organizację czytelnictwa i jego podstawy psychologiczne ²⁾).

Metodyczne opracowanie czytanki treści moralnej lub rzeczowej nie nastrocza zbyt trudności; w szkole tradycyjnej odbywało się w ten sposób, że dzieci pokolei czytały po kilka zdań «ustępu», który dzielono na pewne części logiczne («odstępy»). Po przeczytaniu każdej części następowało objaśnienie pod względem językowym, rzeczowym, estetycznym, poczem dzieci opowiadały treść przeczytanej części i podawały główną myśl. Po takim opracowaniu całości opowiadały dzieci treść czytanki i wysnuwały «naukę moralną». Drobiazgowa analiza, niezmierna ilość pytań zaciera w zupełności piękno utworu i czytanie takie nie pozostawia najmniejszego wrażenia, ponieważ nie jest ono przeżyciem artystycznym, zwłaszcza, że czytanie dzieci na podstawie «Wypisów» i przy obecnej metodzie nauczania wykazuje poważne braki. Sprawozdanie z przeczytanego utworu bywa z reguły zwykłą reprodukcją, dosłownem prawie powtórzeniem tekstu czytanki.

Usunięcie «Wypisów» i wprowadzenie w ich miejsce książek, stanowiących artystyczną całość, spowoduje, oczywiście, liczne zmiany w postępowaniu dydaktycznym. Oprac-

¹⁾ *Fadrus*. Leseplan für die Wiener Schulen.

²⁾ *H. Orsza-Radlińska*. Rola książki i biblioteki. Roczn. Ped. Tom. II. Rok 1924. — Potrzeba badania czytelnictwa młodzieży szkolnej. (*Ruch Ped.* Nr 8, r. 1928).

cowanie czytanki z «Wypisów» trwa zazwyczaj godzinę, czytanie zaś książki potrwa nieraz kilka godzin, kilka dni, a nawet kilka tygodni. Dla dzieci niższych stopni, do IV-tej kl. włącznie dobrać należy z dziedziny prozy książki mniejszych rozmiarów, podzielone na artystyczne rozdziały, tudzież zbiorki poezyj. Dopiero od kl. V-tej mogą już dzieci czytać utwory dłuższe. Nasuwa się z kolei zagadnienie zorganizowania lektury takich książek w nauce szkolnej. Daje tu nader trafne wskazania metodyczne pedagog wiedeński *Karol Linke*¹⁾. Wspólne czytanie w klasie, podczas którego jedno z dzieci czyta głośno, a inne, zaglądając do książki, cicho, jest zdaniem *Linkego* formą sztuczną czytania, a nie naturalną. Z chwilą opanowania technicznych trudności czytania ten sposób lektury staje się niedorzecznością. Czytanie takie bowiem jest czynnością, pozbawioną głębszego znaczenia.

Lektura klasowa powinna być tak zorganizowana, że podczas gdy jeden uczeń czyta głośno, inni słuchają, nie zaglądając do książki. Oprócz tego rozróżnia *Linke* czytanie grupowe. Kilku uczniów, albo też wszyscy w klasie, otrzymują tę samą książkę w odpowiedniej liczbie egzemplarzy i po upływie wyznaczonego im terminu, niezbyt długiego, następuje wspólne omawianie pod względem treści, napotkanych trudności, wreszcie odczytanie tych miejsc, które się dzieciom najbardziej spodobały. Na taką lekturę przeznaczamy rzeczy łatwiejsze, w szczególności dla dzieci młodszych; dopiero w klasach wyższych dajemy też lekturę trudniejszą. Lektura większego utworu może być też tylko częściowo opracowana pod kierunkiem nauczyciela. Wspólne czytanie n. p. początkowych rozdziałów obudzi ciekawość i zainteresowanie uczniów, co niezawodnie zachęci ich do przeczytania utworu w całości, czy to w godzinach szkolnych, przeznaczonych na samodzielną pracę dzieci w bibliotece czy w czytelnicy szkolnej, czy też w domu. Po opracowaniu książki uczeń zdaje sprawę z pamięci przy pomocy myśli wytycznych, a nie w formie odczytywania treści napisanej.

Obok lektury obowiązkowej należy uczniowi pozostawić swobodę wyboru książek z biblioteki szkolnej, zgodnie z jego

¹⁾ K. *Linke*. Lesestoffe und Leseunterricht. «Schulreform» Nr. 8—12 r. 1925.

zainteresowaniami; jedni wolą baśnie, inni opisy podróży lub opowiadania z życia zwierząt i t. p. Czytając utwór odpowiadający jego zainteresowaniu, młody czytelnik przeżywa wspólnie z autorem wrażenia artystyczne, doznaje podobnych uczuć, myśli i pragnień, co jest właśnie celem czytania. Takie bowiem czytanie urabia duszę czytelnika, wpływa na jego charakter i na jego pogląd na świat i życie. Organizacja lektury zależy tedy od różnych czynników, a więc od tego, czy to będzie czytanie całej klasy, czy mniejszej grupy, czy też indywidualne, następnie od objętości i rodzaju książki (literatura piękna czy naukowa), wreszcie czy się czyta utwór obowiązujący wszystkich, czy też książkę odpowiadającą upodobaniom poszczególnych uczniów.

W lekturze szkolnej ważną i istotną rzeczą jest nie tyle objaśnianie wyrazów i zwrotów, ile przedewszystkiem wczuwanie się w treść i jasne pojmowanie utworu, który uczniowie czytają. Godziny czytania powinny być uroczystem skupieniem, powinny wytwarzać ową więź, łączącą czytelnika z duchem twórcy. Dziecko wchłania pewne myśli i idee, które stają się własnością jego psychiki i kształtują ją stopniowo, zdobywa materiał myślowy i językowy, umożliwiając mu następnie samodzielną pracę. Podczas czytania utworu, w szczególności z zakresu literatury pięknej należy ograniczyć objaśnienia do minimum t. j. o tyle, by uczeń zrozumiał dany utwór. Nadmierna analiza i nadmierna heureza zaciera bowiem w zupełności piękno utworu, tłumi wszelki nastrój i uczucia estetyczne. Wyjaśnienia rzeczowe powinny dzieci zdobyć podczas nauki rzeczy ojczystych, w czasie nauki przyrody, historii i t. d. Jeśli utwór wymaga zbyt dużo wyjaśnień, dowodzi to, że dzieci nie są jeszcze przygotowane do czytania danej książki.

W nauce czytania unikać należy sztuczności. Wskutek wprowadzenia Elementarzy i «Wypisów», zawierających specjalnie dla dzieci opracowane teksty i «ustępy» bez wartości artystycznej i nieraz bez sensu, wytworzył się charakterystyczny ton czytania szkolarskiego, zawodzenia, nie mającego nic wspólnego z żywą mową. Od samego początku należy dzieci przyzwyczajać do c z y t a n i a m ó w i o n e g o, jak się wyraża Linke. W tym celu niechaj dzieci zdają często sprawę ze swych przeżyć, z tego, co robiły dnia poprzedniego, niechaj

też odczytują swoje wolne wypracowania. Czytanie więc powinno być mówieniem przy użyciu znaków pisarskich; znaki te, same przez się martwe, ożywia dopiero czytelnik, wlewając w nie przy mówieniu treść i ducha¹⁾). Niechaj sobie dziecko najpierw tekst odczyta cicho i powoli, szczególnie w początkach, gdy jeszcze nie opanowało dostatecznie techniki czytania, a potem dopiero powinno czytać głośno. Aby dzieci czytały dobrze, powinny jak najczęściej słyszeć dobre wzory. Dlatego też naprzód nauczyciel sam odczytuje dzieciom pewne części utworu, starając się o poprawną i wyrazistą dykcję, a zarazem przez zachowanie naturalnej modulacji głosu, o żywe i estetyczne a nacechowane prostotą wypowiedzenie²⁾). Dzieci powinny się jak najczęściej wsłuchiwać w żywą mowę, powinny słuchać czytania pięknego z uwzględnieniem melodji, rytmu i dynamiki mowy. Nauczyciel, który dobrze czyta, potrafi uderzyć w struny dusz dziecięcych i wydobyć z nich najszlachetniejsze tony myśli i uczuć. W ten sposób coraz więcej uczniów w klasie nauczy się dobrze czytać i ci później będą czytali głośno swoim kolegom.

Zamiast nudnego i nienaturalnego opowiadania po opracowaniu czytanki należy zaprowadzić godziny sprawozdań z lektury samodzielnej uczniów. Inne dzieci osądzą wtedy, czy sprawozdanie było dość jasne i zrozumiałe dla wszystkich. Oczywiście nauczyciel powinien znać książkę, aby mógł ocenić, czy sprawozdanie było dość wierne i przejrzyste.

Obok czytania głośnego należy w szkole pielegnować sztukę czytania cichego. System ten wprowadzony jest szczególnie w niektórych szkołach amerykańskich i angielskich, opartych na systemie daltońskim. Dzieci wchodzi do «sali literackiej», gdzie czytają wskazane im lub wybrane przez nie książki, robią sobie notatki, zapisują wyrazy i zdania niezrozumiałe, wypisują myśli i zwroty, które im się najbardziej

¹⁾ Należy gruntownie przestudjować dziełko *T. Benniego*: *Ortofonja polska*. Uwagi o wzorowej wymowie dla artystów, nauczycieli i wykształconego ogółu polskiego. Warszawa 1924. Zob. też art. *Z. Klemsiewicz*a. Projekt prawideł poprawnej wymowy polskiej. (*Język Polski* Nr 1—2 rok 1928).

²⁾ *Stanisław Szober*. Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego. Warszawa 1928.

spodobały, układają sobie dyspozycję utworu przeczytanego. Wyjaśnień szukają w słownikach, w encyklopedjach, lub zwracają się do nauczyciela, który kieruje także i cichą lekturą uczniów.

Podobnie jak lektura, tak i ćwiczenia pisemne oparte być winny na samodzielnej pracy dziecka, na jego rzeczywistych przeżyciach. W szkole tradycyjnej wypracowania pisemne są z reguły zwykłą reprodukcją czytanki lub materiału, podanego przez nauczyciela; są one tedy czynnością mechaniczną nie budzącą najmniejszego zainteresowania. Takie wypracowania nie działają pobudzająco i rozwijająco na siły duchowe, nie mają nic wspólnego z życiem, ze światem myśli i uczuć dziecka. Metoda wypracowań, polegająca na dosłownem i często prawie bezmyślnem odtwarzaniu materiału książkowego lub słów nauczyciela, pozbawia ucznia wszelkiej samodzielności, nie ma on tu nic swojego, nic własnego do powiedzenia. Stosunek dziecka do tematu i wypracowania jest zupełnie obojętny. W szkole twórczej wypracowania pisemne pozostają w ścisłym związku z życiem dziecka, z jego doświadczeniami i obserwacjami, są wyrazem jego myśli, uczuć i dążeń, jego zainteresowań. Panującym typem ćwiczeń pisemnych w szkole twórczej jest zatem wypracowanie wolne, którego zadaniem jest samokształcenie i rozwój indywidualnego, własnego stylu. Wypracowania wolne mają tedy na celu rozwijanie zdolności samodzielnego wyrażania myśli, uczuć, dążeń zapomocą pisma na podstawie bezpośredniej obserwacji faktów i zjawisk w otoczeniu dziecka. Zastanowimy się teraz nad przygotowaniem dzieci do pisania wypracowań wolnych, nad ich metodyką i rodzajami, wreszcie nad korektą wolnych prac uczniów.

W klasie elementarnej nauka pisania pozostaje, jak wiemy, w ścisłym związku z czytaniem i nauką o rzeczach. Skoro sobie dzieci przyswoiły pawien zasób słów, przystępują do pisania krótkich zdań, stanowiących logiczną całość, będących wyrazem ich własnych przeżyć. Dzieci tworzą przy pomocy nauczyciela odpowiednie teksty do pisania; trudniejsze wyrazy omawiamy wspólnie przed napisaniem, a to celem zapobieżenia błędom ortograficznym. Pierwsze początki kształcenia stylu dziecka polegają tedy na ćwiczeniach w mó-

wieniu¹⁾), na tworzeniu tekstów logicznych przez całą klasę, których treść zawiera wyobrażenia ze świata dzieci, wreszcie na przepisywaniu tych tekstów z tablicy lub z odpowiednich książek, a to celem wprowadzenia dzieci w pisanie ortograficzne²⁾).

W nauczaniu ortografii stosować należy metodę profilaktyczną, to znaczy, staramy się wogóle, by dzieci nie robiły błędów ortograficznych. Pod tym względem metoda dyktanda okazała się zawodną; wiadomo bowiem, że dzieci nasze, uczone tą metodą, piszą błędnie, nawet po skończeniu szkoły. W. Lay, przedstawiając wyniki badań własnych i obcych nad różnymi metodami uczenia ortografii, stwierdza, że przy stosowaniu metody dyktowania przeciętna ilość błędów wynosiła 3.04%, przy stosowaniu metody analizy (patrzenie i wybrzmiewanie) 1.02%, a na podstawie metody przepisywania odpowiednich tekstów (czynność wzrokowo-naukowa) tylko 0.54%, czyli w tym ostatnim wypadku wyniki były prawie sześć razy lepsze, aniżeli przy zastosowaniu dyktanda³⁾). Dlatego też dyktando powinno być tylko środkiem kontroli po opracowaniu pewnych rodzajów ćwiczeń ortograficznych na podstawie analizy wyrazów i przepisywania, a nie główną metodą nauczania ortografii.

Skoro dzieci zdobyły dostateczną wprawę techniczną w pisanu, należy już w drugim roku obok dalszych ćwiczeń ortograficznych wprowadzić wypracowania wolne. Oprzeć je należy na poznaniu mowy dziecka, zasobu jego wyobrażeń, na poznaniu typu umysłowego, na rozwoju jego zmysłu obserwacji (zob. str. 168 i n.) i jego zainteresowań (str. 178 i n.). Nasuwa się zkolei zagadnienie, co winno być przedmiotem wypracowań wolnych i skąd czerpać należy tematy. Różnorodne spostrzeżenia i sytuacje, które znajdują oddźwięk w duszy dziecka, które pobudzają jego życie duchowe, wywołując pewne wrażenia, myśli i uczucia, powinny być tematem ćwiczenia pisemnego. Niechaj więc dziecko pisemnie przedstawi

¹⁾ Tadeusz Czapczyński. Ćwiczenia w mówieniu. Warszawa 1922.

²⁾ St. Szober i C. Niewiadomska. Ćwiczenia do nauki poprawnego pisania. Warszawa.

³⁾ Dr. W. A. Lay. Führer durch den Rechtschreibunterricht. Lipsk 1923.

ważniejsze zdarzenie w swem życiu, ale bez poprzedniego omówienia i przygotowania w szkole. Niewyczerpanem więc źródłem tematów będzie życie dziecka w domu i w szkole, jego zabawy i zajęcia, obserwacje na przechadzkach i wycieczkach, ważniejsze zdarzenia w miejscowości rodzinnej i w kraju, zmiany w przyrodzie i t. p. W doborze tematów, w naprowadzaniu dzieci do samodzielnego obierania tematu, któryby chciały opracować, ujawni się pomysłowość i twórczość pedagogiczna nauczyciela. Początkową formą wypracowania będzie nie opis, ale o p o w i a d a n i e, jako najbardziej odpowiadające psychice dziecka. Opowiadanie — mówi Szober — zaleca się jako pierwszy typ wypracowania między innymi i z tego względu, że mamy w niem do czynienia z ciągłym ruchem, z nieustannie zmieniającymi się obrazami, a ten ruch i zmienność wydarzeń pobudza umysł dzieci i bardziej je zaciekawia, niż opis, wymagający skupienia uwagi przez dłuższy czas na jednym jakimś przedmiocie¹⁾. Podkreślić też należy fakt psychologiczny, że dziecko zwraca uwagę nie na zjawiska ogólne, ale głównie na konkretne zdarzenia i wypadki dnia codziennego. Takie tematy jak n. p. «Wiosna», «Burza», «Praca rolnika», «Rzemieślnicy» byłyby dla ucznia w pierwszych latach szkoły powszechnej za ogólne. Natomiast odpowiadają umysłowi dziecka takie tematy, jak: «W naszym ogrodzie już kwitną drzewa». — «Jaskółki pod strzechą Macieja». — «Nasz sąsiad Jan wyruszył już w pole». — «Wojtuś był wczoraj pierwszy raz na pastwisku». — «Na ulicach płyną strugi wody». — «Piorun uderzył w drzewo (w dom)». — «Grad w naszym ogrodzie (w polu)». — «Byliśmy wczoraj u stolarza». — «Nasze mieszkanie będzie świeżo malowane». — «Szklarz był wczoraj w naszej szkole» i t. p.

Tego rodzaju tematy pobudzają produktywność dziecka, wiążą się bowiem ściśle z jego przeżyciami. Wypracowania te będą początkowo nieudolne, zdarzyć się może nawet, że niejedno dziecko, zwłaszcza opóźnione pod względem rozwoju umysłowego samorzutnie zrazu, nic nie napisze i trzeba je będzie odpowiednio pobudzić, inne kilka lub kilkanaście wyrazów (będą to wyrazy-zdania, charakterystyczne dla dzieci w okresie substancjonalnym (zob. str. 173), inne wreszcie

¹⁾ St. Szober. Zasady nauczania języka polskiego. Str. 86.

jedno lub dwa zdania. Znajdą się też liczne usterki gramatyczne, ortograficzne i t. p. Objawy te nie powinny nas zrażać, ponieważ będą to samodzielne prace dzieci, a czasami pod wpływem opowiadania nauczyciela, lektury, dobrych wzorów, wspólnego omawiania wypracowań, dzieci nabiorą stopniowo wprawy w poprawnym wypowiadaniu swoich przeżyć i obserwacji zapomocą słowa pisanego. Podobnie jak w wyrażaniu się dziecka zapomocą rysunku, tak samo i w wyrażaniu się zapomocą słowa pisanego istnieje stopniowy rozwój od form prostych i nieudolnych do coraz bardziej złożonych i coraz doskonalszych. W rysunkach dziecka ujawnia się najpierw «bazgrota», potem dążenie do uporządkowania schematu, schemat, doskonalenie schematu i wreszcie ilustracja rysunkowa. W wypracowaniach pisemnych spotykamy najpierw «wyraz-zdanie», potem zdania proste i rozwinięte, wreszcie złożone; od opisu schematycznego przechodzi dziecko do opowiadania i opisów artystycznych. Narzucanie dziecku gotowej formy byłoby tamowaniem jego rozwoju.

W wypracowaniach wolnych dzieci wiejskich znajdują się niezawodnie i właściwości gwarowe danej okolicy. Sprawa gwary w nauce języka ojczystego na stopniu elementarnym zasługuje na obszerniejsze rozpatrzenie. Tu zaznaczyć tylko należy, że zwalczanie gwary byłoby niewłaściwe. Nauczyciel powinien oceniać wypracowania wolne, w których zauważy wyrażenia i zwroty gwarowe, ze stanowiska indywidualnego wypowiadania się dzieci, ich bystrości obserwacyjnej, a co do strony językowej powinien zwrócić uwagę dziecka, że dany zwrot, czy formę, napisane gwarą, można jeszcze i n a c z e j wyrazić. Trzeba dzieciom powiedzieć, że pewnych form językowych używają tylko Polacy, mieszkający w danej okolicy, ale obok tego poznać musimy także i mowę, którą się posługują wszyscy wykształceni Polacy i nauczyć się nią władać poprawnie i pięknie. Takie postępowanie jest tem bardziej uzasadnione, że w naszej literaturze utwory pisane gwarą należą do arcydzieł (Tetmajer, Witkiewicz, Orkan), i że w gwarze złożone są skarby językowe. Czasem gwara zwłaszcza w nauce szkolnej ustąpi w sposób naturalny miejsca językowi literackiemu. Pod wpływem lektury i opowiadania nauczyciela przyswoi sobie dziecko wiejskie stopniowo język ogółu wykształconego, jakkolwiek nie zaniecha w zupełności uży-

wania gwary w życiu codziennem, co by zresztą wcale nie było pożądane ¹⁾).

Wolne wypracowania, w których dziecko słowem naiwnem, właściwym wiekowi swojemu i warunkom środowiska, wypowiada swoje spostrzeżenia i przeżycia, wywierają dodatni wpływ na ogólny rozwój duchowy. Ćwiczenia te kształcą styl indywidualny, rozwijają zdolność do pracy produktywnej, ujawniają pierwiastki twórcze. Ażeby cel ten osiągnąć, powinno dziecko poznawać wzory doskonałe pod względem treści i formy. Uczniowie, którzy chętnie czytają, i którzy zapewnione mają umiejętne kierownictwo w doborze lektury, piszą też zazwyczaj dobrze i samodzielnie. Pobieranie bowiem i wchłanianie, tudzież wydajność i tworzenie — są to procesy psychiczne, które się ustawicznie nawzajem uzupełniają. A zatem podstawę ćwiczeń wolnych stanowią sprawozdania z osobistych przeżyć dzieci, następnie nauka rzeczy ojczystych, oparta na bezpośredniej obserwacji i działaniu i umiejętna lektura arcydzieł odpowiednich dla danego wieku. Sprawozdania dzieci z obserwacyj i osobistych przeżyć umożliwiają nam poznanie ich zasobu wyrazów, co stanowić będzie punkt wyjścia w ćwiczeniach, mających na celu wzbogacanie słownika ucznia. Obserwując jakieś zdarzenie, jakiś przedmiot — słowem zjawisko konkretne — dzieci zdają sprawę ustnie i piśmiennie. Nauka rzeczy ojczystych i lektura dostarczają uczniowi materiału językowego, który mu umożliwia samorzutne wyrażanie swych myśli, dążeń i uczuć we właściwy sobie sposób. Tą drogą dojdzie uczeń do zdobycia indywidualnego, poprawnego, jasnego stylu, nacechowanego prostotą i szczerością.

Tematy wolnych wypracowań, które nauczyciel podaje lub dzieci sobie same obierają w związku z przeżyciami i otoczeniem, uwzględniać winny: 1. życie dzieci w domu, 2. życie w szkole, 3. obserwacje w czasie przechadzek i wycieczek, 4. ważniejsze zdarzenia w miejscowości rodzinnej lub w kraju, 5. święta, uroczystości ludowe, 6. stosunek młodzieży do zagadnień moralnych, społecznych, narodowych, ogólnoludzkich i t. p. Podane tutaj tematy wskażą w formie przykładów,

¹⁾ Kazimierz Nitsch. O języku polskim. Obszar, narzęcza, pokrewieństwa, dzieje, opracowania. Wyd. 2. Kraków 1921 (Biblj. T-wa Miłośników języka polskiego Nr 1).

jakie możliwości nasuwa życie otaczające i jego różne przejawy, mogące budzić aktywność duchową dziecka, jego popęd do wyrażania się i tworzenia w zakresie nauki języka ojczystego.

I. Dom. — Zabawy i zajęcia dzieci, oraz ważniejsze zdarzenia z życia rodzinnego.

Moja ulubiona zabawa. — Wczoraj puściliśmy latawca. — Moja lalka. — Jak się bawimy na piasku. — Nasze zabawy w lecie (w zimie). — Jutro będziemy mieli wolne. — Mama dziś ma dużo roboty, bo jutro niedziela. — Wczoraj byłam z mamą na targu (w sklepie). — Nasz piesek. — Moje kwiaty na oknie. — Nasz ogródek na wiosnę. — Na naszej ulicy rano. — Na podwórzu naszym jest bardzo wesoło. — Zima nadchodzi. — Wkrótce zawita do nas ś. Mikołaj. — Jutro dostanę od ojca choinkę. — Byli u nas wczoraj goście. — W naszym pokoju wieczorem.

II. Życie dzieci w szkole. — Przechadzki i wycieczki.

Mój pierwszy dzień w szkole. — W drodze do szkoły. — Widok z okien naszej izby szkolnej. — Nasze zabawy w czasie przerw. — Nasza pierwsza wycieczka tegoroczna. — Nasza uroczystość szkolna. — Historia mojego zeszytu (mojej książki). — Mój najulubieńszy przedmiot. — Nasza kooperatywa szkolna. — W naszym akwarjum. — W naszym ogrodzie szkolnym. — Byliśmy wczoraj w kwitnącym sadzie. — Wczoraj zwiedziliśmy urządzenia wodociągowe (gazownię, elektrownię, dworzec kolejowy, pocztę, straż pożarną, park miejski. — Wczoraj byliśmy w Muzeum (na wystawie obrazów). — Nasza przechadzka nad brzegiem rzeki. — Widok z pobliskiej góry. — Łąka w lecie. — Nasze drzewa na wiosnę (w lecie, w jesieni, w zimie). — Las jesienią. — Zima w lesie. — Wczoraj spadł pierwszy śnieg. — Ptaszek wleciał do naszego pokoju. — Co sobie wróbelki opowiadały w mroźny dzień zimowy? — Wczoraj paliło się w naszej wsi (w naszym mieście). — Lody już pękają. — Moja pierwsza podróż koleją. — Nasza rzeka wzbiera.

III. Święta, uroczystości i ludowe.

Boże Narodzenie (Wielkanoc) w naszym domu. — Niedziela Palmowa. — Wybraliśmy się na Emaus. — U stóp kopca Krakusa, w dzień Rękawki. — Zielone Świątki na Bielanych

pod Krakowem. — Procesja w dzień Bożego Ciała. — Wczoraj widziałem harce konika zwierzynieckiego. — Wianki na Wiśle. — Sobótki w naszej wsi. — Na cmentarzu w Dzień Zадuszny. — Wczoraj byli u nas kołédnicy.

IV. Stosunek młodzieży do zagadnień moralnych, społecznych, narodowych i ogólnoludzkich.

Gdybym był bogaty. — Dlaczego nie trzeba kłamać (zabierać cudzych rzeczy, niszczyć rzeczy). — Które zalety u ludzi najbardziej cenię i dlaczego. — Moje najgorętsze pragnienia. — Co myślę, gdy czytam o wojnie. — Która z przeczytanych książek zajęła mnie najbardziej i dlaczego. — Kogo ze sławnych ludzi uważam za wzór godny naśladowania i dlaczego. — Moje plany na przyszłość. — Które obowiązki uważam za najważniejsze i dlaczego. — Jaki zawód pragnąłbym sobie obrać i dlaczego mi się to zajęcie podoba. — Najważniejsze zdarzenie w mojem życiu. — Moje wesołe przygody. — Moje sny, które mi najsilniej utkwiły w pamięci.

V. Dzienniczki (pamiętniki) uczniów, nowelki, charakterystyki osób, wrażenia na podstawie obserwacji obrazu, samodzielnie napisane powiastki, opowiadania na podstawie podanych trzech wyrazów (test Masselona), n. p.: dziewczynka — spiżarnia — lekarz. Chłopczyk — zapalki — straż pożarna. Kot — drzewo — porzucone piórka. Śpioch — wycieczka szkolna — zmartwienie. Wycieczka — żmija — przytomność. Tramwaj — zbiegowisko — krew. Spóźnienie zegarka — wypadek kolejowy — radość. Wojna — głodne dzieci — litościwy żołnierz. Imieniny — zabawki — chore dziecko.

Obrazem produkcji dzieci są wreszcie czasopisma i pisemka, w których umieszczają swoje prace bądź to sami uczniowie, bądź też wspólnie nauczyciele i młodzież. Do tego typu należą pisemka ilustrowane, wydawane przez dzieci i młodzież, n. p. przez uczniów państw. preparandy naucz. w Nieświeżu p. t. «*Słoneczko*» pod kierunkiem nauczycielki *Janiny Jabłońskiej*, pisemko «*Le Courrier de l'École*», wydawane przez dzieci szkoły Decroly'ego w Brukseli i inne.

Wypracowanie wolne, jako wytwór spostrzeżeń, myśli, uczuć i zainteresowań dziecka, jest wiernym obrazem jego psychiki, a tem samem daje nam możność oceny jego umiejętności wyrażania obserwacji, doświadczeń i przeżyć, tudzież

jego rozwoju pod względem językowym. Wspomniałem już, że w szczególności pierwsze próby wypracowań będą nieudolne — ale są to próby samodzielne, świadczące o mniejszym lub większym wysiłku duchowym, celem zdobycia umiejętności i wprawy w poprawnem wyrażaniu myśli i uczuć, celem zdobycia indywidualnego stylu. Dziecko łamie się z trudnościami, uczy się samodzielnie, zmienia, poprawia swoje myśli zarówno pod względem treści jak i formy. Wypracowanie powinno być obrazem tego szukania najbardziej odpowiedniej formy dla jasnego przedstawienia myśli. Stąd też zjawiskiem naturalnem będą tu pomyłki i błędy, kreślenia i poprawki, jako świadectwo pracy ucznia i jego zmagania się z wynalezieniem właściwej formy, w którą przyobleka treść swego przeżycia, swoich obserwacyj i doświadczeń. A więc kreślenia i poprawki nie mogą wpływać ujemnie na ocenę pracy ucznia, jak to bywa w szkole tradycyjnej, gdzie każde przekreślenie lub dopisek poczytuje się za objaw niedbalstwa. Przecież wcale nas to nie dziwi, że w rękopisach znakomitych autorów pełno znachodzi się kreśleń, poprawek i dopisków. Oceniając wypracowanie wolne, pamiętać należy, że proces fantazji i myślenia, odczuwania — słowem, prąd świadomości płynie rażniej, aniżeli czynność pisania, t. j. mechanicznego utrwalania wytworów myśli i uczuć zapomocą znaków. Trudno wobec tego żądać, aby dziecko wtedy pisało starannie i kaligraficznie. Ważniejsze chyba w chwili opracowania tematu jest zwracanie uwagi na treść, będącą wyrazem życia wewnętrznego, tudzież na poprawną formę językową, aniżeli na piękne pismo, na co szkoła dawna główny kładła nacisk. Jednakże i szkoła twórcza musi przyzwyczaić dzieci do pisania wyraźnego, czystego i starannego i dlatego niechaj przepisują swoje wypracowania, sporządzają czystopis, co zresztą ohoćnie uczynią, zwłaszcza że w wypracowaniach wolnych tkwią ich własne przeżycia, że są wynikiem ich zainteresowań i dokumentem ich twórczej pracy.

Nieraz uczeń wyraża swoje myśli i uczucia nietylko słowem pisanem, ale i rysunkiem; jest to naturalna dążność dziecka i dlatego szkoła powinna je zachęcać do ilustrowania wypracowań. Moje zbiory ilustrowanych ćwiczeń pisemnych uczniów szkoły powszechnej świadczą o wielkiem zamiłowaniu naszych dzieci w tym kierunku, tudzież o wybitnych

nieraz ich zdolnościach rysunkowych. Zeszyt z wolnymi wypracowaniami, zaopatrzonymi w ilustracje, rysunki, szkice, fotografie, jest dla ucznia przedmiotem wartościowym, a nawet czemś bliskim i miłym, — i nie dziwna, albowiem prace tu zawarte własnymi wykonał siłami, albowiem złożył tu swe myśli i uczucia, znajduje tu częśćkę swej duszy.

Wkońcu wspomnieć jeszcze trzeba o poprawie wolnych wypracowań. Korekta ćwiczeń pisemnych — to jedna z najprzykrzejszych bolączek nauczyciela, pochłaniająca niezmiernie dużo sił i czasu. A wyniki tej pracy i tego utrapienia, niszczącego nieraz zapał i umiłowanie zawodu, są minimalne, o czym zresztą świadczą zeszyty naszych uczniów. Wobec tego trzeba zasadniczo zmienić system poprawiania ćwiczeń. Zamiast korekty wypracowania każdego ucznia zosobna należy zaprowadzić wspólne omawianie i poprawianie ćwiczeń w związku z zauważonemi usterkami pod względem rzeczowym, gramatycznym, ortograficznym i t. d. Kolejno omawiamy wspólnie z uczniami dane zjawiska ortograficzne albo gramatyczne, polecając im odpowiednie typowe ćwiczenia i w ten sposób wdramy ich do poprawnego pisania. Ten sposób będzie o wiele skuteczniejszy, aniżeli podkreślanie błędów czerwonym atramentem, które dzieci zazwyczaj bezmyślnie poprawiają i wypisują w zeszytach. Zamiast cenzury należy zapomocą krótkiej i treściwej uwagi wskazać uczniowi zasadnicze braki i wady w ujęciu czy w opracowaniu tematu. Za każdym razem poprawiamy w ten sposób wypracowania kilku uczniów, coraz to innych, poczem następuje wspólne omówienie. *Gansberg* radzi też, aby od czasu do czasu jedno z ćwiczeń napisać na tablicy w tej formie, w jakiej je uczeń wyraził celem wspólnego opracowania i poprawienia. Tu przekonają się dzieci, na ile to różnych rzeczy należy zwracać uwagę przy pisaniu i swoje własne wypracowania będą oceniały coraz bardziej krytycznie, jakkolwiek nie będzie korekty każdego zosobna. Pouczająca dla dzieci będzie też wzajemna poprawa wypracowań; niechaj jeden uczeń poprawia drugiemu, a nauczyciel potem skontroluje, czy poczynione uwagi są słuszne¹⁾. Stopniowo włożą się dzieci do planowego przedstawienia rzeczy, do uwydatnienia myśli istotnych, a omija-

¹⁾ *Fr. Gansberg. Der freie Aufsatz. Lipsk 1922.*

nia szczegółów, nie mających znaczenia. Cel ten osiągniemy na podstawie umiejętnie prowadzonej lektury, wspólnego omawiania i poprawiania ćwiczeń, tudzież przez zwracanie uwagi uczniów na doskonale wzory. Tak więc zagadnienie korekty w metodyce wypracowań winno być rozwiązane w tym duchu, aby w miejsce poprawy zeszytów wszystkich uczniów odbywało się wspólne omawianie typowych zjawisk językowych i ortograficznych, tudzież w związku z tem odpowiednie ćwiczenia. Żmudne i ogłupiające wyszukiwanie błędów w wypracowaniach wszystkich uczniów kolejno i podkreślanie ich czerwonym atramentem, jest bezcelowem marnowaniem czasu.

Podczas wspólnego omawiania prac pisemnych wskazane są: ostrożność, subtelne zrozumienie i odczuwanie duszy dziecka, takt pedagogiczny; pamiętać więc powinien nauczyciel, aby nie urazić i nie dotknąć małego «autora», ponieważ przez to wywołuje u niego onieśmienie, brak zaufania we własne siły, a nawet zniechęcenie. «Nauczyciel — mówi *Trentowski* — ma poprawiać ćwiczenia pilnie, ale nie ze stanowiska własnej jaźni i dzielności, winien się przenieść w duszę dziecka, a zatem powinien być dobrym psychologiem» ¹⁾).

¹⁾ Zagadnieniu ćwiczeń pisemnych poświęcona jest wartościowa monografia *Anieli Szycówny* «Metodyka wypracowań», 2 tomy. Warszawa 1919. Zob. też *Z. Majewskiej* «Wypracowanie w szkole powszechnej» (*Rocz. Ped.* Tom. I. 1921). Zbiorek oryginalnych ćwiczeń pisemnych uczniów szkół powszechnych znajdzie czytelnik w mojej broszurze «Z metodyki wypracowań». Warszawa 1920. (Najpierw drukowane w czasopiśmie «*Nowe Tory*». Warszawa, Nr. 6—7, 19233).

III.

TWORZENIE NOWEJ SZKOŁY.

Od czasów przedwojennych upłynęło lat kilkanaście, kiedy znów miałem możność bezpośredniego zetknięcia się z nauczycielstwem i przypatrzenia się jego pracy około tworzenia nowej szkoły w różnych krajach ¹⁾. W ciągu tego czasu dokonał się duży postęp około realizacji szkoły twórczej, głównie dzięki zbiorowym wysiłkom nauczycielstwa i ciągłym próbom w dziedzinie reform wychowawczych. Praca ta zmierza w dwu kierunkach uzupełniających się nawzajem: popierwsze dotyczy pogłębiania samej koncepcji szkoły twórczej na podstawie bogatych już obecnie doświadczeń i znakomych wyników praktycznych; powtóre coraz liczniejsze koła zwolenników nowego wychowania wpływają na przekształcenie całego szkolnictwa publicznego w duchu szkoły twórczej. Wskutek rozwoju nauk psychologicznych i pedagogicznych, wskutek napływu do szkolnictwa młodego pokolenia nauczycieli kształconych w wyższych uczelniach — w Instytutach i Akademjach Pedagogicznych — praca reformatorska postępuje dziś w coraz szybszem tempie. Chcąc się podzielić z nauczycielstwem mojami wrażeniami z ostatnich dwukrotnych kilkumiesięcznych podróży pedagogicznych w r. 1924 i 1927, podam treściwą charakterystykę niektórych nowych szkół zagranicą i w Polsce. W r. 1924 zwiedziłem szkoły w Dreźnie, Hellerau, Lipsku, Hamburgu, Bremie i w Brukseli, w r. 1927 zaś w Genewie, Bazylei, Zurychu i we Wiedniu.

¹⁾ Zob. Z podróży pedagogicznej. — Wrażenia i refleksje (*Ruch Ped.* Nr 9 i 10 rok 1913) i Dziecko i szkoła na Międzynarodowej wystawie w Lipsku. (*Ruch Ped.* Nr 1—2 r. 1917).

Charakterystyka nasza obejmuje też szkoły doświadczalne w Polsce zwłaszcza w Łodzi i Krakowie na podstawie bezpośredniej obserwacji i w Chełmie lubelskim na podstawie sprawozdania ogłoszonego drukiem. Wreszcie poświęcimy uwagę naszą nowszym metodom, stosowanym w szkolnictwie amerykańskim.

1. Szkoła pracy i wspólnota szkolna w Niemczech.

Na czoło ruchu pedagogicznego i reform szkolnych w Rzeszy niemieckiej wysuwają się przedewszystkiem Saksonja, kraj wysoce uprzemysłowiony, Turyngja i stare miasta hanzeatyckie Hamburg i Brema. Tu wytworzyły się ogniska kultury pedagogicznej, wywierające silny wpływ na inne kraje niemieckie. Prądy reformatorskie, zmierzające ku nowej szkole w Saksonji różnią się — jak później zobaczymy — pod wielu względami od doświadczeń w szkołach społecznych w Hamburgu i Bremie. W Dreźnie, w Lipsku i innych miejscowościach Saksonji realizuje nauczycielstwo koncepcję szkoły w duchu Gaudiga, wprowadzając nowe metody do państwowych szkół powszechnych. W Dreźnie szkoła XLVI (*Georgplatz 5*), szkoła w Hellerau, szkoła LIV w Lipsku (*Connewitz*), mające odpowiednie warunki, przekształcone zostały jeszcze w latach 1913—14 na szkoły doświadczalne. Wojna przerwała pracę twórczą na szereg lat i dopiero w r. 1920 podjęto na nowo próby, które dają dziś coraz lepsze wyniki.

Zatrzymajmy się w szkole doświadczalnej w Dreźnie. Wchodzimy do wspianego budynku, otoczonego obszernym dziedzińcem. Sale szkolne urządzone zupełnie inaczej, aniżeli w szkołach tradycyjnych. Zamiast ławek widzimy stoliki i krzeselka dla dzieci, wzdłuż dwu ścian przymocowane są tablice z linoleum, lub też ściany same odpowiednio pomalowane służą jako tablice. Przy innych ścianach znajdują się szafy i półki na materiały i narzędzia, piaskownice, skrzynie z gliną i t. p. W budynku jest duża pracownia robót ręcznych z 20 warsztatami dla dzieci, nowocześnie urządzona pracownia fizyczna, sala biblioteczna i czytelnia dla dzieci, sala muzyczna i teatralna, dwie kuchnie szkolne. Szkoła posiada dwa przenośne aparaty do wyświetlania obrazów i epidjaskop. W jednej klasie liczba dzieci wynosi od 30 do 35, które wychowuje

w miarę możliwości jeden nauczyciel w ciągu czterech lat. W pierwszych czterech oddziałach istnieje tu system wychowania koedukacyjny.

Materiał naukowy na stopniu niższym, częściowo też i na wyższym, czerpie nauczyciel z przeżyć własnych i uczniów w związku ze środowiskiem i zdarzeniami życia codziennego. Jest to więc nauczanie okolicznościowe i koncentracyjne (*Gesamtunterricht*). Nauczyciela w szkole doświadczalnej obowiązuje program ramowy, w którym wytknięty jest głównie ostateczny cel nauki, jaki powinien być osiągnięty w zakresie nauki koncentracyjnej, lub też w zakresie poszczególnych przedmiotów po czterech, względnie po ośmiu latach. Cel jest na ogół ten sam, co i w zwykłych szkołach, ale dochodzi się doń innemi drogami. Niema tu również obowiązującego rozkładu godzin. Nauczanie robót ręcznych pozostaje w związku z innemi przedmiotami. O ile tylko pogoda sprzyja, dzieci uczą się na wolnem powietrzu. W porze poobiedniej organizują nauczyciele w o l n e k u r s y d l a d z i e c i; na każdy z nich może być przyjętych co najwyżej 20 uczestników. W r. 1924/25 czynne były dla chłopców z oddz. VII i VIII-go kurs fizykochemiczny, rysunkowy i gimnastyczny, dla dziewcząt kurs przyrodniczy, śpiewu i robót kobiecych, nadto wspólne kursy śpiewu chóralnego i muzyki instrumentalnej, angielskiego i stenografji. Na kurs zgłaszają się dzieci dobrowolnie, ale z chwilą zapisania się mają obowiązek uczęszczania na naukę do końca trwania kursu. Równocześnie na dwa kursy uczeń przyjęty być nie może.

Szkoła dba o w y c h o w a n i e e s t e t y c z n e d z i e c i, uprawiając zdobnictwo, rysunek, sztukę dramatyczną i muzykę. Dzieci ćwiczą się w ilustrowaniu bajek, opowieści, historii, w zdobieniu książek, ścian i okien izby szkolnej. Dzieci wykonują też różne przedmioty użytkowe i same je zdobią, przyczem ujawnia się ich pomysłowość i smak artystyczny. Duży nacisk kładzie szkoła na pielęgnowanie sztuki dramatycznej — od dialogu w nauce języka ojczystego do przedstawień scenicznych. Panuje tu duch solidarności i kooperacji, zapał do pracy i nauki, poczucie obowiązku i odpowiedzialności. Duch ten ujawnia się zwłaszcza w chwilach przygotowania uroczystości szkolnych, wystawy prac uczniowskich, a wreszcie w wydatnej pomocy rodziców, którzy czynny

biorą udział w życiu szkoły i własnym kosztem sprawiają różne urządzenia potrzebne szkole. Często odbywają się zebrania rodzicielskie, na których bywają poruszane różne zagadnienia wychowawcze. Tematem obrad było w tym czasie zagadnienie: «Karta indywidualności czy cenzury szkolne». Środowisko socjalne, inicjatywa rodziców, przyroda — wszystkie te czynniki wpływają na życie szkoły. Oto w czasie mojego zwiedzania, piękna w swych różnorodnych i bogatych przejawach jesień nadaje temu życiu swe piętno. Podziwiamy barwność jesieni w sali szkolnej, ujawnia się ona w pracach dzieci, w ich zajęciach, w tematach lekcyj, w zdobieniu i t. p.

Niezwyczajnie zajmująco przedstawia się obraz pracy dzieci w szkole doświadczalnej, gdzie spędziłem kilka dni w różnych oddziałach. Ani śladu owej atmosfery sztywności, tego szablonu, jakie panują w szkole tradycyjnej. Podziwiałem naturalną swobodę dzieci, ich ujmujący sposób witania się z gośćmi, zwiedzającymi szkołę. Onieśmienie, lęk wobec zwiedzających nieznane są tym dzieciom. Bardzo serdecznie witali malcy inspektora szkolnego, podawali mu rękę i rozmawiali z nim swobodnie. Wejdźmy do oddziału I-go. Dzieci niespełna 30 — chłopcy i dziewczynki. Między dziećmi niemieckimi znalazł się tu też 1 Czech, 1 Rosjanin i 1 Holenderczyk. Pora jesienna dostarcza wielu tematów i zagadnień. Dnia poprzedniego były dzieci na wycieczce i przyniosły dużo barwnych liści, z których niejedno uwiło ładny wieniec. Praca rozpoczyna się nastrojową pieśnią jesienną, poczem dzieci zabierają swe krzeselka, skupiają się wokół nauczyciela i rozpoczyna się żywe opowiadanie o zdarzeniach na wczorajszej przechadzce jesienniej. Głównym przedmiotem obserwacji są liście jesienne, dzieci zwracają uwagę na ich barwy, kształty, na szypułki, żyłki, ząbki i t. d. Po upływie jakiej pół godziny wracają z krzeselkami do swych stolików, ale cicho i ostrożnie, bo oto nauczyciel przypomniiał malcom niedawno omawianą maksymę życiową: «mówić łatwo, ale czynić trudniej», którą należy umieć zastosować przy każdej sposobności. Przy stolikach dzieci zajęte są pracą: wycinają liście z barwnego papieru, rysują, piszą wyrazy i krótkie zdania w związku z pogadanką o liściach. Pismo ma charakter rysunku. Wykonane prace i rysunki dają sposobność do liczenia. Dzieci liczą na barwnych kwadracikach naroża górne, dolne, po prawej

W podobnych warunkach i na podstawie podobnych metod, jak w szkole XLVI w Dreźnie, odbywa się praca w szkole LIV w Lipsku, która jest zarazem szkołą ćwiczeń tamtejszego Instytutu Pedagogicznego. Zasada koncentracji i aktywności ma tu pełne zastosowanie. Dla ilustracji podaję kilka obrazków lekcyjnych w poszczególnych klasach.

Na lekcji w kl. II-giej, której tematem była pogadanka o o d z i e ż y, jedno z dzieci grało rolę krawca, inne zaś zamawiały u niego ubrania, lub też proponowały kupno tych przedmiotów, jakie są potrzebne w warsztacie krawieckim, n. p. maszyny do szycia, materiały odzieżowe, noże, igły, nici, guziki i t. p. Krawiec przyjmuje też pomocnika, a dzieci w formie przykładów z życia wymieniają zalety, jakie go cechować powinny (uprzejmość, sumienność, punktualność). W związku z tematem dzieci obserwują materiały i narzędzia kraweckie, ćwiczą się w posługiwaniu nożycami.

Inny oddział kl. II-giej zajęty był w tym okresie pracą, która w zupełności pochłaniała dzieci. Niedawno odbyła się wycieczka do wielkiego Ogrodu zoologicznego w Lipsku i oto dzieci pracują nad jego odtworzeniem. W środku klasy ustawiony stopień, na którym budują Ogród zoologiczny. Obok nagromadzone potrzebne narzędzia i materiały: piasek, kamyki, glina, tektura, patyczki, klocki, plastelina, nożyce, młotki i t. p. Dzieci budują klatki, groty, domki, modelują zwierzęta, jakie widziały w Ogrodzie zoologicznym: jedno słonia, lwa, tygrysa, małpy, inne żółwie, węże, ryby i t. d. W związku z tą pracą odbywają się ćwiczenia językowe. Dzieci piszą na temat swoich spostrzeżeń krótkie zdania, tworzące całość. U wejścia do Ogrodu oparkanionego patyczkami widnieje odpowiedni napis, podobnie umieszczają napisy na grotach, klatkach i domkach, podające nazwę zwierzęcia.

Nader interesująco przedstawia się lekcja w kl. III-ciej poświęcona opracowaniu wolnego ćwiczenia na temat: *«Nadgryziony liść dębu»*. Na podstawie obserwacji i przeżyć podczas przechadzki układają dzieci plan wypracowania (wycieczka — liść dębowy — wiosna — gąsienica — poczwarka — jesień) i następnie według tej dyspozycji opracowują temat na kartkach. Po napisaniu nauczyciel odczytuje najpierw jedno z wypracowań i zapytuje, na co dzieci zwracać będą uwagę w czasie czytania innych ćwiczeń. Odzywają się różne

głosy: na to, czy ładnie napisane — czy poprawnie — czyje wypracowanie — po czem można będzie poznać, kto pisał. Po odczytaniu trzech innych wypracowań pyta nauczyciel, które z nich dzieciom najwięcej się podoba i dlaczego. Jeden z uczniów proponuje, by zadanie, które się najbardziej podobało, odczytać jeszcze raz (lub napisać na tablicy) i poprawić, by wypadło jeszcze ładniej. Odbywa się wspólna korekta tuż po napisaniu wypracowania. W toku analizy dzieci podają lepsze określenia, zwracając uwagę, na poprawność ortograficzną i gramatyczną, na zwroty, na barwność i plastykę słowa. Przypominają sobie, że liść na wiosnę był delikatny, jasno zielony, soczysty, a teraz w jesieni wygląda inaczej, zmienił się. Analizując odczytane opracowania, podkreśla nauczyciel elementy optyczne, plastykę słowa, pierwiastki uczuciowe, zawarte w zadaniach i w ten sposób zarysowują się przed nami różne typy umysłowe wśród dzieci: typ obserwatorów obiektywnych, odznaczających się dokładnością w przedstawianiu rzeczy konkretnych, lub też typy uczuciowo-fantazyjne, typy subiektywne, u których przeważają pierwiastki emocjonalne i fantazyjne.

Zwróćmy jeszcze uwagę naszą na lekcję w klasie IV-tej, prowadzoną według zasady koncentracji z uwzględnieniem środowiska. Temat «*Ryby w stawie*» wyłonił się z obserwacji i przeżyć dzieci. W pobliskich stawach w okolicy Lipska odbywa się w pewnych okresach połów ryb. Uczniowie wykazują dużo wiadomości o życiu ryb, wiedzą, jak je łowią, słyszeli też o okresach łowienia. Jeden z uczniów opowiada o zwyczajach tamtejszej ludności w związku z połowem ryb. W dniach tych odbywa się uroczystość ludowa w pobliskiej wsi — kiermasz (*Kirmse*), w którym uczestniczył — byli tam muzykanci — odbywały się tańce ludowe — sprzedawano specjalne pieczywo i potrawy. Sale restauracyjne ozdobione wieńcami, lampjonami, girlandami. Rano odbywają się w kościele wiejskim nabożeństwa. Zastanawiano się nad pochodzeniem wyrazu «*Kirmse*», albo jak mówią w innych okolicach «*Kirmes*» (kiermasz), utworzonego ze słów *Kirche* i *Messe*. Pogadanka ta nasunęła jeszcze inne podobne zagadnienia językowe i w ten sposób uczniowie mieli sposobność głębszego poznania przejawów, zmian i ducha mowy ojczystej.

W szkołach doświadczalnych w Dreźnie i Lipsku istnieje

system klasowy — każdy rocznik dzieci uczy się oddzielnie w osobnej sali. Odmienna jest organizacja pracy szkolnej w uniwersyteckiej szkole doświadczelnej w Jenie i we wspólnotach szkolnych w Hamburgu i Bremie. Kierownikiem szkoły w Jenie, t. zw. szkoły życia społecznego (*Lebensgemeinschaftschule*) jest jeden z najwybitniejszych pedagogów współczesnych prof. tamtejszego uniwersytetu *P. Petersen*, który opracował podstawy teoretyczne wychowania nowoczesnego i plan organizacji nowej szkoły ¹⁾. Postawił on sobie zagadnienie, jak należy zorganizować szkołę, w którejby indywidualność dziecka miała warunki stania się osobowością, t. j. jednostką społeczną, zdolną do pracy produktywnej, do tworzenia wartości wzbogacających życie społeczne. Tą formą organizacyjną jest wspólnota szkolna, skupiająca około kierownika-wychowawcy i przywódcy pewną ilość wolnych i równouprawnionych jednostek, z których każda jest tu celem sama dla siebie i które związane ze sobą więzami miłości bratniej wspólnymi siłami zmierzają do urzeczywistnienia wartości idealnych.

Szkoła jenańska, będąca zarazem terenem praktyki studentów Instytutu Pedagogicznego (jest to instytut trzyletni w ramach uniwersytetu dla kształcenia nauczycieli szkół powszechnych), jest znakomicie wyposażona w urządzenia, przystosowane do pracy grupowej jak i indywidualnej. Są tu więc mniejsze i większe stoliki, krzesła, szafy na materiały i narzędzia, na mapy i książki. Katedry ani stołu osobnego dla nauczyciela niema. Ściany odpowiednio pomalowane służą jako tablice, na oknach umieszczone są akwarja, terarja i kwiaty, na ścianach prace uczniów. Zczasem izba szkolna przekształca się na «dom dzieci».

Dzieci podzielone na grupy, liczące na stopniu niższym najwyżej 35, na wyższym od 25—30 uczniów. Przy dwu stołach jest po sześć miejsc, przy czterech po cztery miejsca i nadto są 4 stoliki, każdy dla jednego ucznia. Według dotychczasowych obserwacji Petersena tworzą się najczęściej w sposób samorzutny grupy złożone z 3—4 uczniów, pracujących wspólnie, przyczem ujawnia się u nich od czasu do czasu tendencja do

¹⁾ *P. Petersen*. Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza 1927.

pracy w pojedynkę i wówczas udają się do stolików jednoosobowych. Dzieci nie mają stałych miejsc i zmiany wynikają z każdorazowych potrzeb w związku z pracą grupową. Wogóle dzieci poruszają się tu swobodnie w sali i w całej szkole, nie opowiadają się, gdy wychodzą lub wchodzą. Ta swoboda, pozostawiona dzieciom, wpływa nader dodatnio na ich rozwój fizyczny, przyczem podkreślić należy, że nie daje ona powodu do jakichkolwiek nadużyć. Od pierwszej bowiem chwili wdraża się dzieci do przyswojenia sobie właściwych form zachowania, których wyrazem jest ciche chodzenie po sali, rozmowa szeptem w czasie pracy, ukłon, wzajemna wyrozumiałość i pomoc. Istnieją więc granice wolności i swobody ze względu na równe prawa innych członków grupy. Najważniejszym środkiem jest tu aktywne wdrażanie, a nie słowne upominanie. Życie w grupie wymaga też utrzymania porządku; przed opuszczeniem sali uczniowie kontrolują, czy wszystko pozostawili w należytym stanie.

Doświadczenie wykazało, że przy grupowej organizacji nauki dzieci mogą pracować dłużej, aniżeli 45 minut. Praca rozłożona jest na dwa okresy, trwające po 1 godz. i 45 min. Pomiędzy temi okresami jest tylko jedna przerwa 35 minutowa, przeznaczona na posiłek i w tem 10 minut na gry i zabawy.

Szkola uniwersytecka w Jenie obejmuje trzy oddziały: a) 1—4 rok nauki, 5—6-ty i 7—8-my, a więc istnieją tu trzy większe grupy uczniowskie. W ramach tych grup tworzą się samorzutnie mniejsze grupki, złożone z 3—4, rzadziej z 5—6 uczniów, kierujących się sympatją, przyjaźnią, wspólnymi zainteresowaniami, wspólnym tematem pracy. Grupy te, skupiające dzieci różnego wieku, mają charakter dynamiczny i ulegają zmianom, wynikającym z rodzaju pracy, n. p. przy opracowaniu zagadnień rachunkowych łączą się nieraz inne jednostki, aniżeli podczas robót ręcznych. Tensam uczeń, który n. p. w grupie rachunkowej jest kierownikiem prac, może być w grupie robót ręcznych czy geograficznej tylko biernym członkiem i naśladowcą. Poszczególne grupy urządzają od czasu do czasu wystawę swych prac, którą inne zwiedzają.

Obok nauki wspólnej i obowiązkowej dla wszystkich grup istnieją kursy specjalne dla poszczególnych grup, rów-

niez obowiązkowe i «kursy wolne», na które uczniowie zgłaszają się dobrowolnie. Zgóry ogłasza się program i czas trwania kursu wolnego. W razie zapisania się na taki kurs uczeń obowiązany jest uczęszczać do końca. Pod kierunkiem nauczyciela uczeń zdobywa elementy w zakresie każdego przedmiotu (*Elementargrammatik*), i po opanowaniu podstaw i techniki pracy uczy się w dalszym ciągu samodzielnie, umie się posługiwać odpowiednimi materiałami, narzędziami, pomocami naukowymi. Niema tu przymusu, by wszyscy uczniowie postępowali równocześnie w każdym przedmiocie, poza opanowaniem pewnego minimum wiadomości. W tym celu opracowuje się program minimalny różnych dziedzin wiedzy. Rzeczy przekraczających ramy programu minimalnego uczą się dzieci na kursach.

W pierwszych 4 latach istnieje nauka koncentracyjna, której treść oznaczają dzieci same. W 4-tym roku organizuje się pierwszy kurs krajoznawstwa, w 5-tym i 6-tym roku nauki kursy są coraz liczniejsze, w miarę jak się ujawniają zdolności i zainteresowania uczniów. W 7 i 8-mym roku zaznaczają się już silne zainteresowania zawodowe i w związku z tem odbywa się organizowanie odpowiednich kursów. Petersen rozróżnia trzy fazy w okresie szkoły powszechnej, która według niego winna być 10-letnia: a) okres wszechstronnego, harmonijnego kształcenia; b) okres poprzedzający przygotowanie zawodowe (zwany przez Ferrière'a «*pré-apprentissage*») i c) właściwy okres nauki zawodowej. Zależnie od rozwoju okresy te występują u poszczególnych jednostek w różnym czasie.

W ramach wspólnoty szkolnej odbywa się kształcenie, w którym na pierwszy plan wysuwa się funkcja wychowawcza, zmierzająca do rozwoju cielesnego, do przyswojenia dzieciom właściwych form zachowania i dobrych obyczajów. W tym celu uprawia się gimnastykę rytmiczną według metody Dalcroze'a, zabawy i gry, wycieczki, ćwiczenia gimnastyczne, sporty, odbywają się też odpowiednie ćwiczenia, rozwijające pożyteczne nawyki, mające na celu przyzwyczajanie dzieci do porządku i czystości, dobrych manier w obęjsiu z drugimi, w czasie jedzenia i t. p. Ćwiczenia w mówieniu zmierzają do rozwoju organów i zdań, do umiejętności wyrażania się ścisłego i w pięknej

formie. W kształceniu zmysłów posługuje się szkoła pomocami według Decroly'ego (*les jeux éducatifs*) i Montessori, które stara się udoskonalić i przystosować do warunków miejscowych. Zmierza do sporządzenia takich pomocy naukowych, któreby pobudzały dziecko do samodzielnej pracy, do samodzielnego uczenia się i pomysłowości. W związku z tem pozostają prace ręczne, pobudzające rozwój duchowy dziecka. W zakres programu wchodzi następnie: czytanie, pisanie, ortografia, rachunki, gramatyka, wreszcie te przedmioty, które stanowią kulturę ogólną człowieka współczesnego. Szkoła zmierza też do tego, by jak najwięcej dzieci ludu opanowało jeden język obcy, ze względu na coraz ściślejsze stosunki międzynarodowe. Program ten stanowi całość organiczną i w życiu szkolnem wszystkie zajęcia dzieci i zabiegi wychowawcze nawzajem się przenikają i uzupełniają, zmierzając do urzeczywistnienia celu, o którym wyżej była mowa.

Spółnotami szkolnemi są też szkoły doświadczalne w Hamburgu i Bremie. Szczególnie ciekawy eksperyment pedagogiczny przedstawia miejska koedukacyjna szkoła w Hamburgu przy ul. *Berliner Tor*. Eksperyment rozpoczął się od zupełnego zburzenia szkoły tradycyjnej, na gruzach której tworzyć się zaczęła spółnota szkolna. To też w początkach istniał tu prawdziwy chaos. Zerwano z dawniejszym programem nauki, z rozkładem godzin, z systemem klasowym. Dzieci robiły, co im się żywnie podobało, hałasowały, wałęsały się po budynku szkolnym, nie uczyły się wcale. Przyzwyczajone do surowego z zewnątrz narzuconego rygoru w szkole tradycyjnej nie umiały zrazu korzystać z nadanych im praw i swobody. Niejedno z dzieci, przyszedłszy do domu płakało, że się nic nie uczy w szkole i że nic teraz nie zadają, jak o tem wspominają b. wychowankowie spółnot szkolnych w swych pamiętnikach. Dopiero czasem poczęły się z tego chaosu wyłaniać nowe formy życia szkolnego. Dzieciom po pewnym czasie sprzykrzyły się takie stosunki i samorzutnie doszły do przeświadczenia, że trzeba zaprowadzić porządek, trzeba zorganizować pracę i naukę. Potworzyły się grupy uczniowskie z obranym nauczycielem na czele i rozpoczęła się praca w nowych warunkach.

Do pracy w tej szkole zgłosili się dobrowolnie wybitni

i przeważnie młodzi nauczyciele, tworząc Radę Pedagogiczną (kolegium) z kierownikiem wybranym na 3 lata. Niema w tej szkole — jak już wspomniałem — «klas», a tylko «g r u p y», n. p. grupa nauczyciela *Hoffmana, Wolgasta, Petersa, Goesa* i innych. Dzieci dobrowolnie obierają sobie grupę, w której chcą się uczyć tak, że w jednej izbie szkolnej spotykamy dzieci różnego wieku i o różnym przygotowaniu. Z grupy tej tworzy się mała społeczność szkolna, która wspólnie z nauczycielem tworzy sobie program pracy i wyznacza godziny ćwiczeń w czytaniu, pisaniu i rachowaniu. Ćwiczenia te wynikają z życia, bo oto mały obywatel wybiera się na zakupno przyborów i trzeba odczytać nazwisko kupca, obliczyć należność, inny chciałby list napisać i trzeba się tej sztuki wyuczyć. Dzieci opowiadają sobie wzajemnie swoje przeżycia, które następnie opracowują pisemnie. Wykonane rysunki, szkice, wycinanki, wyroby z drzewa i metalu przedkładają do oceny swej społeczności. Omawianie prac wypełnia «godzinę rysunkową i robót ręcznych». Na godzinę «czytania» przynosi jedno z dzieci książkę, która mu się spodobała i czyta ją głośno swym kolegom. Bardzo często urządza mała społeczność przechadzki i wycieczki krajoznawcze, nieraz kilkudniowe; nieraz otrzymuje zaproszenie dzieci w innem mieście i wyjeżdża na tydzień lub dwa, aby się tam uczyć. Podobnie jak w Lipsku, Dreźnie i w Jenie, odbywają się i tu wolne kursy dla dzieci. W skład społeczności wchodzi dzieci, rodzice i nauczyciele, tworząc zharmonizowaną gminę szkolną.

Wspomniałem już, że w szkole tej nie obowiązuje nawet program ramowy i że nauka odbywa się przeważnie w ten sposób, iż dzieci same wysuwają zagadnienia, które je w danym czasie interesują. Po nauce piszą dzieci każdego dnia sprawozdanie z pracy w szkole. Temat wyłania się w toku pogadanki z życia w szkole, w mieście, w kraju, w świecie i na tem tle odbywa się nauka przyrody, historii, geografji i t. p. W szkole tej spędziłem niezwykle interesujące chwile. Wchodzę z nauczycielem i ze zwiedzającym właśnie szkołę wizytatorem z Bremy do sali, na której drzwiach widnieje napis «*Gruppe des H. Ernst Peters*». W drodze pytam p. Petersa, jaki jest dziś plan pracy w jego grupie. Nie wiem jeszcze — brzmi odpowiedź — zależy to od dzieci, od pytań, jakie postawią. W sali zebrana gromadka około 30 dzieci — chłopców

i dziewcząt — w wieku od 10 do 13 lat. Nauczyciel, przedstawiając mnie, powiada dzieciom, że ten pan przyjechał z Polski, z Krakowa. Samorzutnie pojawia się odrazu «zagadnienie» jednej z uczenic, «gdzie jest Polska» i żądanie dzieci, aby im ten pan opowiedział o Polsce. W ten sposób zaczęła się na ten temat przeszło 3 godzinna rozmowa z dziećmi hamburskimi.

Postanowiłem najpierw wy badać, co wogóle mali obywatele hamburscy wiedzą o Polsce. Okazało się, że niewiele i że mylne mają wiadomości o tym kraju. Jeden z uczniów opowiada, że do Hamburga przybyli robotnicy polscy, ale robotnicy hamburscy (rodzice tych dzieci) nie byli z tego zadowoleni, bo przybysze pracowali za niższą zapłatą w tutejszych fabrykach i z tego powodu rodzice na nich narzekali. Inny znów powiada, że «Polska pożywiła się porządnie, zabierając Niemcom Śląsk Górny i korytarz pomorski». Słyszeli też o tem, że ludzie w tym kraju nie dbają o czystość. Tyle dzieci hamburskie wiedziały o Polsce.

Rozwieśiliśmy mapę powojennej Europy i oznaczyliśmy położenie Polski, jej kierunek i odległość od Hamburga. Nie szło to łatwo, bo dzieci orjentowały się słabo, a jedno z nich twierdziło n. p., że «Kraków leży w Rosji». Trzeba im było opowiedzieć treściwie o Polsce przedrozbiorowej, o państwie, które istniało przez długie wieki, ale zagrabili je obcy i lwia część zabrali Niemcy. Zapytałem dzieci, czyby to było sprawiedliwie, gdyby ktoś ich rodzicom zabrał przemocą coś bardzo drogiego i gdyby potem, po upływie lat wielu mogli swoją własność odebrać z rąk przywłaszczycieli. Dzieci przyznały, że takie postępowanie byłoby sprawiedliwe i doszliśmy wkońcu do wniosku, że Polska słusznie postąpiła, odbierając swoje ziemie po wojnie światowej. Poszło to dość łatwo, tem bardziej, że Hamburczycy nie pałają zbytnią sympatją ku Prusakom.

Następnie stawiały dzieci w związku z tematem wcale inteligentne pytania, n. p.: Czy w Polsce jest tak rozwinięty przemysł i handel jak w Hamburgu, czy tam są wysokie góry, czy też są niziny, jak tu u nas, czy tam bardzo zimno i czy się dzieci polskie ślizgają, czy ludzie tam są weseli, czy też tacy smutni i powolni (flegmatyczni), jak u nas; jaka tam jest religja i czy ludzie tamtejsi są przesądni; jakie są szkoły w Polsce, czy są szpitale; czy jest kolej nadziemna, jak w Ham-

burgu i t. p. Jedna z dziewczynek wspomniała, że jej siostra czytała *Quo vadis* Sienkiewicza i że to bardzo piękna książka. Dużo wówczas znalazło się wśród dzieci ochotników, którzy postanowili przeczytać tę piękną książkę. Przeszło 3 godziny trwała ta swobodna rozmowa o Polsce, podczas której dzieci stawiały coraz to nowe pytania w związku z tematem. Szczególniej zajęło ich opowiadanie o wysokich Tatrach i o Krakowie i ucieszyły się bardzo, gdy im przyrzekłem, że po powrocie do mojej Ojczyzny pošlę im widoki Krakowa i Tatr, tudzież obrazy pięknych strojów ludowych.

Szkoły nowe w Bremie, gdzie działają tak znakomici pedagogowie, jak *Scharrelmann* i *Gansberg*, torują sobie własne drogi i stwierdzić można pewne różnice w porównaniu z hamburskimi spółnotami szkolnemi. Wprawdzie i tu, w szkole *Scharrelmanna* niema zgóry ustalonych programów naukowych, ani rozkładu godzin, jednakowoż praca nie jest uzależniona od decyzji dzieci i od okoliczności, ale inicjatywa i kierunek w znacznej mierze spoczywają w ręku nauczyciela. Dzieci V kl. w dniu mojego tam pobytu zajęte były właśnie historją; tematem było życie człowieka pierwotnego. Czytały książkę o życiu człowieka w czasach pierwotnych, następnie ilustrowały odpowiedniami rysunkami (mieszkanie, narzędzia, polowanie), sporządziły broń pierwotną (ostrzy kamień przymocowany do żerdki).

W klasie *Gansberga*, znanego autora dzieł pedagogicznych odbywała się lekcja fizyki (8 rok nauki); uczniowie zajęci byli urządzaniem aparatu radjowego w swej klasie. Niektóre części składowe zakupili, inne sporządzili sami. Niezwykła zapanowała wśród nich radość, kiedy w godzinach południowych założyli słuchawki i przysłuchiwali się koncertowi, granemu w jakimś mieście, oddalonym o setki kilometrów.

Pod wpływem licznych prób i doświadczeń w szkołach pracy i spółnotach szkolnych, istniejących zarówno po wsiach, jak i w wielu miastach niemieckich, dokonuje się powszechna reforma wychowania w całej Rzeszy. Szkoła tradycyjna ustępuje wszędzie, a w jej miejsce tworzy się szkoła nowa, przygotowująca młodzież do życia kulturalnego w nowej erze dziejowej.

2. Szkoła życia w Brukseli.

W rozdziale, poświęconym współczesnym poglądom na szkołę twórczą, mówiłem już o podstawach, na jakich opiera się szkoła Decroly'ego w Brukseli, którą zwiedziłem jesienią 1924 r. Szkołą tą zwaną «*école de la vie*» kieruje znana u nas z przekładu jej książki p. t. *La méthode Decroly* p. Amelja Hamaïde (czyt. Amed). Zwiedzający «szkołę życia» (przy ul. *Ermitage* Nr. 60) doznaje niezwykle miłego wrażenia. Kierowniczką szkoły p. Hamaïde i nauczycielki dzięki swej głębokiej kulturze pedagogicznej i swem ujmującym postępowaniem z dziećmi stwarzają tu atmosferę radosnej pracy. Dzieci czują się w tej małej, skromnie urządzonej szkole, jak w domu. I nic dziwnego, mogą się tu bawić i oddawać rozmaitym grom, mają przy budynku szkolnym swój ogródek, który uprawiają wspólnymi siłami, mają swe ulubione zwierzątka (gołębie, króliki, jeża, białe myszki), które karmią, pielęgnują i wazą.

W klasie, gdzie uczą się najmłodsze, widać rysunki ilustrujące życie dziecka w domu i w szkole, jego potrzeby i jego środowisko. Widnieje tu odpowiedni napis. (*L'enfants, ses besoins, son milieu*). Na drugim kartonie, umieszczonym na ścianie, kreślą dzieci rysunki, przedstawiające ważniejsze zdarzenia każdego dnia w szkole (*Notre vie à l'école*), na innym zaś kartonie kreślą to, co zaszło szczególniejszego w ich własnej klasie (*Ce que se passe dans notre classe*). Nad sprzętami szkolnymi i nad częściami sali widnieją odpowiednie napisy na kartkach (n. p. klatka, okno, drzwi, tablica, szafa, obraz i t. d.). Szkoła posiada liczne zbiory, pomoce naukowe i bibliotekę. Podstawą nauki są prace dzieci, ich obserwacje i wycieczki. Szerokie zastosowanie mają ułożone przez Decroly'ego i p. Monchamp gry kształcące (*les jeux éducatifs*) pobudzające aktywność intelektualną i fizyczną dziecka¹⁾.

Gry te, ułożone systematycznie, obejmują pięć głównych seryj, które mają na celu: a) kształcenie percepcji zmysłowej, uwagi i zdolności ruchowej; b) danie dziecku pojęcia liczby

¹⁾ Dr Decroly et Mlle Monchamp. L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Wyd. X. Neuchatel — Paryż 1922.

i ćwiczenia początkowe w zakresie czterech działań arytmetycznych; c) zdobycie wyobrażeń czasowych; d) ćwiczenia w początkach czytania; e) ćwiczenia gramatyczne i stylistyczne. Serje tych gier kształcących, ułożonych przeważnie w postaci loteryjki, sprawiają dzieciom prawdziwą przyjemność, budzą w nich zainteresowanie, rozwijają zdolność myślenia i umożliwiają im zdobycie jasnych wyobrażeń o rzeczach. Wszystkie ćwiczenia skłaniają dzieci do szukania, do samodzielnego zdobywania wiedzy.

Dzieci, bawiąc się, poznają i rozróżniają barwy, formy, stosunki i. t. p. w ten sposób, że oglądają rysunki przedmiotów z otoczenia. Rysunek na każdym kartonie podzielonym na 9 pól przedstawia n. p. dziecko bawiące się; na każdym polu dziecko ma na sobie ubranie innej barwy. Na innym znów kartonie, również podzielonym na 9 pól, przedstawiona jest dziewczynka na przechadzce. Barwy jej parasolki, czapeczki i płaszcza przedstawiają na każdym polu inną kombinację. Dzieci rozróżniając te kombinacje barw — czerwonej, zielonej, niebieskiej i żółtej, — ćwiczą zarazem swą uwagę.

Gry arytmetyczne umożliwiają dzieciom zdobycie pojęcia różnicy i tożsamości, wielości i jedności, wielkości, dwójki, trójki, czwórki, piątki, części. Specjalne gry obejmują ćwiczenia w zakresie czterech działań arytmetycznych. Na kartonie 20×25 cm, podzielonym na 12 pól, widzi dziecko rysunki, przedstawiające 12 różnych owoców. Otrzymuje trzy takie kartony; na pierwszym znajduje się na każdym polu 1 owoc (jabłko, śliwka, czereśnia, gruszka, orzech, truskawka, porzeczka, agrest i t. p.), na drugim po 2, a na trzecim kartonie po 3 owoce. Na małych kartonikach ma wyrysowane te same owoce i nakrywa nimi odpowiednie pola na dużym kartonie. Inna gra przedstawia się w ten sposób: na dużym kartonie podzielonym na 12 pól są rysunki nakrycia — po dwa widelce, noże, talerzyki, po dwie łyżki, szklanki, karafki i t. p. Na małych kartonikach przedmioty te narysowane są w nieco innym położeniu w stosunku do siebie. Dziecko ma tu dokonać abstrakcji i wynalezienie odpowiednich rysunków ułatwia mu pojęcie dwójki.

Do nauki czytania, która opiera się tu na t. zw. metodzie wzrokowo-ideograficznej albo globalnej, szkoła posiada również liczne pomoce w formie loteryjki. Już napisy na rzeczach

w sali szkolnej wskazują, że punktem wyjścia w nauce czytania jest wyraz, będący nazwą konkretnego przedmiotu, albo też zdanie. Na jednej ze ścian widzimy też przytwierdzoną deszczułkę, na której znajduje się około 20 drobniejszych przedmiotów, przeważnie zabawek n. p. małe auto, pociąg, stolik, krzeselko, łóżeczko dla lalki, wózek, figurki konia, królika, krowy i t. p. Przy każdym przedmiocie jest odpowiednia etykieta. Dzieci oglądają te rzeczy i napisy, następnie zdejmujemy dwie etykiety i polecamy dziecku umieścić je z powrotem we właściwym miejscu. Dzieci dość szybko rozpoznają te dwa wyrazy, poczem zdejmujemy trzecią, czwartą etykietkę i t. d. W ten sposób rozpoznają 20 wyrazów i uczą się je umieszczać na odpowiednich rzeczach.

Obok rzeczy konkretnych służą też do nauki czytania obrazki. Loteryjka zawiera dwie serje kartonów, na których są narysowane przedmioty dzieciom najlepiej znane, n. p. części ciała ludzkiego, sześć różnych owoców, sześć różnych potraw, sześć części składowych nakrycia, 6 różnych rodzajów odzieży, 6 różnych sprzętów, 6 przedmiotów użytkowych, jak gwóźdź, naparstek, guzik, parasol, młotek. Nazwy tych przedmiotów ma dziecko napisane podwójnie: pod rysunkiem na pierwszym kartonie i na małych oddzielnych kartonikach. Wśród małych kartoników wyszukuje nazwę przedmiotu i umieszcza tę etykietkę nad rysunkiem. Jest to ćwiczenie pamięci bezpośredniej i zdolności porównywania. Na drugim zaś kartonie brak podpisów pod rysunkami i dziecko musi znaleźć odpowiedni wyraz na małym kartoniku i umieścić nad rysunkiem. Ćwiczenie to można stopniować pod względem trudności.

Bardzo ulubioną grą są też pudełka od zapalek, wyklejone barwnymi papierkami. W pudełkach tych ma dziecko próbki produktów żywnościowych, n. p. sól, cukier, czekoladę i t. p. Na nakrywce znajdują się etykiety. Pudełko wyjmujemy z nakrywek i kładziemy osobno. Dziecko ma potem wyszukać nakrywkę z odpowiednią etykietką i włożyć w pudełko. Jest to doskonałe ćwiczenie w nauce czytania połączone z nauką o rzeczach. Do ćwiczeń w czytaniu całych zdań służy inna loteryjka. Na kartonach przedstawione są drobne sceny z życia rodzinnego; pod rysunkiem znajduje się odpowiednie zdanie. Osobno na małych kartonikach napisane są wyrazy,

z których ułożyć można to samo zdanie. Z wyrazów tych układają dzieci zdania, mając najpierw wzór przed oczyma, a następnie z pamięci. Ilość tych obrazków powiększa się w związku ze zdarzeniami w życiu szkolnym i domowym. Dzieci pracują podczas tych ćwiczeń indywidualnie, każde z nich ma odmienne zadania. Różne te gry kształcące przygotowują dla dzieci uczniowie wyższych oddziałów.

Podobnie jak w nauce rachunków i czytania, tak i w nauce o rzeczach ma zastosowanie zasada aktywności i bezpośredniości. W czasie mojego pobytu w szkole p. Hamaïde dzieci w oddz. I-szym zajęte były pracą około przyrządzania pieczywa.

Przy pomocy kierowniczkii męły ziarno, z otrzymanej mąki zamiesiły ciasto, poczem nastąpiło wypiekanie bułeczek. Wkońcu odbyło się uroczyste częstowanie obecnych owem pieczywem. Były to wprawdzie «gnieciuchy», ale dzieci zapewniały, że im pieczywo wybornie smakuje.

Program naukowy w szkole Decrolyego oparty jest na potrzebach i przeżyciach dziecka, które stanowią główny ośrodek i punkt wyjścia w rozpatrywaniu różnych zagadnień. Poszczególne zagadnienia są tematem nauki i zajęć w ciągu dłuższego okresu, nieraz kilku tygodni a nawet miesięcy. Program i metoda pracy, obejmują według Decrolyego trzy momenty: a) gromadzenie materiału na podstawie obserwacji podczas wycieczek lub w szkole; b) uporządkowanie zebranego materiału z punktu widzenia geograficznego i historycznego (kojarzenie w przestrzeni i w czasie); c) wreszcie następuje wyrażenie konkretne i słowne (prace ręczne, zbiory, wypracowania pisemne, rysunki, lektura¹⁾).

Swoje obserwacje wraz z odpowiedniami szkicami, fotografiami, obliczeniami i t. p. notują i umieszczają dzieci w przeznaczonym na to zeszytce (*Cahier d'observation*). Notatki te dają nam wierny obraz zainteresowań dzieci w poszczególnych porach roku. Oto tematy kilku zagadnień, któremi się zajmowały dzieci oddziału IV-go w ciągu roku szkolnego: Nasza przechadzka wzdłuż rzeki — Człowiek i zwierzęta — Zwiedzenie targu — Wypiek chleba — Co człowiek robi dla roślin — Temperatura w czerwcu i t. p. Drugi zeszyt (*Cahier d'asso-*

¹⁾ Zob. A. Hamaïde, Metoda Decroly, str. 37 i n.

tiation) przeznaczony jest na rozwinięcie poszczególnych zagadnień i omówienie ich z punktu widzenia historycznego i geograficznego. Będą tam więc n. p. wiadomości o rzeczach w różnych krajach i ich znaczeniu, w dziejach kultury — mogą tam się znaleźć na podstawie wycinków z gazet n. p. wiadomości o powodziach w ostatniej dobie w różnych krajach i t. p.

Doświadczenia dotychczasowe w szkole życia w Brukseli dały jak najlepsze wyniki. Działalność pedagogiczna Decrolyego i jego współpracowników przyczyniła się do przeszkolenia ogółu nauczycielstwa belgijskiego, które teoretycznie i praktycznie zdobyło już dziś takie przygotowanie, że można było dokonać reformy całego szkolnictwa powszechnego w Belgii według zasad, stosowanych w szkole życia Decrolyego.

3. Dom dziecięcy w Genewie.

Zkolei pragnę poświęcić słów kilka szkole ćwiczeń Instytutu Rousseau'a w Genewie zwanej «Domem dziecięcym» (*Maison des Petits*), którą zwiedziłem jesienią 1927 roku. Jest to nader ważna placówka pedagogiczna, która pod kierunkiem Boveta, Claparède'a, Piaget'a, Ferrière'a i innych wybitnych psychologów jest terenem doświadczeń w dziedzinie nowych metod nauczania i wychowania. Znaczenie tej szkoły jest tem donioślejsze, że tu zdobywają swoje przygotowanie liczne zastępy studentów pedagogiki różnych narodowości (między innymi także i studenci polscy), którzy kształcą się w Instytucie Rousseau'a.

«*Maison des Petits*» ma swoje pomieszczenie w willi zbudowanej w stylu szwajcarskim przy *Avenue Champel* 9. Willa otoczona ogrodem z mnóstwem starych drzew, w których gnieździ się ogromna ilość różnorakiego ptactwa. Dużo tu kwiatów i zieleni, dużo powietrza i słońca. W tym Domu Dziecięcym wychowuje się niewielka gromadka dzieci w wieku od 3 do 9, względnie do 12 lat, tutaj też słuchacze Instytutu Rousseau'a mają prawdziwe «obserwatorium dzieciństwa», śledzą rozwój i ujawniające się zdolności dziecka.

Urządzenie wewnętrzne «*Maison des Petits*» tworzy środowisko miłe i pogodne, tak że dzieci naprawdę czuć się

tu mogą, jak w domu, w którym doznają dużo miłości i opieki rozumnej. W niedużych salkach, na których z zewnątrz na drzwiach widnieją napisy: na pierwszej sali «*les constructeurs*» (sala budowniczych), na drugiej «*les chercheurs*» (sala badaczy), na trzeciej «*les penseurs*» (sala myślicieli), znajdują się stoliki i krzeselka, szafki i półki, kwiaty i bogate zbiory różnych pomocy naukowych, między innymi zbiory gier Decroly'ego, Montessori, tudzież zbiory gier własnego pomysłu kierowniczek szkoły, pp. Audemars i Lafendel. Na półkach i ścianach dużo prac dzieci: rysunki, szkice, roboty ręczne, jak: palefity, wyroby tkackie, zegary, łodzie, lokomotywy, tramwaje, aeroplany i t. p.

Dzieci podzielone na trzy grupy według wieku: grupa pierwsza od 3—5 lat (*les constructeurs*), druga od 5—7 lat (*les chercheurs*) i trzecia od 7—9 lat (*les penseurs*) wychowują się i pracują pod kierunkiem trzech nauczycielek, niezwykle utalentowanych. Dwie z nich, pp. Audemars i Lafendel ogłosiły przed kilku laty ciekawą książkę o swej szkole p. t. «*La Maison des Petits de l'Institut J. J. Rousseau*» (Paryż 1923). Ogółem we wszystkich 3 grupach jest około 50 dzieci.

Metoda nauczania w «*Maison des Petits*» opiera się na zasadzie aktywności. Według autorek wspomnianej książki, rozróżnić można 3 okresy w rozwoju popędu do działania. U dziecka w wieku od 3 do 5 lat stwierdzić można aktywność mechaniczną; jest to «faza ruchów dla ruchu», nieświadome ćwiczenie mięśni. Szczególniej uprawia wtedy dziecko z dużym zamięłowaniem gry i zabawy architektoniczne. To też w salce «budowniczych» grupki dzieci budują wieże, okręty, mosty, wozy, tramwaje, łodzie i t. p. Oprócz materiałów i gier z drzewa, mają tu glinę i piasek, papier, tekturę i barwne ołówki, tudzież narzędzia, jak: nożyczki, noże, młotki. Dzieci poznają na tym stopniu formy, barwy — słowem różne własności rzeczy z otoczenia. Nadto przy pomocy różnych loteryjek, wyrazów i zdań ilustrowanych ćwiczą się w mówieniu, przy pomocy liczmanów, gałek i tarcz różnokolorowych zdobywają wyobrażenia wielkości, ilości, pojęcie liczby. W drugim okresie, w wieku od 5 do 7 lat ujawniać się zaczyna aktywność refleksyjna, badawcza. Poznawszy rzeczy, różne materiały i ich własności, oraz narzędzia pracy, dziecko ujawnia

popęd do tworzenia, do produkowania, przy czem rozwijają się pożyteczne nawyki i uwaga. Dziecko, wykonując pewną pracę, poznaje rozmiary, liczbę, formę, wzajemne stosunki. W związku z pracami ręcznymi łączą się opowiadania z dziejów kultury (o łodziach, okrętach, domach w różnych czasach i u różnych ludów). Wreszcie w 3 fazie stwierdzić można pewną równowagę między aktywnością ręki i mózgu; myśl kieruje pracą rąk, ujawniają się początki zdobywania pojęć abstrakcyjnych, budzi się u małych myślicieli ciekawość intelektualna.

Na tych założeniach psychologicznych autorek opiera się program i metoda pracy w *«Maison des Petits»*. Nauczycielki starają się budzić u dzieci aktywność samoradną, dając im jak najwięcej sposobności do wykonywania różnych działań i prac, które zrazu mają charakter naśladowczy, a czasem coraz więcej zaznacza się u nich pomysłowość i wynalazczość. O tej pomysłowości świadczą liczne prace dzieci, znajdujące się na półkach w salach szkolnych i na niewielkiej werandzie, o czem już wspomniałem. Nader interesujące są też zeszyty dzieci, w których znajdujemy rysunki, wycinanki, wolne opracowania, opisy i wierszyki małych artystów i poetów. Na każdym zeszycie widnieje tytuł pracy, n. p. Historia mleka, Moje niedziele, Życie ludzi pierwotnych, Sowy i t. p. Są to jakgdyby małe monografiжки, bogato ilustrowane rysunkami dzieci. Oto w zeszycie *«Histoire du lait»* widzimy na pierwszej stronie obrazek pasącej się krowy i krótki tekst objaśniający, następny przedstawia dojenie, dalszy dziewczynę z dzbankiem mleka i t. p.

Dzięki znakomitym wprost warunkom (higieniczny budynek, ogród, pomoce naukowe, mała liczba dzieci, nauczycielki z bożej łaski), *«Maison des Petits»* osiąga też prawdziwe sukcesy wychowawcze i cieszy się uznaniem rodziców i władz szkolnych. Szkoła początkowo prywatna (założona w r. 1913), jest obecnie komunalną, utrzymywaną przez genewskie władze szkolne. Dzieci tu nie tylko wykazują doskonały rozwój fizyczny i umysłowy, ale mile też uderza zwiedzającego ich zachowanie, wprost wytworne. Panuje tu umiarkowana swoboda, wolność ujęta w karby obowiązku i odpowiedzialności. Dla osiągnięcia takiej karności urządzają nauczycielki specjalne ćwiczenia, których celem wyrobienie nawyków do-

broci, porządku, uprzejmości, grzeczności i t. d. Rozwija się tu pewna forma samorządu, odpowiednia dla dzieci w tym wieku, polegająca na podziale różnych czynności wśród dzieci, na przyjęciu pewnych symbolów, mających znaczenie sugestywne.

«*Maison des Petits*» utrzymuje stały kontakt z rodzicami i conajmniej dwa razy w roku odbywają się wspólne konferencje grona i rodziców. Nadto nauczycielki informują rodziców o rozwoju dziecka, sporządzając t. zw. oceny półroczne (*Appréciation semestrielle*). Nie są to zwykłe świadectwa szkolne, ale pewnego rodzaju karty indywidualności, w których podana jest dość szczegółowa charakterystyka dziecka wykazująca rozwój zmysłów, uwagi wzrokowej i słuchowej, sprawność rąk, poczucie estetyczne, rozwój umysłowy, t. j. zdolność wyrażania się, pomysłowość, rozwój fantazji, ciekawość intelektualną, rozwój obserwacji, uwagi i rozumowania, następnie specjalne zamiłowania, rozwój moralny i wreszcie postępy w różnych przedmiotach nauki.

Jak już wspomniałem, «*Maison des Petits*» jest zarazem szkołą ćwiczeń słuchaczy Instytutu Rousseau'a, którzy tu odbywają swą praktykę roczną lub dwuletnią. Słuchacze, podzieleni na grupy, obserwują prace ręczne dzieci, rysunki, rozwój mowy, rozwój pojęć liczbowych i t. d. Dzieci zwracają się do nich z różnymi pytaniami i w ten sposób ćwiczą się w zaspokajaniu ciekawości małych uczniów, ich popędu do wiedzy. Słuchacze zaznajamiają się tu z materiałami i pomocami naukowymi, z prowadzeniem zabaw na wolnem powietrzu, kierują pracą dzieci w ogrodzie, organizują i prowadzą wycieczki do muzeów, fabryk, warsztatów i t. p. «*Maison des Petits*» jest dla nich polem bogatych doświadczeń, które mogą wyzyskać dla swej pracy dyplomowej. W ten sposób szkoła ta współdziała z Instytutem Rousseau'a i przygotowuje wychowawców, którzy stają się pionierami nowej szkoły.

4. *Reforma szkolnictwa we Wiedniu.*

W rządzie licznych ognisk, będących kuźniami nowoczesnej kultury pedagogicznej, jedno z naczelných miejsc zajmuje Wiedeń, który w dobie obecnej zyskał sobie sławę «miasta reform szkolnych». Z różnych krajów świata cywilizowa-

nego przybywają dziś do Austrii pedagodowie, mężowie stanu, znakomici pisarze i publicyści, aby zaznajomić się z dziełem dokonanej tu reformy wychowania. Potężne przed wojną mocarstwo — dziś niewielkie państewko — walczące z dużymi trudnościami natury politycznej i gospodarczej, znajduje pomimo różnych przeszkód dość sił i energii, by dokonać dzieła reformy edukacji w duchu zasad demokratyczno-republikańskich, by postawić swą szkołę na wysokim poziomie i przepełnić ją duchem nowego wychowania. Na podstawie nowego wychowania młodzieży zmierza też młoda republika do ugruntowania i utrwalenia zmienionego po rewolucji ustroju społeczno-politycznego. W myśl hasła «całe szkolnictwo na usługi całego narodu» stanęli do pracy przywódcy ruchu reformatorskiego tuż po przewrocie politycznym w marcu 1919 r. Dzieło reformy podjął zastęp wybitnych pedagogów-teoretyków i praktyków, obznajomionych z nowymi prądami, jak Fadrus, Linke, Burger, Martiniak, Steiskal, Furtmüller, Fischl z prezydentem wiedeńskiej Rady szkolnej Ottonem Gloecklem na czele. Tendencje reformatorskie znalazły też silną podnetę w pracach z dziedziny psychologii dziecka, zwłaszcza w badaniach psychologicznych prof. uniwersyteckiego K. Bühlera i Karoliny Bühler.

Reforma szkolnictwa w Austrii dotyczy zarówno zasad organizacji, programu i metod, jak i studjów nauczycielskich. Pod względem organizacyjnym dążyli reformatorzy do przekształcenia szkolnictwa w myśl idei jednolitości, do uprzyśpieszenia szkoły wszelkich stopni ogółowi społeczeństwa. Żądali, by ogół dzieci wychowywał się wspólnie w jednej szkole powszechnej przez lat ośm od 6 do 14 roku życia, a mianowicie od 6—10 roku życia w szkole podstawowej (*Grundschule*) i od 10—14 r. ż. w 4-letniej powszechnej szkole średniej (*Allgemeine Mittelschule*). Dopiero po 14 roku życia powinna, zdaniem przywódców reformy szkolnictwa, nastąpić selekcja młodzieży, zależnie od uzdolnienia i zainteresowania. Na 4-letniej powszechnej szkole średniej oprzeć się miało szkolnictwo zawodowe oraz 4-kl. wyższa szkoła średnia ogólnokształcąca (*Allgemeinbildende Oberschule*), przygotowująca do studjów akademickich. Przyszli nauczyciele szkół podstawowych winni się kształcić po ukończeniu wyższej szkoły średniej w Instytucie Pedagogicznym, będącym w związku

z uniwersytetem przez dwa lata, zaś nauczyciele szkół średnich, powszechnych i wyższych winni ukończyć pełne studia uniwersyteckie i Instytut Pedagogiczny. Tak przedstawiał się w ogólnych zarysach pierwotny plan organizacji szkolnictwa, opracowany przez reformatorów wiedeńskich. Plan ten znalazł dotychczas tylko urzeczywistnienie częściowe. Zamiast powszechnej szkoły średniej wprowadzono t. zw. szkołę główną 4-klasową (*Hauptschule*), dającą zdolniejszym uczniom możliwość przyjęcia do odpowiedniej klasy gimnazjum w dalszym ciągu ośmioletniego. Założono też w Wiedniu miejski Instytut Pedagogiczny dwuletni, mający na celu kształcenie nauczycieli szkół podstawowych i głównych.

Tak więc do zupełnego urzeczywistnienia idei jednolitości droga tam jeszcze dość daleka, wyniki reformy pod względem organizacji szkolnictwa są narazie skromne. Natomiast duże rezultaty osiągnięto pod względem reformy metod wychowania i nauczania. Zwiedzając szkoły wiedeńskie, przekonałem się, że szkoła tradycyjna należy już tu do przeszłości. Dzieło reformy wychowania i nauczania rozpoczęto w Wiedniu i w innych miastach Austrii od systematycznego przeszkolenia ogółu nauczycielstwa w duchu nowej pedagogiki. Władze szkolne i organizacje nauczycielskie urządzają kursy wakacyjne i cykle wykładów w ciągu roku szkolnego, na których wybitni prelegenci, jak Linke, Burger, Fadrus, Bühler i inni zaznajamiali uczestników ze współczesnymi prądami w dziedzinie psychologii i pedagogiki. Samorządnie utworzyli nauczyciele *s p ó ł n o t y p r a c y* (*Lehrerarbeitsgemeinschaften*), w których opracowują wspólnie pewne problemy pedagogiczne. Nauczycielstwo przygotowane teoretycznie podjęło następnie próby praktyczne na terenie szkoły. W tym celu zorganizowano w całej Austrii przeszło 250 oddziałów doświadczalnych, z tego w samym Wiedniu około 150, w których wychowanie i nauczanie oparto na następujących zasadach:

1. Punktem wyjścia w nauczaniu jest dziecko samo, jego poziom rozwoju fizycznego i duchowego, do którego stosują się programy naukowe i metody.

2. Nauczanie oparte jest na samodzielnej pracy dziecka, zarówno na pracy rąk, jak i umysłu.

3. W pierwszych latach program nauki uwzględnia prze-

dewszystkiem środowisko, najbliższe otoczenie dziecka. Na tym stopniu stosuje się metodę koncentracyjną (*Gesamtunterricht*).

4. Wychowanie zmierza do wyrobienia karności wewnętrznej i w tym celu tworzy się gminy szkolne.

W myśl tych zasad i na podstawie wyników osiągniętych w klasach doświadczalnych opracowało nauczycielstwo nowe programy naukowe dla szkoły podstawowej, a od chwili ogłoszenia nowej ustawy z 2 sierpnia 1927, dotyczącej organizacji szkoły głównej, podjęto pracę około opracowania programów i dla tego typu szkół¹⁾.

Jakie są cechy nowego programu i czem się różni od dawnego?

Program oparty na podstawach naukowych, na wynikach badań z zakresu psychologii pedagogicznej, zastosowany jest do rozwoju fizycznego i duchowego dziecka. Ożywiony jest też nowym duchem demokratycznym i republikańskim zgodnie z obecnym ustrojem państwa. Zasadnicze różnice między nowym a dawnym programem dadzą się ująć następująco:

1. W pierwszych 4 oddziałach niema podziału na poszczególne przedmioty, wprowadzono natomiast nauczanie koncentracyjne (*Gesamtunterricht*) w związku z życiem dziecka i na podłożu środowiska. Jest to więc nauka rzeczy ojczystych, o której już była mowa w osobnym rozdziale. Dopiero od 5 oddziału (względnie od I kl. szkoły głównej) następuje zróżnicowanie programu na poszczególne przedmioty. Jak się przedstawia w praktyce nauczanie koncentracyjne? Usunięto sztuczny rozkład godzin, tak że dzwonek nie przerywa rozpoczętej pracy w sposób mechaniczny. O przejściu z jednej dziedziny zajęć do innej rozstrzygają motywy rzeczowe lub psychologiczne. Nauczyciel układa sobie plan pracy, stanowiący naturalną całość. Oto n. p. nasuwa się temat «dworzec kolejowy». Po odbytej wycieczce na dworzec dzieci zdają sprawę z poczynionych obserwacji, przyczem odbywają się

¹⁾ Viktor Fadrus. Lehrplan für das 1—5 Schuljahr der allgemeinen Volksschule. — Lehrpläne für allgemeine Volksschulen auf dem Lande. — Otto Glöckel. Die Wirksamkeit des Stadtschulrates für Wien 1926/27.

ćwiczenia językowe, odpowiednie objaśnienia rzeczowe, wzbogacanie słownika dziecka. Z tematu tego wynikają ćwiczenia pisemne, łączą się z nim prace ręczne i rysunki, obliczanie odległości do najbliższych stacyj, ćwiczenia w posługiwaniu się rozkładem jazdy (uczniowie mieli w ręku stare, zeszlóroczne rozkłady jazdy); obliczali też ceny biletów jazdy i interesowali się ruchem osobowym i towarowym na kolejach. Widzimy więc, jak z jednego tematu «dworzec kolejowy» wpływa w sposób naturalny szereg zagadnień i ćwiczeń, związanych ze sobą organicznie.

Tak ujęte nauczanie koncentracyjne oparte jest na środowisku, a więc źródłem, z którego dzieci czerpią materiał do pracy jest ich miejscowość rodzinna i najbliższe okolice, warunki przyrodniczo-geograficzne, wypadki dziejowe, legendy, urządzenia kulturalne, życie człowieka. Dopiero w 5-tym roku od I kl. szkoły głównej — program wyodrębnia poszczególne przedmioty. Dzieci zaznajamiają się z geografją, historją i przyrodą kraju ojczystego, a następnie z innemi krajami sąsiednimi i dalszemi. Jako pomoc do nauki rzeczy ojczystych każdy uczeń ma plan miasta i barwną mapkę wycieczkową najbliższych okolic Wiednia.

2. Szczególniejszy nacisk położony jest w nowej szkole na naukę języka ojczystego i kultury narodowej. Nauka języka opiera się na lekturze książeczek i arcydzieł literatury narodowej i obcej. Zamiast «Wypisów», używanych w szkole tradycyjnej, wprowadzono do każdej klasy *zbiorek lektur*, odpowiadający poziomowi umysłowemu i zainteresowaniom dzieci. Uczniowie czytają dziełka w całości i zdają z nich sprawę. Takie nauczanie budzi w duszy dziecka chęć czytania dobrej książki i potrzebę jej w życiu późniejszym.

3. Obok nauczania koncentracyjnego i zastąpienia «Wypisów» *zbiorkiem lektur*, uwzględnia nowy program *metodę samodzielnej pracy dziecka*. W szkole tradycyjnej nauczyciel był czynnikiem aktywnym, uczeń zaś zachowywał się biernie, przyjmując w gotowej formie zgóry ułożony materiał. W szkole nowej dziecko jest czynne, a nauczyciel kieruje jego pracą, udziela mu pomocy i stwarza odpowiednie warunki, w których ujawnia się radość tworzenia i zdobywania wiedzy.

4. Bardzo szeroko uwzględnione są w nowej szkole wie-

deńskiej wycieczki naukowej, stanowiące organiczną część programu. Nowy program urzeczywistnia zasadę nauczania na podłożu środowiska, skąd uczeń czerpie żywy materiał naukowy. Środowisko stanowi punkt wyjścia; poznawszy je dobrze, toruje sobie uczeń drogę do zrozumienia i umiłowania ogólnej kultury narodowej, a wreszcie do zrozumienia i poszanowania skarbów kultury całej ludzkości.

W czasie zwiedzania szkół wiedeńskich w grudniu 1927 roku miałem możność przypatrzenia się, jak nauczycielstwo realizuje te zasady nowego programu. Bardzo wiele korzyści daje zwiedzanie szkoły doświadczalnej, koedukacyjnej (*Albertgasse 23*) i szkoły ćwiczeń Instytutu Pedagogicznego (*Burggasse 16*). Oto kilka obrazków lekcyjnych w różnych oddziałach: W kl. II-giej odbywały się ćwiczenia językowe na temat «co słyszymy?» — Na krześle za biurkiem zgromadzono różne przedmioty, jak papier, tektura, nożyczki, deseczka, dzwonek i t. p. Dzieci pojedynczo wychodzą i za biurkiem wykonywują różne czynności: szeleszczą, tną nożyczkami, rozdierają papier, dzwonią, stukają gwizdzą, brzęczą i t. d. Inne nazywają słyszane szmery i dźwięki, i piszą te wyrazy na tablicy. Dzieci dowiadują się, że wyrazy mają wartość dźwiękową, że są naśladowaniem dopiero słyszanych głosów w rzeczywistości. Umysł dziecka ujmuje te wyrazy nie tylko pod względem znaczenia i treści, ale działając nań też swym dźwiękiem. Zczasem dziecko zaczyna różnaczyć wyrazy bez ekspresji, o słabej i silnej ekspresji, dowiaduje się, że wyrazy mają różną wartość dźwiękową. W związku z takimi ćwiczeniami językowymi dzieci piszą wypracowania n. p. na temat «Hałas uliczny», albo «W kuźni kowala» i t. p.

W oddziale III-cim dzieci zajęte lekturą. Czytają z książeczki «Stary i nowy Wiedeń» rozdział p. t. «Oświecenie starego Wiednia». Lekturę poprzedza pogadanka, podczas której dzieci skupione wokół nauczyciela, przenoszą się myślą w dawne czasy i w fantazji wyobrażają sobie ulice Wiednia nocą, na których tu i ówdzie migoce blade światelko latarni. Nastrój w klasie niezwykły. — Tematem lekcji w I oddziale szkoły głównej jest pogadanka o starych kronikach. Dla przykładu odczytuje nauczyciel kronikę szkoły przy *Albertgasse*. Dzieci interesują się bardzo historią swej szkoły. Dowiadują się o jej założeniu, o jej rozwoju, o jej uczniach dawniej-

szych — między innemi faktami dowiadują się też, że w budynku ich szkoły umieszczone było w czasie wojny światowej gimnazjum polskie, w którym uczyły się dzieci uchodźców polskich. Po treściwem zaznajomieniu dzieci z kroniką szkoły następuje opowiadanie o kronikarzu Ekkerhardzie, mnichu z klasztoru w St. Gallen i o jego kronice, poczem uczniowie czytają książkę Freytaga «Obrazy z przeszłości niemieckiej». Odbywa się ciche czytanie, podczas którego uczniowie notują sobie w swych zeszytach nieznane wyrazy i zwroty z zaznaczeniem stronicy i wiersza. Wkońcu następuje wspólne objaśnianie.

Podczas lekcji geograficznej zajmowały się dzieci dopływami Dunaju. Na ścianie przytwierdzony duży karton, na którym w miarę rozwoju tego tematu rysują coraz to nowe dopływy. Oto zajmuje ich właśnie dopływ Dunaju Inn i nasuwa się zagadnienie, co sobie opowiedziały obie rzeki w chwili połączenia się o swem dotychczasowem życiu. Opowiadanie to ilustrują widoczkami, które przypinają na kartonie w odpowiednich miejscach. Widoczki przedstawiają ważniejsze miasta nad Innem i Dunajem, krajobrazy, zamki, fabryki, typy ludowe i t. p.

Ta praca w klasach doświadczalnych daje zdumiewające wyniki i nic dziwnego, że nauczycielstwo wiedeńskie odnosi się ze szczerem entuzjazmem do nowych poczynañ reformatorskich. Entuzjazm ten ujawnia się tu wszędzie: w klasie podczas pracy, na konferencjach i zebraniach nauczycielskich, w dyskusjach na różnych kursach i odczytach. Wszędzie widzimy śmiałą i dobrze obmyśloną pracę organizacyjną, zmierzającą do stworzenia nowej szkoły. Nauczycielstwo wiedeńskie wspólnie z przedstawicielami władz szkolnych dokonało w ciągu stosunkowo niedługiego czasu dwu wielkich i trudnych zadań: po pierwsze nauczyciel dawniejszego typu na skutek przeszkolenia (to co Niemcy nazywają «*umlernen*»), na skutek oduczenia się starych metod i szablonów, jakich używał w szkole tradycyjnej, stał się nowoczesnym wychowawcą i realizuje ideę szkoły twórczej. Powtóre dokonało nauczycielstwo w ciągu siedmiu lat gruntownej przebudowy szkoły tradycyjnej, a właściwie zbudowało szkołę nową, gdzie praca odbywa się według zasad i programów, których twórcą jest samo nauczycielstwo. Pod kierunkiem swych przywódców, ludzi nauki i wybitnych prak-

tyków realizuje w szybkim tempie nową szkołę i z zapalem pracuje nad sławą Wiednia, jako «miasta reform szkolnych».

5. Amerykańskie metody nauczania.

(System daltoński, metoda winnetkowska, metoda projektów).

W dziedzinie twórczości pedagogicznej wysuwają się obecnie na plan pierwszy Stany Zjednoczone Pn. Am. Śmiało i interesujące pomysły metodyczne pedagogów amerykańskich, wpływające z tamtejszych stosunków społecznych i z ducha amerykańskiego pragmatyzmu, z filozofji James'a i Dewey'a, wywierają duży wpływ na tworzenie nowej szkoły nie tylko w wielu krajach Europy, ale i na dalekim Wschodzie — w Indjach, Chinach, Japonji i t. d. Niezwykle zainteresowanie budzi zwłaszcza system daltoński czyli laboratoryjny plan daltoński, którego twórczynią jest wspomniana już *Helena Parkhurst*¹⁾. W rozdziale poświęconym współczesnym poglądom na szkołę twórczą omówiliśmy już założenia i główne zasady systemu daltońskiego, teraz zwróćmy naszą uwagę na organizację pracy i nauki w szkołach daltońskich. W szczególności rozpatrzmy urządzenie wewnętrzne w szkole daltońskiej, stosunek wzajemny ucznia i nauczyciela, metodę uczenia się i sposoby kontrolowania wyników pracy ucznia.

W szkole daltońskiej system klasowy zastąpiony został, jak to z nazwy wynika, systemem laboratoryjnym. Niema tu więc izb szkolnych, ale pracownie, warsztaty, biblioteki i czytelnie, w których uczniowie pracują samodzielnie. Klasy zamienione zostały na pracownie: geograficzną, przyrodniczą, historyczną, literacką, matematyczną i t. d., w których równocześnie uczyć się mogą uczniowie różnego wieku i różnego poziomu naukowego. Pracownie zaopatrzone są w pomoce naukowe i odpowiednie książki, do których uczeń ma swobodny dostęp. W pracowni geograficznej znajdują się plany, mapy, obrazy, globusy i biblioteka geograficzna, w sali historycznej zgromadzone są szkice, mapy historyczne, tablice

¹⁾ *M. Sokalowa*. Z najnowszych prób reformy wychowania. (*Szkoła Powszechna* Nr. 2 r. 1922). — *M. Steinhaus*. Helen Parkhursts Dalton-Plan und seine Verwendung in England. Langensalza 1925.

chronologiczne, sztychy, obrazy, biblioteka historyczna i t. p., w sali literackiej umieszczone są dzieła znakomitych pisarzy zamiast «Wypisów», które według słów Heleny Parkhurst, skazane są na wygnanie bez litości.

Do poszczególnych pracowni mają uczniowie wstęp—o ile tylko są wolne miejsca — o każdej porze dnia szkolnego i tu uczą się i pracują pod kierunkiem nauczyciela-specjalisty. W razie braku miejsca udaje się uczeń do innego laboratorium. Nauczyciele-specjaliści podają tematy z zakresu poszczególnych przedmiotów, które uczeń opracowuje samodzielnie. Praca jego w laboratorium jest indywidualna. Występuje on poniekąd w roli badacza, odkrywcy tajników wiedzy i umiejętności ludzkiej. Główne zadanie nauczyciela polega na kierowaniu samodzielną pracą ucznia. Nauczyciel jest tu więc dyskretnym kierownikiem, doświadczonym doradcą i instruktorem, który poznaje zainteresowania i uzdolnienia ucznia, bada jego postępy w nauce, przychodzi mu z pomocą, udziela wyjaśnień, radzi mu, gdzie szukać materiałów i środków, któreby mu ułatwiły rozwiązanie otrzymanego zadania. W szkole daltońskiej nastąpiła więc pod względem metody pracy istotna zmiana w porównaniu ze szkołą tradycyjną: **n a u c z a n i e** sprowadzono tu do roli pomocniczej, a główny nacisk położono na **u c z e n i e** się, na samodzielną pracę ucznia.

Uwzględniając indywidualność uczniów i ich rozwój umysłowy, wprowadza szkoła daltońska program minimalny i maksymalny. Uczeń opracowuje zadania z przedmiotów, do których ma słabe uzdolnienie i zainteresowanie według programu minimalnego, natomiast wybiera według programu maksymalnego zadania z tych przedmiotów, do których ma wybitne uzdolnienia. Od ucznia zależy też regulowanie czasu, jaki chce poświęcić poszczególnym przedmiotom; może n. p. jednego dnia uczyć się w pracowni geograficznej 2½ godz., a w historycznej 1 godz. Przedmiotom, w których się czuje mocniejszy poświęcić może mniej czasu, co mu umożliwia dłuższą pracę nad temi, które mu sprawiają większe trudności. To różniczkowanie programów ze względu na zdolności uczniów i ich zainteresowania ma na celu umożliwienie im **u c z e n i a** się z zachowaniem właściwego **k a ż d e j j e d n o s t e c e** tempa pracy.

Przy dawnym sposobie nauczania starał się nauczyciel

o utrzymanie równomiernego tempa w podawaniu wiadomości i w ich egzekwowaniu w stosunku do wszystkich dzieci w klasie bez względu na ich poziom intelektualny, na ich uzdolnienia i zainteresowania. Uczniowie usiłowali dotrzymać kroku, dostosować się do tempa pracy w zakresie programu poszczególnych przedmiotów. Ale wysiłki te były nadaremne, ponieważ umysł każdego ucznia pracuje w różnym tempie i niejednemu trudno było nadążyć, niejeden w tym lub owym przedmiocie pozostawał w tyle. W innym natomiast przedmiocie byłby niezawodnie postąpił o wiele dalej, ale uniemożliwiała mu to metoda nauczania w szkole tradycyjnej. Wynikiem takiej metody nauczania było przeciążenie młodego człowieka. W szkole daltońskiej, gdzie istnieje stopniowanie wymagań i gdzie uczeń ma możliwość zachowania właściwego sobie tempa pracy, niema mowy o przeciążeniu.

Program naukowy układają nauczyciele-specjaliści w postaci zagadnień czyli wyznaczonych szczegółowo planów pracy (*assignments*). W tym celu dzieli nauczyciel całoroczny materiał naukowy na 10 części, odpowiadających 10 miesiącom nauki. Nadto materiał miesięczny dzieli jeszcze na 4 tygodnie. Zadania podane są w formie pisemnej i to jasno, przystępnie i w sposób ujmujący. Zadania ze wszystkich przedmiotów ma każdy uczeń wykonać w ciągu jednego miesiąca szkolnego, liczącego 20 dni (tydzień szkolny w Stanach Zjedn. i w Anglii ma 5 dni) i stąd jeden dzień szkolny przyjmuje się jako jednostkę mierniczą przy wyznaczaniu ilości wykonanej pracy. Na miesiąc szkolny przeznaczają się ilość pracy, której podjąć może dziecko średnio uzdolnione, co zostało stwierdzone na podstawie odpowiednich testów i doświadczenia.

W ostatnich czasach pedagodzy angielscy ogłaszają drukiem zbiory tematów w zakresie historii, geografii, przyrody, języka angielskiego, matematyki i innych przedmiotów.

Cały program, przeznaczony dla danego stopnia szkoły, opracowany jest, jak wspomniałem w postaci zagadnień. Niedawno ogłosił zbiór takich zagadnień dyrektor szkoły elementarnej w Londynie, A. J. Lynch (*Individual Work Assignments*) dla czterech lat nauki; każdemu przedmiotowi poświęcone są cztery tomiki, i każdy z nich zawiera program całoroczny. W miarę prób i doświadczeń pojawiać się będą nowe zbiory zagadnień; ostatnio wydał Lynch obszerne dzieło

«*Individual Work and the Dalton Plan*», które w znacznej mierze ułatwia nauczycielstwu pracę na podstawie metody laboratoryjnej.

Temat (*assignment*) zawiera następujące części: 1) krótki wstęp, mający na celu zachęcenie ucznia do wyznaczonej mu pracy i sformułowanie zagadnienia; 2) wskazanie uczniowi, co ma być opracowane pisemnie, co zapomocą rysunku, wykresu, szkicu, co ma sobie przyswoić ustnie i wyuczyć się na pamięć (poemat, prawidło, pieśń i t. p.); 3) określenie czasu, kiedy zagadnienia z danego przedmiotu omawiane będą wspólnie z nauczycielem-specjalistą celem przygotowania uczniów do ich opracowania; 4) wskazanie literatury, odpowiednich źródeł i książek, w których uczeń szukać będzie potrzebnych mu materiałów, przyczem nauczyciel często zaznacza odnośne rozdziały a nawet stronicę książki; 5) podanie obrazów, map, wogóle pomocy naukowych, z których uczeń korzystać powinien podczas swej pracy; 6) wskazanie czasu, jak długo zadana praca trwać mniej więcej powinna i ewentualne uwzględnienie pracy, wykonanej w związku z zadaniem z dziedziny pokrewnych przedmiotów. Skoro uczeń n. p. przy opracowaniu zagadnienia z geografii musiał wykonać pewne szkice i rysunki, lub pewne obliczenia, wtedy uwzględnia mu się też godziny pracy z rysunków względnie z matematyki i t. p. Po między specjalistami musi istnieć ciągle porozumienie. Zanim tematy zostaną ogłoszone uczniom, omawiają je wszyscy nauczyciele wspólnie na konferencjach, przyczem *z a s a d a k o n c e n t r a c j i* może być wyzyskana w całej rozciągłości. W zagadnieniu, ułożonem przez nauczyciela historii, mogą się znaleźć kwestje, dotyczące języka, literatury, geografii, rysunku i t. p. Konferencja dąży do wzajemnego ustosunkowania przedmiotów, do zachowania między nimi odpowiedniej równowagi.

Dla ilustracji przytoczymy tutaj zagadnienia z geografii (*assignments*), jakie otrzymali 10-letni uczniowie szkoły powszechnej (*West-green School* w Londynie), prowadzonej według systemu daltońskiego pod kierownictwem *A. J. Lynch'a*. Temat ten przypadał na ostatni miesiąc roku szkolnego, i jak zwykle praca podzielona była na cztery okresy tygodniowe. Przedmiotem opracowania były «*W y s p y b r y*

t y j s k i e», jako dalszy ciąg nauki całorocznej. Zadanie brzmi następująco:

I okres. «Będziemy się w dalszym ciągu zajmowali badaniem naszych wysp ojczystych, przyczem zwrócimy przede wszystkim uwagę na p s z e n i c ę. Wiecie dobrze, że chleb jest najważniejszym środkiem żywności w naszym kraju. Starajcie się więc dowiedzieć, gdzie się udaje pszenica, dlaczego się udaje w danej okolicy i w jakiej ilości. Pamiętajcie, że pszenica wymaga trzech rzeczy, aby się dobrze udała: a) dobrej i suchej gleby, b) dużo słońca, aby ziarno dojrzało i c) glinki. Zanotujcie to sobie w waszych zeszytach.

Popatrzcie tedy na waszą mapę, na której macie oznaczoną ilość opadów, wyszukajcie najpierw suche okolice naszej wyspy i oznaczcie je. Karta ciepłoty wskaże wam, że okolice te są zarazem najbardziej nasłonecznione. Zdarza się też, że tam właśnie przeważa glinka. Pomoże wam tu mapa geologiczna. Tak więc w części południowo-zachodniej wysp brytyjskich mamy krainę pszenicy. W książce p. t. «Krainy chleba» przeczytacie sobie z zajęciem o wyspach brytyjskich (str. 3 do 10) i dowiecie się też, że mieszkańcy miasta Luton, leżącego w środku tego obszaru, zajmują się wyplataniem różnych przedmiotów ze słomy. (Wypracowanie to liczy się jako pracę dwudniową).

Narysujcie też mapę, którą znajdziecie na str. 9 w książce p. t. «Wyspy brytyjskie» albo na str. 41 w dziele «Drogi handlowe»; wskażą wam one okolice, w których się udaje pszenica. Oznaczcie miasta: Luton, Norwich, Lincoln i inne, gdzie wyrabiają narzędzia rolnicze. (Praca dwudniowa).

Na jedno musicie jeszcze zwrócić uwagę, że ilość pszenicy w naszej ojczyźnie stanowi zaledwie $\frac{1}{5}$ tego, ile nam potrzeba rocznie; ilość ta wystarcza więc naszej ludności tylko na niespełna $2\frac{1}{2}$ miesiąca. To też dużo pszenicy sprowadza Anglja z innych krajów: z Ameryki, Australji, Indyj i t. d.

Spróbujcie odpowiedzieć na pytanie: Dlaczego tak mało pszenicy udaje się w Irlandji i Szkocji? (praca jednodniowa).

II okres. Dowiedzieliśmy się pewnych rzeczy o ważnym środku żywności, wytwarzanym w naszym kraju. Teraz zwróćcie znów uwagę na inny środek żywności, którego nam dostarcza otaczające nasz kraj morze, t. j. na r y b y. Przypatrzcie się ławicy Dogge w środku Morza Północnego, gdzie miej-

sce jest szczególnie płytkie. Tu jest siedziba milionów jadalnych ryb różnych gatunków. Z połowu żyje tu tysiące ludzi. Zdziwicie się niemało, gdy wam wspomnę, że nasz kraj spożywa rocznie 1 milion ton ryb. Zapewne chętniebyście się chcieli dowiedzieć czegoś więcej o różnych sposobach łowienia ryb, i co się z nimi po połowie dzieje. Znajdźcie o tem na str. 55—59 «Brytyjskich Wysp». Zaznaczcie na swych mapach wszystkie porty rybackie. (Praca jednodniowa).

Wyszukajcie na mapie gospodarczej nazwy różnych ryb, żyjących w pobliżu naszych wybrzeży, zanotujcie je na waszych mapach, gdzie są zaznaczone miasta. (1 dzień pracy).

Narysujcie obrazek, przedstawiający połów ryb. (Zob. w książce «Wyspy Brytyjskie» str. 56 i 57). (2 dni pracy).

III okres. Nie zaprzestaniemy się uczyć o naszym kraju, dopóki nie zwrócimy uwagi na rzecz, której naród nasz zawdzięcza większą część swych bogactw, t. j. na węgiel.

Musicie sobie najpierw dokładnie wyobrazić, jakie ogromne mamy zapasy węgla. Wyrysujcie więc mapę i zaznaczcie na niej pola węglowe. Znajdźcie je na mapie gospodarczej: Northumberland, Yorkshire, Derbyshire, Lancashire i t. d. (2 dni pracy).

Przypomnijcie sobie przy tej sposobności, że w pobliżu węgla znajduje się zazwyczaj żelazo. Dzięki temu, że wydobywamy te kopaliny, mamy w okolicach górniczych różne gałęzie przemysłu: bawełniany w Lancashire, wełniany w Yorkshire, żelazny w Northumberland i t. p. Znajdźcie o tym przedmiocie ciekawy rozdział w książce «Wyspy Brytyjskie» str. 39—46. (2 dni pracy).

W związku z naszym badaniem okolic, gdzie wydobywamy węgiel i żelazo, zwróćmy uwagę na zaludnienie. Przypatrzcie się mapie, gdzie jest oznaczona część zaludnienia. Porównajcie z okolicami rolniczymi, gdzie uprawiają pszenicę. Jaką zauważyliście różnicę? Czy potraficie wskazać przyczyny? (1 dzień pracy).

IV okres. Ostatni okres poświęćmy naszym kolejom. Na mapie widzicie, że w naszym kraju jest dużo torów kolejowych. Przypatrzcie się ważniejszym linjom kolejowym w Anglii, Szkocji i Irlandji i zaznaczcie sobie najważniejsze miasta, przez które biegnie kolej. (1 dzień pracy).

Przeczytajcie sobie o tem na str. 141—154 «Brytyjskich

Wysp». Zobaczcie kierunki torów kolejowych, jak omijają wyżyny i wiją się dolinami, zmierzając ku nizinom. (2 dni pracy). Narysujcie mapę i oznaczcie na niej najlepszą drogę: z Londynu do Dublina, z Londynu do Cork, z Londynu do Edynburga i z Londynu do Glasgowa. (2 dni pracy) ¹⁾.

Zagadnienie z geografji dla dzieci 12—14-letnich.

I okres. Dotychczas uczyliśmy się o najważniejszych dla nas środkach żywności jak pszenica, mleko, ryby i mięso, a także o węglu i żelazie jako podstawach naszego przemysłu, obecnie zaś zajmujemy się naszą odzieżą.

Jak wiecie, odzież jest nam koniecznie potrzebna, a rodzaj noszonych sukien zależy prawie zupełnie od klimatu. Sporządza się je z różnych materiałów. W zimnych okolicach północy dostarczają materiału zwierzęta, w krajach tropikalnych dostarczają nam go rośliny, natomiast w krajach o klimacie umiarkowanym używa się jednych i drugich materiałów.

a) Z produktów roślinnych najważniejszemi są bawełna i len.

b) Z produktów zwierzęcych najważniejszemi są wełna i jedwab.

c) Obecnie najbardziej w użyciu jest bawełna i wełna.

Odpisz te trzy wiersze (a, b i c) do swojego zeszytu.

Bawełna. Rozpocznij swą pracę od zakreslenia na mapie świata okolic, gdzie rośnie bawełna. Możesz to znaleźć na mapie gospodarczej lub w dziele p. t. «Geografja świata» str. 191. (Jest to praca na dwa dni).

Bawełna wymaga następujących warunków: a) gorącego klimatu, b) odpowiedniej ilości wilgoci, c) odpowiedniej ilości soli w powietrzu lub w ziemi. Zapisz to w swoim zeszycie.

Przyglądając się lepiej mapie, przekonasz się, że najwięcej bawełny uprawia się w Stanach Zjednoczonych Ameryki, w Egipcie i w Indjach, najwięcej zaś z krajów produkują Stany Zjednoczone. Przypatrz się rysunkowi w książce p. t. «Handel światowy» str. 122, przedstawiającemu światową roczną produkcję bawełny.

W Stanach Zjednoczonych są dwa gatunki bawełny; jeden gatunek nazywa się «*sea-island*» (pochodzi z wysp nad-

¹⁾ M. Steinhaus. Hel. Parkhursts Dalton Plan. Langensalza 1925.

morskich), drugi zaś «upland» (z krajów górzystych). Sławnym z dobroci jest pierwszy gatunek, jest on najlepszym w świecie. Bawełna ta ma długie, jedwabiste włókna a udaje się wzdłuż wybrzeża i na pobliskich wyspach. Drugi gatunek nie jest tak dobry, ma krótsze włókna, a uprawia się go w głębi kraju.

Znajdź Nowy Orlean, Galveston i Charleston w połdn.-wsch. części Stanów Zjednoczonych i zaznacz je na swojej mapie gospodarczej. To są najważniejsze porty eksportujące bawełnę i większa część surowca, przychodząca do Liverpool i Manchester, pochodzi stamtąd. — Bawełna egipska stoi pod względem gatunku na drugim miejscu, zaś na trzecim miejscu jest bawełna indyjska. Znajdź na mapie okolice, gdzie w tych krajach udaje się bawełna. Nasz import surowca bawełny w r. 1911 wynosił: ze Stanów Zjednoczonych Ameryki około 3,400.000 bali, z Egiptu 700.000 bali, z Indji 150.000 bali. Jest to praca przeznaczona na dwa dni.

II okres. Zapewnie jesteś ciekawy jak wyglądają plan-tacje bawełny, jak bawełna rośnie, jak się ją zbiera, jak uwal-nia się nasiona z włókien i co się potem z niemi dzieje. Prze-czytaj wyjątki z następujących książek: «Handel światowy» str. 121—129 lub «W nowym świecie» str. 44—46, «Opowia-dania z geografji» Mc. Milliaw str. 190—193, «Geografja go-spodarcza Wysp Brytyjskich» str. 64. — Oglądnij następujące obrazki: «W nowym świecie» str. 46 i 47, «Człowiek a Handel» str. 136, «Opowiadania z geografji» str. 191, «Podręcznik geo-grafji: Świat» str. 206, «Nowa Geografja» str. 198. Jest to praca na dwa dni.

Teraz skoro zapoznaliśmy się już z surowcem bawełny, zastanówmy się nad tem, jak się ją później u nas przerabia? Narysuj mapę okolicy Lancashire i oznacz tu następujące miasta: Manchester, Liverpool, Oldham, Blackburn, Bolton, Bury, Rochdale, Preston, Burnley, Wigan, River Mersey. Mo-żesz to znaleźć w swoim atlasie, na mapie ściennej lub w książce p. t. «Wyspy Brytyjskie» str. 45. Jest to praca na dwa dni.

Przeczytaj wyjątki z następujących książek: «Wyspy Brytyjskie» str. 43—46 lub «Handel Światowy» str. 74—85 rozdział p. t. «Bawełniane chusteczki» lub «Geografja gospo-darcza Wysp Brytyjskich» str. 65—67.

III okres. Odpowiedz na następujące pytania:

1. Wymień 6 znanych ci przedmiotów z bawełny.
2. Z jakich powodów Lancashire stało się ośrodkiem naszego przemysłu bawełnianego?
3. Dlaczego nasi kupcy przedewszystkiem sprowadzają bawełnę ze Stanów Zjednoczonych.
4. Dlaczego jest niemądrze z ich strony, że uzależniają się w handlu bawełną od Stanów Zjednoczonych?
5. Co robi się z nasieniem, gdy się je uwolni z włókien?
6. Dlaczego mamy nadzieję, że w przyszłości będziemy sprowadzali mniej surowca ze St. Zjedn. niż teraz.
7. Dokąd wywozimy największą ilość naszych wyrobów bawełnianych?

IV okres. Wełna. Zapoznaliśmy się z bawełną, która dostarcza nam najwięcej materiału na odzież. Obecnie zajmij się samodzielnie nauką o wełnie. W tym celu przeczytaj z książki p. t. «Handel światowy» rozdział p. t. «Twoje ubranie» str. 63—73 i rozdział p. t. «Wełna» str. 142—156.

Zastanów się, gdzie na świecie najwyżej stoi hodowla owiec, dlaczego właśnie w tych okolicach i t. d. Przypatrz się dokładnie wykresom w książce p. t. «Handel światowy» str. 142 i zwróć uwagę na naszą produkcję wełny. Praca na 3 dni.

Pytania: 1. Co rozumiesz przez «osnowę», a co przez «wętek tkacki»? 2. Gdzie w Anglii najbardziej rozwinięty jest przemysł wełniany? 3. Skąd sprowadzamy najwięcej surowca wełnianego? 4. Co możesz powiedzieć o klimacie i roślinności tych okolic, gdzie najwyżej stoi hodowla owiec?

Praca na 2 dni (według Lynch'a).

Zagadnienia winny być tak ułożone, aby nie przerastały sił dziecka. Nauczyciel, wciąż obecny wśród dzieci w pracowni, służy im radą i wskazówkami, wyjaśnia i zachęca, zwłaszcza w początkach, gdy muszą się łamać z trudnościami. Stosunek nauczyciela do uczniów serdeczny, ustawiczna gotowość do pomocy, żywe zainteresowanie, jakie okazuje ich wysiłkom i postępom w pracy, wytwarza atmosferę zaufania i wzajemnej życzliwości. Uczniowie starsi udzielają też młodszemu kolegom pomocy, tak że w pracowni wytwarza się duch spółdzielania, jako objaw wspólnych zainteresowań i dążeń.

Zastanówmy się z kolei, w jaki sposób uczeń kontroluje

swą pracę i jak przeprowadza nauczyciel kontrolę pracy ucznia, jak ocenia wyniki. Czas potrzebny do opracowania wyznaczonego zadania z poszczególnych przedmiotów określony jest, jak widzieliśmy — jako 1. 2. i t. d. dni pracy. Pracę swą z jednego przedmiotu może uczeń skończyć wcześniej, aniżeli ma podane i wówczas pozostaje mu więcej czasu na przedmiot dla niego trudniejszy. Zanim otrzyma następną serję tematów, musi wpieryw przedstawić nauczycielom wszystkie zadania przeznaczone na dany miesiąc. Skoro n. p. uczeń w piątym dniu miesiąca, ukończył 20 jednostek swego zadania z zakresu przyrody, musi wpieryw ukończyć zadania z innych przedmiotów, nim dozwolone mu będzie podjąć następne tematy z przyrody. Jeśli zaś wykona wszystkie zadania przed upływem oznaczonych 20 dni, może natychmiast podjąć następne zadania. Zazwyczaj czas pozostały poświęca uczeń swoim ulubionym przedmiotom, do których ma specjalne uzdolnienie. Tak więc dzieci mają możność regulowania sobie czasu pracy, co ma się rozumieć zgodne jest z zasadą ekonomji.

Przed rozpoczęciem pracy otrzymuje każdy uczeń «kartę zadań», swą «indywidualną tabelę» (*the pupils contract graph*), w której notuje wykonane zadania z poszczególnych przedmiotów. Tabela uczniowska, podzielona na 4 części (4 tygodnie) zawiera odpowiednie rubryki, w których oznaczone są przedmioty, co umożliwia właśnie uczniowi kontrolowanie wyników swej pracy. U góry tabeli wypisuje uczeń swe nazwisko i imię, mieszkanie, nazwę szkoły, grupy, do której według wieku należy, wreszcie liczbę tematu. Po prawej stronie tabeli znajduje się rubryka, w której notuje datę rozpoczęcia i skończenia pracy, tudzież swoje absencje. Nauczyciel wyjaśnia dzieciom sposób użycia tabeli tak, że sobie doskonale radzą i rozumieją jej przeznaczenie. Skoro uczeń wykona część pracy, odpowiadającą jednostce mierniczej, zaznacza to w odpowiedniej rubryce liniijką pionową. To mu znakomicie ułatwia przegląd wykonanych zadań, orjentuje się doskonale, jakie mu jeszcze przedmioty zostały do opracowania.

Wyobraźmy sobie, że uczeń Z. zabrał się do swej pracy miesięcznej dnia 8 września. W tym dniu udał się do pracowni historycznej, gdzie spędził dwie godziny. W tym czasie wykonał pracę z historji, przeznaczoną na 3 dni i wykreśla w swej

tabeli linijkę pionową wzdłuż trzech podziałek, w rubryce «historja» i «tydzień pierwszy». Tak więc w pierwszym dniu wykonał zadanie z historji, odpowiadające trzem jednostkom mierniczym. Tego samego dnia udał się następnie n. p. do pracowni przyrodniczej, gdzie w ciągu dwu godzin wykonał pracę z przyrody, przeznaczoną n. p. na 1 dzień i znowu w podobny sposób zaznacza w odpowiedniej rubryce swej tabeli. Jeśli uczeń drugiego dnia, 9 września, spędził znowu 3 godziny w pracowni przyrodniczej i wykonał w tym czasie pracę oznaczoną w temacie, jako 4-dniową, znowu wykreśla w odpowiedniej rubryce linijkę wzdłuż czterech podziałek i t. d. Po skończonej pracy zaznacza również wynik w tabeli nauczyciela-specjalisty. Oprócz «kart uczniowskich» wprowadzono też tabele nauczycielskie. Każdy nauczyciel-specjalista ma swoją tabelę (*Instructor's Laboratory graph*) dla każdej klasy, względnie grupy uczniów. Tabela ta podzielona jest na tyle rybryk, ilu jest uczniów w klasie zazwyczaj na 30 do 35. Istnieje tyle tabel, ile jest grup uczniowskich i przedmiotów. Wyobraźmy sobie, że w szkole daltońskiej znajduje się 7 grup uczniów w wieku od 8 do 14 lat i każda grupa uczy się 10 przedmiotów, a więc w szkole tej nauczyciele-specjaliści mają 70 tabel. Na każdej tabeli zaznaczona jest u góry grupa uczniów (klasa), przedmiot, nazwisko nauczyciela, poczem następuje spis uczniów. Cała tabela podzielona jest również na 4 części, odpowiadające 4 tygodniom pracy szkolnej, a każda znow rubryka tygodniowa podzielona jest na 5 części (dni). Uczeń wyszukuje w tabeli nauczycielskiej swoje nazwisko i zanim opuści daną pracownię, notuje tu, podobnie jak w swojej karcie, ilość wykonanej pracy, (wykres w kierunku poziomym). Tabela taka znakomicie ułatwia nauczycielowi orjentowanie się w postępach pracy uczniów w zakresie jego przedmiotu.

Uczniowie oddają zadania opracowane pisemnie, które nauczyciel przegląda i następnie na specjalnie oznaczonych godzinach omawia dostrzeżone braki i błędy. Każdy z nauczycieli-specjalistów ogłasza na tablicy szkolnej, umieszczonej przy wejściu, godzinę, w której uczniowie danej grupy mają się zgromadzić celem wspólnego omówienia zadanych tematów lub wykonanych prac. Dzieci odczytują po przybyciu do szkoły ogłoszenia i dowiadują się, gdzie się winni zbierać. Na-

uczyciel gromadzi n. p. tych uczniów, którzy ukończyli pracę miesięczną i mają otrzymać nowe tematy. Jeśli w jakiejś pracowni zbiorą się wszyscy uczniowie danego stopnia, wówczas nauczyciel umieszcza na drzwiach ogłoszenie, że pracownia o tej porze jest zamknięta i uczniowie innych grup, którzy właśnie mieli zamiar tu pracować, udają się do innego laboratorium. Po upływie niedługiego czasu dzieci przyzwyczajają się do takiej organizacji pracy i tuż po przyjeździe do szkoły, przeglądając ogłoszenia, układają sobie według nich odpowiedni plan zajęć.

Praca w szkole daltońskiej wymaga też od nauczyciela dobrego przygotowania, głębszej inteligencji, wiele wysiłku i należytego opanowania przedmiotu. O powodzeniu w takiej pracy decydują jednak w znacznej mierze takie czynniki, jak zapal do pracy w duchu nowej metody, wiara w jej skuteczność i głębsze wniknięcie w istotę systemu daltońskiego.

Podobnie jak system daltoński i metoda winnetkowska (*the Winnetka Technique*) wysuwa na pierwszy plan uczenie się i w tym celu stosuje się w tych szkołach — jak już wspomniałem w części pierwszej — testy w zakresie poszczególnych przedmiotów tudzież samouczki dla dzieci. Organizacja uczenia się i pracy w szkołach winnetkowskich oparta jest też na zasadzie koncentracji, na zasadzie ośrodków zainteresowań. Ośrodek stanowią tu geografia i historia, około których skupiają się inne przedmioty, jak rysunek, modelowanie, rachunki, śpiew i t. d. Dla ilustracji podajemy przykład zajęć dzieci w II oddziale (8-letnie dzieci) i w V-tym (11-letnie dzieci).

Z początkiem roku szkolnego dzieci w II oddziale zajęły się sporządzaniem z tektury łodzi i okrętów, jakie były używane w różnych epokach. Zajęcia te obudziły ich zainteresowania geograficzne i historyczne, pytały o szczegóły życia różnych ludów w przeszłości. Szybko jednak powróciły do teraźniejszości, pytając nauczyciela, co się obecnie dzieje z dawnymi krajami, jak tam ludzie żyją, jak się ubierają, co jedzą, jakie mają okręty. Niektóre dzieci miały krewnych, którzy przez czas jakiś przebywali poza Ameryką i od nich dowiedziały się wiele ciekawych rzeczy o obcych krajach. To pobudziło dzieci do czytania opisów podróży i książeczek historycznych. Obmyśliły sobie też rodzaj zabawy, polegającej na

tem, że na podłodze w sali narysowały kredą przy pomocy nauczycielki dużą mapę, a okręciak sporządzony przez dzieci wyjeżdżał z Nowego Yorku, zwiedzał różne kraje i przywoził stamtąd artykuły, rzeczywiście sprowadzane do Stanów Zjednoczonych. O artykuły te w małych ilościach postarały się dzieci same. W związku z tem dowiadują się dzieci o cenach różnych towarów i ćwiczą się w działaniach arytmetycznych.

W oddziale V-tym uczą się dzieci historii państwa rzymskiego i w związku z tem interesują się w szczególności życiem starożytnych Rzymian. Lektura odpowiednich książek zaznajamia uczniów ze zwyczajami Rzymian, dowiadują się o ich życiu domowem, ich zabawach i grach, nieco też o architekturze, i wogóle o sztuce rzymskiej. Salę szkolną ozdabiają w tym czasie widokami Rzymu, rysują stroje rzymskie, budują z gliny koloseum, sporządzają z tektury i drzewa rydwany, śpiewają pieśni łacińskie, przedstawiają sceny z dziejów starożytnego Rzymu. (*The New Era*, Nr. 27 r. 1926).

Również i metoda projektów (*the project method*) ułatwia w wysokim stopniu koncentrację nauk i zajęć technicznych. Projekty, z pojęciem których zaznajomiliśmy się w części teoretycznej, mogą być proste i mniej lub bardziej skomplikowane, mogą dotyczyć więcej pracy umysłowej lub też technicznej. Projektem prostym będzie n. p. pisanie listu, łatwe obliczenia rachunkowe, wykonanie analizy gleby; projektem skomplikowanym może być n. p. wytłumaczenie obecnego stanu mapy Europy na podstawie odpowiednich wiadomości historycznych. Po opracowaniu danego projektu następuje utrwalenie przy pomocy stosownych ćwiczeń, nadto systematyczne opracowanie materiału. Metoda projektów jest już oddawna stosowana w szkołach rolniczych, technicznych, na wydziałach medycznych, w szkołach przygotowujących dziennikarzy i publicystów. Przyszły rolnik, technik, dziennikarz i t. d. otrzymywał zagadnienia, które rozwiązywać musiał w warunkach naturalnych, jakie stwarzało życie. Otóż podobny sposób postępowania oparty na zdarzeniach z życia codziennego, wprowadzono też w niektórych szkołach amerykańskich, elementarnych i średnich. Kilka przykładów, jakie podaje *Stevenson* najlepiej wytłumaczy istotę metody projektów.

Projekt skoncentrowany około wysyłki paczek dano do

rozwiązania dzieciom w oddziale IV-tym. Ośrodkiem więc ich zainteresowania jest pakowanie i nadawanie przesyłek pocztowych. Zbliżają się właśnie święta i dzieci mają zamiar przesłać swoim krewnym i przyjaciołom upominki. Stąd wynikają różne prace przygotowawcze i ćwiczenia. Dzieci uczą się pakowania i adresowania paczek. Każde z nich obiera sobie jakiś przedmiot i ćwiczy się w pakowaniu w pracowni robót ręcznych, przyczem zaznajamiają się z przepisami, dotyczącymi przysyłania paczek pocztą. Miejsca przeznaczenia paczek zostały wyszukane na mapie i bliżej omówione na lekcji geografji. Następnie na lekcji rachunków zajęły się dzieci ważeniem paczek i obliczeniem kosztów przesyłki. W szkole jeden z uczniów w roli poczmistrza odbierał paczki, ważył je i obliczał opłatę pocztową. Niektórzy jednak w rzeczywistości przesłali paczki zrobione w szkole i mieli sposobność przekonać się, czy dobrze rozwiązali swe zadanie. Sporządzono też jedną większą paczkę wspólną, którą dzieci oddz. IV-go przesłać miały na święta do domu sierot. Na lekcji języka dzieci jako wypracowanie otrzymały napisanie listu, który miał być dołączony do paczki. Wybrany komitet zajął się oceną listów i uznany za najlepszy został wysłany wraz z paczką do domu sierot. Projekt ten wyłonił się więc z potrzeb życia codziennego, dał sposobność do wielu pouczeń i ćwiczeń praktycznych, a nadto wpłynął też dodatnio na rozwój uczuć społecznych dzieci.

Projekt z matematyki wypłynął z planu regulacji miasta. Uczniowie zastanawiali się nad kwestją rozszerzenia jednej z ulic, co dało sposobność do roztrząsania sprawy, które domy należałoby zburzyć częściowo. W związku z tem nasunęło się zagadnienie, w jaki sposób możnaby uzyskać potrzebne kapitały — czy to przez nałożenie podatku, czy też drogą zaciągnięcia pożyczki, z czego wypływały rozliczne obliczenia matematyczne.

Projekt z geografji obejmował zagadnienie, czy Stany Zjedn. Am. Pn. produkują wystarczającą ilość cukru dla zaspokojenia potrzeb swej ludności. Projekt ten wyłonił się z rozmowy o braku cukru w czasie wojny światowej. Uczniowie zainteresowali się plantacjami trzciny cukrowej w Stanach i dowiedzieli się, że najwięcej cukru wytwarza stan Luizjany. Stąd wynikła kwestja, dlaczego właśnie w tym stanie udaje

się najlepiej trzcina cukrowa. Przy pomocy mapy i książek rozwiązyli ten problem, bo dowiedzieli się, że tu właśnie trzcina cukrowa ma dobre warunki (Stan leży w dorzeczu Missisipi, posiada ciepły klimat i obfite są tu opady). Uczniowie, nauczyszy się czerpać wiadomości z książek, codziennie przynosili nowe fakty w związku z rozpatrywanym tematem, a więc że cukier wytwarza się też z buraków cukrowych, jakiego klimatu i jakiej gleby wymaga burak, w jaki sposób odbywa się oczyszczanie syropu cukrowego w rafinerjach i t. p. Uczniowie przynosili też różne ilustracje, przedstawiające pracę w cukrowni, na plantacjach, postarali się o cyfry, wykazujące, ile cukru produkuje Stany Zjedn., ile zaś sprowadzają, pisali listy do wytwórców i firm, prosząc o informacje. Zajęli się też opracowaniem mapy, z zaznaczeniem miejscowości, produkujących cukier trzcinowy, z buraka i inne gatunki, sporządzili tablicę z buteleczkami zawierającymi różne gatunki cukru.

W okresie wojny jeden z uczniów wysunął projekt z historii na temat, dlaczego Stany Zjedn. wypowiedziały wojnę Niemcom, przyczem inny wyraził swe powątpiewanie, czy St. Zjedn. słusznie postąpiły w tym wypadku. Uczeń ten otrzymał zagadnienie do rozwiązania i po tygodniu na podstawie opowiadań osób starszych, wiadomości z książek i dzienników mógł zdać sprawę i udzielić kolegom odpowiednich informacji. Przy omawianiu wojny światowej wyłoniła się też kwestja, dlaczego w tym czasie poruszano tak często sprawę odbudowania Polski i jednemu z uczniów polecił nauczyciel opracowanie tego problemu. W związku z tem opracowano fakty historyczne z okresu rozbiorów, położenie geograficzne Polski, emigrację i t. p.

Z życia codziennego wypłynął też projekt z higieny, który wywołał kampanję przeciwko muchom, podjętą w miasteczku przez dzieci szkolne i starszą młodzież. W dzienniku miejscowym pojawiły się artykuły o muchach. Miasteczko podzielono na rejony i powierzono uczniom przeprowadzenie inspekcji. Każdy z uczniów miał obowiązek udać się w powierzonym sobie rejonie do domów i wyjaśniać mieszkańcom cele i plan walki z muchami. Przy pomocy gospodyni domu dokonał inspekcji, wskazał miejsca, któreby należało gruntowniej oczyścić. Mieszkańcy chętnie przyłączyli się do tej akcji, postarali się o wozy celem wywiezienia śmieci, które przydały się

jako nawóz i zajęli się energicznie tępieniem much i innych owadów, będących roznosicielami różnych chorób. Projekt z chemji obejmuje n. p. analizę mąki do użytku domowego, projekt z fizyki instalację dzwonków elektrycznych i t. p. Z przykładów tych widzimy, jak wiadomości teoretyczne łączą się tu ściśle z życiem praktycznem i w jaki sposób szkoła nawiązuje styczność z domem i czynny bierze udział w życiu środowiska i otoczenia. W ten sposób przyczynia się też szkoła w dużym stopniu do przetwarzania środowiska i podnoszenia jego kultury na coraz wyższy poziom.

6. Szkoła twórcza w Polsce.

W tem powszechnem dążeniu do przebudowy wychowania bierze Polska coraz żywszy udział. Jeszcze w czasach przedwojennych podjęto u nas w tym kierunku usiłowania i próby, zmierzające do stworzenia nowej szkoły polskiej. Około roku 1907 powstaje w Krakowie z inicjatywy *Marji Ramułtowej* szkoła, w której założycielka pełna entuzjazmu toruje drogę nowoczesnej myśli pedagogicznej¹⁾. W kilka lat później, w r. 1911 otwiera *Stanisław Karpowicz* w Warszawie «Dom Dziecięcy» dla dziatwy w wieku od 5 do 9 lat, prowadzony w duchu szkoły twórczej²⁾. Dla młodzieży starszej zakłada wzorową szkołę średnią nowego typu *ks. Jan Gralewski* w Starej Wsi pod Warszawą, a wkrótce potem powstaje drugie takie «Ognisko wychowawcze na wsi» w Prokocimiu pod Krakowem, którem kieruje *Tadeusz Łopuszański*. Wspomnieć jeszcze należy o szkole *Stanisławy Okołowiczówny* w Krakowie, w której duży nacisk położony był na wychowanie estetyczne, oraz o szkole *Julji Dobrowolskiej* we Lwowie. W Zakopanem organizuje szkołę nowego typu *Ksawery Prauss*, późniejszy minister oświecenia w odrodzonym Państwie Polskiem³⁾. Nasze stosunki polityczne i zależność od obcych systemów utrudniały w wysokim stopniu rozwój niezależnej myśli pedagogicznej i jej praktyczną realizację. Do-

¹⁾ *M. Ramułtowa*. Próby polskiej szkoły nowego typu. (*Ruch Ped.* 1912 i odbitka).

²⁾ *M. Laskowiczówna*. Dom Dziecięcy (*Ruch Ped.* r. 1912).

³⁾ *H. Orsza-Radlińska*. Zagadnienie nowych szkół w Polsce. (*Ruch Ped.* Nr. 5—6 r. 1925).

piero z chwilą odzyskania niepodległego państwa rozpoczyna się ożywiony ruch na polu reform wychowawczych. Nowy duch przenika już dziś pod wielu względami nasze programy ministerjalne, nauczycielswo polskie zajmuje się coraz gruntowniej problemem szkoły twórczej i w miarę możliwości przystępuje do jej realizacji. W Warszawie, Krakowie, w Łodzi, Chełmie lubelskim i w innych naszych miastach istnieją już dziś ogniska, w których rodzi się szkoła twórcza. Przypatrzmy się z kolei polskim szkołom doświadczalnym. W r. 1926 jesienią zwiedziłem «miejską szkołę pracy» w Łodzi, która należy do jednej z najważniejszych naszych placówek doświadczalnych.

Szkoła ta, jako instytucja doświadczalna, istnieje od roku 1923 — od początku pod kierownictwem *Romualda Petrykowskiego*. Kierownik szkoły, pełen zapału i ożywiony duchem nowego wychowania, gruntownie przemyślał zagadnienie szkoły twórczej i, skupiwszy grono uzdolnionych kolegów, również jak on, przejętych ideą reformy edukacji, zabrał się do pracy, która już dziś wydaje zdrowe i dobre plony.

Korzystając z uprzejmej gościnności kierownika szkoły p. Petrykowskiego, zdołałem sobie wytworzyć obraz pracy grona nauczycielskiego i dzieci, jaka rozwija się w tem ognisku nowej myśli pedagogicznej. Szkoła znajdująca się przy ul. Piotrkowskiej l. 115, 7-klasowa liczy w każdym oddziale przeciętnie po 30 dzieci — chłopców i dziewcząt. Jest to więc szkoła koedukacyjna.

— *Zasady wychowawcze*. Praca wychowawcza opiera się tu na zasadzie kooperacji i samorządzie uczniowskim. W ubiegłych latach — czytamy w sprawozdaniu Kierownictwa — życie szkolne normowane było przez prawodawstwo zwyczajowe. W bieżącym r. szkoln. tworzy się prawodawstwo pisane, opracowane przez uczniów pod kierunkiem nauczycieli. Jedna z klas daje zwykle inicjatywę w postaci projektu prawa, regulującego jakiś fragment życia dzieci w szkole lub poza szkołą. Projekt taki rozpatrywany jest przez ogólne zebranie, które odbywa się zwykle w sobotę. W razie zgłoszenia poprawek projekt z poprawkami przekazywany jest do uzgodnienia komisji prawnej i rozpatrywany powtórnie na następnym zebraniu. Uchwalone w tym trybie prawa mają po zatwierdzeniu przez kierownictwo moc obowiązującą.

Nad wykonaniem prawodawstwa zwyczajowego i pisanego czuwa egzekutywa, składająca się na terenie klasy ze «starszych grup», «szefa klasy» i nauczyciela-wychowawcy. Na terenie szkoły tworzy egzekutywę tak zwana «służba», mianowana przez kierownictwo szkoły na okres tygodniowy w składzie następującym: nauczyciel dyżurny, uczeń-szef służby oraz pięciu uczniów służbowych. Każdy «służbowy» ma ściśle określoną funkcję i działa w ramach obowiązujących praw szkolnych. Wszyscy uczniowie są posłuszni poleceniom «służbowych» i w ten sposób młodzież przywyka do posłuszeństwa prawu, uczy się pełnienia obowiązków na odpowiedzialnych stanowiskach. W ramach takiego samorządu powstają różne instytucje, wynikające z potrzeb uczniów i życia szkolnego, jak sklepik, zaopatrujący uczniów w potrzebne przybory szkolne i środki żywnościowe, kasa samopomocy, klub dziecięcy, gdzie uczniowie pod kierunkiem starszych kolegów i okiem wychowawcy spędzają wolny czas na zabawach i grach towarzyskich, czytelnia pism i książek, komisje, n. p. dekoracyjna, teatralna, prawna i t. p. Młodzież wychowywana w tym duchu będzie przygotowana do czynnego udziału w życiu społeczno-państwowem, będzie umiała spełniać obowiązki obywatelskie w Rzeczypospolitej demokratycznej.

Program naukowy. Organizacja pracy dydaktycznej w łódzkiej szkole doświadczalnej opiera się wprawdzie na programie ministerjalnym, zachodzą jednak znaczne różnice w układzie i rozmieszczeniu materiału dla poszczególnych klas. Przedmiotem głównym, ośrodkiem nauczania w kl. I-ej do III-ej jest k r a j o z n a w s t w o (nauka rzeczy ojczyustych), mające na celu poznanie rodzinnej miejscowości pod względem geograficznym, przyrodniczym, historycznym, przemysłowym, handlowym, kulturalnym i t. d. Około tego przedmiotu ugrupowane są: język polski, rachunki, geometria, śpiew i roboty ręczne. Te ostatnie nie stanowią na tym stopniu samodzielnego przedmiotu, ale pozostają na usługach innych przedmiotów, czyli rysunek, lepienie, wycinanie są jednym ze środków ekspresji lub poglądowości. W miejsce historii Polski w kl. III. wprowadzono tu historję kultury i cywilizacji związaną ściśle z tematami krajoznawstwa.

Program nauczania kl. IV—VI składa się z 2 grup: hu-

manistycznej i matematyczno-przyrodniczej oraz specjalności. Nauczanie poszczególnych grup przedmiotów odbywa się w specjalnych klasach; są to jakgdyby pracownie, istniejące w szkołach opartych na systemie daltońskim. Nauczyciel humanista ma swoją klasę-pracownię z biblioteką i w oznaczonych planem lekcyjnym godzinach przychodzą tu uczniowie. Nauka matematyki, przyrodoznawstwa i geografii odbywa się w pracowni matematyczno-przyrodniczej, zaopatrzonej w odpowiednie do charakteru pracy urządzenia oraz pomoce szkolne, laboratoryjne i demonstracyjne. Nauczyciel przebywa podczas dnia szkolnego stale w swej pracowni, a zmieniają się tylko poszczególne oddziały uczniów.

Roboty ręczne na tym stopniu traktowane są jako przedmiot samodzielny, pozostający w mniejszej lub większej łączności z przedmiotami teoretycznymi. Kładzie się nacisk na projektowanie, precyzję wykonania i wydajność pracy. Młodzież pracuje w warsztatach, gdzie zajęte są też uczenice robotami kobiecymi.

Metoda pracy. Metody nauczania oparte na przesłankach psychologicznych, dają uczniom szerokie pole do samodzielnej pracy twórczej, wywołują zainteresowanie, przyzwyczajają do pokonywania oporu, dają metodę pracy, co ze względu na samokształcenie jest czynnikiem wielkiej wagi. Klasa podzielona jest na grupy po 4—5 uczniów. Dobór uczniów w grupach, przeprowadzony na początku roku szkolnego, prawie nie podlega zmianom. Pracując wspólnie, grupa żyje silnie, dba o wysoki poziom zarówno dydaktyczny jak i wychowawczy: jedni drugim okazują pomoc w pracy, uczą się ponoszenia odpowiedzialności za siebie i innych (starsi grup), co sprzyja przygotowaniu się jednostek do pracy społecznej oraz funkcji kierowniczych.

Stosowanie metod laboratoryjnych napotyka w praktyce na duże trudności, tkwiące nie w samych metodach i nie w uczniach, lecz w warunkach zewnętrznych: zaopatrzenie szkoły w odpowiednie ilościowo i jakościowo pomoce szkolne jest niezmiernie trudne i to nie z powodu braku środków, lecz poprostu dlatego, że na odpowiednim rynku nic dostać nie można, n. p. na 6 kompletów zbiorów minerałów czeka szkoła już od sześciu miesięcy. Nie są to jednak trudności nie do przezwyciężenia: zapobiegliwemu nauczycielowi uda się

niemal zawsze wybrnąć z sytuacji, ale pochłaniania mu to nieprodukcyjnie znaczną ilość czasu.

Bez odpowiednich przyrządów, okazów, zbiorów i biblioteki czynny udział ucznia w pracy nie da się pomyśleć. Dlatego też szkoła dokłada wszelkich sił, by te działy postawić na odpowiednim poziomie. Dążeniem szkoły, rozłożonem na kilka lat, jest skompletowanie tych przyrządów i okazów, które mają charakter laboratoryjny, w takiej ilości, aby na każdą grupę uczniów przypadł jeden przyrząd lub okaz, a więc tyle egzemplarzy przyrządu lub okazu, ile grup, t. j. 5—6. Okazy i przyrządy demonstracyjne mogą być w 1 egzemplarzu. Czem dla działu przyrodniczo-matematycznego są zbiory, tem dla przedmiotów humanistycznych jest biblioteka, aczkolwiek i dział geograficzno-przyrodniczy obejść się bez niej nie może. Dobór książek do biblioteki dostosowany jest do potrzeb programu prac szkoły. Z biblioteki uczniowie czerpią materiał uzupełniający wiadomości, osiągnięte na lekcjach; biblioteka dostarcza im źródeł do samodzielnego opracowania tematu i zreferowania go na lekcji.

Obrazy i szkice lekcyjne. Spędzone w miejskiej szkole doświadczalnej chwile pozostawiają niezwykle miłe wrażenie, budzą zdrowy optymizm i wiarę w przyszłość naszej edukacji. Przed godz. 8-mą rano wchodziśmy do dość obszernej sali rekreacyjnej, gdzie się zbierają dzieci wszystkich oddziałów. Jedna grupka urządza sobie wspólną zabawę przy wtórze pieśni, inne poruszają się swobodnie, a niektóre małe grupki dzieci zajęte są rozmową. Na odgłos dzwonka (5 minut przed ósmą) wszyscy uczniowie i nauczyciele stają na baczność i na energiczny rozkaz ucznia — «szefa egzekutywy» — ustawiają się klasami w szeregach, poczem następuje krótka modlitwa i odśpiewanie roty. Nastrój poważny i ujmujący. Gdy pieśń milknie, siada jeden z uczniów do fortepianu i przy dźwiękach marsza wszyscy udają się do swych klas pod przewodnictwem «szefów klasy». O godzinie ósmej rozpoczyna się praca. Wejdźmy do klasy II-giej, gdzie odbywa się lekcja rachunków.

Na podstawie bezpośrednich informacji, zebranych przez dzieci dnia poprzedniego w sklepach, na targach, w kramach, odbywa się wspólne układanie zagadnień arytmetycznych. Dzieci podają ceny rzeczywiste różnych produktów,

kontrolują i sprawdzają wspólnie, zastanawiają się, dlaczego dany towar może być tańszy lub droższy, zależnie od różnych czynników i wreszcie po należytem sprawdzeniu zostało ułożone wspólnymi siłami zagadnienie, oparte na rzeczywistości, czerpane bezpośrednio z życia. Oto przykład materiału rachunkowego, jaki dzieci przyniosły w tym dniu do opracowania:

8 pęczków drzewa po 25 gr

3 kg jabłek po 80 gr

7 dkg grzybów po 20 gr

3 l mleka po 60 gr

Po wspólnem ułożeniu zagadnienia rozdaje nauczyciel kartki i dzieci zabierają się do pracy. Każda grupa, złożona z 4 do 5 uczniów pracuje oddzielnie. «Starszy» grupy wyznacza każdemu ze swych współpracowników część zagadnienia, nie zapomina też o sobie. Na zapytanie wychowawcy, co będzie robił, odpowiada, że zadaniem jego będzie sprawdzenie, czy każdy członek grupy wykonał dobrze swą część pracy i wkońcu zsumowanie wszystkich pozycji. Obserwacja grup pracujących daje niezmiernie ciekawy materiał psychologiczny; przed naszymi oczyma rozwija się proces tworzenia się harmonijnego zespołu pracowników, zmierzających do osiągnięcia wspólnego celu. «Kierownik» grupki i wykonawcy ożywni jedną myślą przejęci są poczuciem odpowiedzialności i obowiązkowości. Jeden ze «starszych» grupy, siedmioletni obywatel, zwraca się do nauczyciela z uwagą, że koleźce Stasiowi da najłatwiejsze zadanie, bo «jeszcze słaby w rachunkach». W uwadze tej nie było nic poniżającego ani dokuczliwego dla kol. Stasia, a tylko przebijała nuta szczerzej ochoty dopomożenia słabszemu, ułatwienia mu wykonania pracy. Po rozwiązaniu zagadnienia przez daną grupę «starszy» przynosi nauczycielowi swą kartkę, na której notuje się czas wykonania. Dzieci widzą, że nie należy się zbyt spieszyć, bo chodzi nie tylko o szybkość pracy, ale o jej jakość. Jednakże danej grupie sprawia to radość, że przed innymi wykonała dobrze zadanie. Takie współzawodnictwo nie budzi uczuć egoistycznych, ale staje się podniecią do intensywnej pracy zbiorowej.

Podobna organizacja pracy zbiorowej wprowadzona została w nauce wszystkich prawie przedmiotów. W pracowni przyrodniczej uczniowie kl. VI-tej podzieleni na grupy zajęci byli badaniem soli kamiennej. Każda grupa, złożona z 4 do 5 uczniów miała swój kryształ soli i badała smak i twardość,

ryse, łupliwość, ważyła ciężar na precyzyjnej wadze i mierzyła objętość, oznaczała gęstość. Praca była połączona z dyskusją, przyczem uczniowie wypowiadali swoje uwagi, wysuwali zagadnienia, świadczące o żywym zainteresowaniu się tematem i dużej inteligencji. W ten sposób zdobywa tu młodzież już w nauczaniu elementarnem metodę pracy. Dochodzi do poznania rzeczy i zjawisk przez obserwację i doświadczenie, porównuje, stawia hipotezy, sprawdza i wysnuwa wnioski i prawa.

Do nauki rzeczy ojczystych (krajoznawstwa) sporządzają dzieci wspólnymi siłami tablice poglądowe, zaopatrzone w różne ilustracje, próbki, sprawozdania, rysunki i t. p. Tablice takie, jako prace zbiorowe dzieci, świadczą o dużym wysiłku i o należytem opanowaniu danego zagadnienia. Dzięki usilnym staraniom grona nauczycielskiego szkoła zaopatrzona jest w liczne pomoce naukowe, a nawet z każdego działu znajduje się tu po kilka kompletów, tak że w czasie nauki i pracy każda grupa ma swój okaz i swoje narzędzia do dyspozycji.

Miejska «szkoła pracy» w Łodzi zdobyła sobie już dziś uznanie wśród nauczycielstwa, a przede wszystkim w sferach rodzicielskich, z którymi utrzymuje ścisłą łączność. Rodzice rozumieją znaczenie tej placówki i przekonują się naocznie o dodatnim wpływie wychowawczym nowej szkoły; to też szczerze i wydatnie popierają wysiłki grona około jej rozwoju. Szczególniejsze znaczenie ma ta placówka, która jest jakby laboratorium pedagogicznym, dla realizacji szkoły twórczej w Polsce. Coraz liczniej bowiem zwiedza ją nauczycielstwo z bliższych i dalszych stron Rzpltej, a nadto jest to szkoła ćwiczeń miejskiego seminarjum nauczycielskiego żeńskiego i niezawodnie przyczyni się do wyszkolenia zastępu młodych nauczycielek w duchu nowej pedagogiki.

W warunkach bardziej korzystnych, aniżeli miejska szkoła pracy w Łodzi, znajduje się szkoła powszechna im. Szlenkiera w Warszawie, która od szeregu lat zmierza do wprowadzenia zdobyczy współczesnej pedagogiki. Szkoła mieści się we własnym, wcale okazałym budynku, wyposażona w odpowiednie urządzenia, jak warsztaty, pracownie, gabinety, otoczona wspinałym ogrodem. W porze letniej odbywają się tu lekcje na wolnem powietrzu. Wycho-

wanie opiera się naogół na podobnych zasadach, jak w szkole łódzkiej. Od r. 1915/16 istnieje samorząd uczniowski, w ramach którego powstają i rozwijają się różne kółka i kluby naukowe, towarzyskie i sportowe. Życie dzieci ilustruje t. zw. «K r o n i k a k l a s o w a», w której uczniowie zapisują ważniejsze zdarzenia w szkole, nadto pisemko ilustrowane, p. t. «Życie szkolne», wydawane siłami uczniów. Duży nacisk kładzie szkoła na roboty ręczne, jako na znakomity środek wychowawczy i dydaktyczny, w gabinecie znajduje się wiele pomocy naukowych do geografii, przyrody, fizyki, wykonanych przez uczniów. Szkoła im. Szlenkiera pod kierownictwem Wład. Przanowskiego, dyrektora Państw. Instytutu Robót ręcznych, toruje również drogi nowemu wychowaniu i przyczynia się do realizacji szkoły twórczej.

I w innych środowiskach podejmuje nauczycielstwo coraz częściej próby w duchu szkoły twórczej, które w ostatnich czasach znalazły wyraz w publikacjach pedagogicznych. Na szczególniejszą uwagę zasługuje p a ń s t w. s e m i n a r j u m nauczycielskie żeńskie w Chełmie Lubelskim, gdzie Dr Jadwiga Młodowska, dyrektorka zakładu, od lat kilku organizuje pracę naukową według systemu daltońskiego. Od września 1926 wprowadzono tu system daltoński w nauczaniu języka polskiego, matematyki, historii, geografii, fizyki, chemii, biologii, rysunków i robót. Wyniki dotychczasowe są naogół zadowalające, jak o tem wspomina Dr Młodowska w swem sprawozdaniu¹⁾. Przez wprowadzenie systemu daltońskiego materiał naukowy nie tylko nie ucierpiał, ale z niektórych przedmiotów n. p. nauk przyrodniczych, fizyki, robót przerobiono więcej niż przy dawnym systemie. Z innych zaś przedmiotów przerobiono materiał w zakresie przepisany, ale opracowanie było gruntowniejsze i rezultat nauki lepszy. Nie tylko grono nauczycielskie, ale i uczennice, zwłaszcza inteligentniejsze, podkreślają zalety nowej organizacji pracy szkolnej. Podstawą tej organizacji jest zasada aktywności, którą szkoła dzięki swym warunkom sprzyjającym stosuje we wszystkich przedmiotach. Uczennice pracują w ogro-

¹⁾ System daltoński w szkole polskiej. Sprawozdanie z rocznej pracy systemem daltońskim w państw. seminarjum naucz. ż. w Chełmie Lub. Chełm. Skł. Gł. w Seminarjum ż.

dzie botanicznym i na grządkach, gdzie hodują rośliny lekar-
skie, nauka biologii, fizyki i chemii odbywa się w pracowni,
nauka geografii oparta jest na wycieczkach w pobliskie oko-
lice. Młodzież tworzy kółka naukowe, wydaje własne pismo
p. t. *Seminarzystka*. Wychowanie moralne opiera się na sa-
morządzie, który ma zastosowanie zarówno w szkole, jak
i w internacie, następnie na harcerstwie i kole Czerwonego
Krzyża. Szkoła dba też o wychowanie estetyczne, starając się
rozwinąć kulturę muzyczną wśród młodzieży.

We wspomnianem sprawozdaniu podają autorzy przy-
kłady zagadnień z poszczególnych przedmiotów na różnych
kursach, n. p. z języka polskiego, historii, geografii, matema-
tyki, nauk przyrodniczych, rysunków. Na końcu sprawozdania
podana jest literatura, dotycząca poszczególnych zagadnień
i przedmiotów. Bardzo pouczające są spostrzeżenia nauczy-
cieli-specjalistów, poczynione w ciągu pracy według systemu
daltońskiego w zakresie każdego przedmiotu. Seminarjum
chełmskie jest więc terenem nader interesującego ekspery-
mentu pedagogicznego na naszym gruncie i niezawodnie nowa
organizacja nauki, powstała w Ameryce, zostanie tu odpo-
wiednio zmodyfikowana i dostosowana do warunków pol-
skich. Duży i nader dodatni wpływ będą miały te doświad-
czenia na rozwój szkoły twórczej z chwilą, kiedy uczennice
tamtęjsze obejmują stanowiska nauczycielek w szkołach po-
wszechnych.

Z ciekawą nader próbą zastosowania systemu daltoń-
skiego na stopniu najniższym spotykamy się w szkole im.
Marji Konopnickiej w Krakowie, gdzie od wrze-
śnia 1926 r. nauka czytania i pisania w oddziale I-szym opiera
się na tym systemie¹⁾. Pierwsze miesiące, mniej więcej do
świąt Bożego Narodzenia dzieci zajęte są tu pracami ręcznymi
i rysunkami, mają wiele sposobności obserwowania życia na
wycieczkach i w klasie. Rysunki, lepianki, wycinanki i ob-
servacje stanowią przygotowanie do nauki czytania i pisania.
Nauka ta prowadzona jest w ten sposób, że dzieci pra-
cują indywidualnie, każde z nich ma swobodę
wyboru tematu, każde wybiera sobie inny rysunek
i tekst, co właśnie jest jedną z zasadniczych cech systemu dal-

¹⁾ H. Rowid. System daltoński w szkole powszechnej. Z zagad-
nień współczesnej metodyki. Kraków 1927.

tońskiego. W szkole tej opiera się praca na zasadzie koncentracji i na samodzielnym uczeniu się czytania i pisania; istnieje tu więc modyfikacja systemu daltonskiego, doskonale zastosowana do wieku i poziomu umysłowego dzieci w oddziale I-szym. Według tego systemu uczy tę klasę od dwu lat z prawdziwym zamięłowaniem, ze zrozumieniem i wniknięciem w istotę nowej metody p. *Janina Ingłotowa*. Oto jak się w zarysie przedstawia obraz pracy w tej klasie, którą ostatnio zwiedziłem w styczniu 1929 r.

Nauczycielka przyniosła do sali dwa żywe króliki w klatce, którym się dzieci kolejno przypatrują, poczem zdają sprawę ze swych obserwacyj. Dzieci coraz więcej interesują się życiem królika, opowiadają o królikach w swym domu lub u znajomych, pytają, czem się żywią, co się wyrabia z ich futerka it. p. Zkolei lepią króliki z plasteliny, rysują na tablicy i w swych zeszytach, niejedno z nich próbuje też podpisać swój rysunek, co jednak nasuwa jeszcze pewne trudności ze względu na pisownię. (Czytanie i pisanie rozpoczęło się w połowie grudnia, przed jakimiś 6 tygodniami). Następnie zabierają się do pisania i czytania, do pracy indywidualnej. Na ścianie zawieszono są na taśmach rysunki przedmiotów, znanych dzieciom z otoczenia, z odpowiednim podpisem. Dzieci wychodzą kolejno i według upodobania wybierają sobie obrazek. W ławce każde przypatruje się swemu obrazkowi, odwraca go i rysuje z pamięci na przygotowanej kartce najpierw ręką prawą, potem lewą. Wkońcu domyślając się na podstawie rysunku, odczytuje tekst pod obrazkiem i podpisuje (odwzorowuje) pod swym rysunkiem kilkakrotnie odpowiedni wyraz; w pisaniu, podobnie jak i w rysowaniu, ma również zastosowanie ambidekstrja. Nauczycielka kontroluje każde dziecko z osobna, ogląda rysunki, pyta o szczegóły, poleca odczytać podpis. Po przeczytaniu dziecko analizuje wyraz, wybrzmiewając każdą głoskę. Po skończonej pracy dzieci oddają swe kartki z rysunkiem i tekstem, które nauczycielka przechowuje w teczkach. Każde dziecko ma swoją teczkę, na której zaznacza się kolejno napisane wyrazy. Codziennie dzieci wybierają sobie nowy obrazek z podpisem, tak że zczasem poznają wszystkie litery i głoski, tudzież ich kombinacje, tworząc w ten sposób własny elementarz.

Rezultaty takiej nauki są nader pomyślne, co stwierdzić można w oddziale II-gim, gdzie uczy p. *Marja Głowacka*, która w ub. roku również prowadziła oddział I-szy według systemu daltońskiego. Zamiast «Wypisów» czytają dzieci książeczki w całości i nauka języka polskiego opiera się tu na zbiorze odpowiednich lektur. Na lekcji języka polskiego w tej klasie czytały dzieci bajkę *Or-Ota* «Czterej muzykanci». Czytanie ze zrozumieniem, pełne ekspresji budzi wprost podziw; widać tu duży wysiłek i prawdziwy talent pedagogiczny nauczycielki, która w sposób nader umiejętny kieruje lekturą dzieci, zwracając ich uwagę na wartości językowe i estetyczne utworu. Przez rozdzielenie ról pomiędzy dzieci, wprowadza pierwszy dramatyczny, wzbogaca też ich słownik ze szczególnem uwzględnieniem synonimiki. Ten sposób uczenia dowodzi, jak konieczne i ważne jest głębsze wykształcenie językowe i literackie nauczyciela, które umożliwia mu pracę twórczą w zakresie języka ojczystego już na najniższym stopniu szkoły powszechnej. Także i w kl. III-ciej, którą prowadzi p. *Eugenja Chomińska* opiera się nauka języka polskiego na zbiorze odpowiednich lektur. Zasada aktywności i koncentracji ma tu szerokie zastosowanie. Do nauki rzeczy ojczystych czerpie nauczycielka materiał z bezpośredniej obserwacji środowiska i w tym celu odbywają się często wycieczki. Nauka o Krakowie odbywa się metodą genetyczną. Dzieci poznają najpierw stary Kraków, potem nowe dzielnice przyłączone i wreszcie Wielki Kraków. Materiał zgromadzony w czasie wycieczek służy następnie jako podstawa odtworzenia planu Krakowa w klasie przy pomocy piaskownicy, rysunku, szkiców i fotografii.

Z odpowiedzi na ankietę, jaką ogłosiła redakcja *Rocznika Pedagogicznego* w r. 1925 w sprawie urzeczywistnienia zasad szkoły twórczej dowiadujemy się, że i w innych miejscowościach nauczycielstwo, ożywione duchem nowej pedagogiki, rozwija owocną działalność na terenie swej szkoły¹⁾. Należy tu wymienić przede wszystkim zakład wychowawczo-leczniczy w Wieleniu pod kierownictwem *Dra J. Gawrońskiego*, który tworzy «szkołę pracy sa-

¹⁾ *Rocznik Pedagogiczny*. Tom III. Warszawa 1928 (Realizacja szkoły twórczej).

modzielnej dziecka na ziemi, w zespołach rodzinnych, szkołę terenową. Jej ogniskiem nauczającym nie jest dawna sala, ale słoneczny park, jej terenem pogładowym, obserwacyjnym jest nie obraz, nie model martwy, ale wzór żywy, tętniący pracą ludzką — folwark wiejski».

Nader intensywna praca w duchu szkoły twórczej tętni również w liceum krzemienieckim, gdzie grono stara się kontynuować piękne tradycje Aten wołyńskich. W obszernej i rzeczowo opracowanej odpowiedzi na ankietę pisze nauczyciel liceum *J. Trzcieniecki*: «Istotą szkoły twórczej jest takie prowadzenie nauki, aby dziecko dochodziło do poznania na podstawie działania bądź fizycznego, bądź umysłowego. Nauka na podstawie własnej pracy jest przeciwstawieniem nauki słownej. Dziecko, pracujące twórczo, zrozumie, że nie może samo wszystkiego zrobić, uczy się cenić pracę cudzą i rodzi się w niem świadomość wzajemnej zależności, co jest podstawą obudzenia się zmysłu społecznego». W szczególności zajmuje się odpowiadający zagadnieniem nauczania języka polskiego według zasady szkoły twórczej a próby podjęte w tym zakresie wydały dodatnie wyniki. W liceum uwzględniona jest na szeroką skalę nauka robót ręcznych. Chłopcy uczą się kartoniarstwa, introligatorstwa, stolarstwa, tokarstwa, snycerstwa, modelowania; dziewczęta zaś z wyjątkiem stolarstwa i tokarstwa uczą się tych samych robót, nadto szycia białej bielizny i hafciarstwa. Nauka teoretyczna pozostaje w związku z pracami ręcznymi; uczniowie wykonują najprostsze maszyny do nauki fizyki, gabloty na zbiory, oprawiają książki do biblioteki szkolnej. W związku z nauką przyrody uprawiają jarzyny i zboża w ogrodzie szkolnym. Podobnie jak w Chełmie, uwzględnia grono pracę indywidualną młodzieży. Na wychowanie fizyczne kładzie liceum duży nacisk; dwa razy do roku odbywają się pomiary antropometryczne, młodzież ćwiczy się w miesiącach ciepłych na wolnym powietrzu, uprawia gry i sporty, urządza częste wycieczki krajoznawcze. Wychowanie moralne opiera się na samorządzie, Bratniej Pomocy i na harcerstwie; muzyka i przedstawienia teatralne przyczyniają się do pogłębiania kultury estetycznej.

Oprócz wymienionych szkół i zakładów istnieją u nas jeszcze liczne placówki, gdzie tworzy się i rozwija nowa szkoła. Dom Sierot w Warszawie pod kierownictwem *Janusza*

Korczaka, Nasz Dom w Pruszkowie pod kierownictwem Marji Rogowskiej-Falskiej, Szkoła pracy harcerskiej w Sromowcach pod Czorsztynem wypracowują metody wychowawcze, które znaczny wywierają wpływ na rozwój polskiej myśli pedagogicznej i przyczyniają się do pogłębienia działalności praktycznej w dziedzinie wychowania ¹⁾). Baczną uwagę zwrócić również należy na szkołę ćwiczeń Państw. Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, na szkołę ćwiczeń Państw. Seminarjum Naucz. im. Orzeszkowej w Warszawie ¹⁾) i na inne, coraz liczniejsze po miastach i wsiach polskich placówki szkoły twórczej.

Rzućmy jeszcze raz okiem na te liczne próby i doświadczenia, podejmowane zarówno zagranicą, jak i u nas w dziedzinie tworzenia nowej szkoły, na te nieustanne wysiłki twórczego ducha, zmierzającego do coraz doskonalszych form wychowawczych. Zobaczymy, że współczesna myśl pedagogiczna wzbogaciła dziedzinę wychowania w nowe i trwałe wartości. Jedną z najcenniejszych zdobyczy — to zrozumienie i uznanie osobowości dziecka, poszanowanie jego praw. Nowoczesny wychowawca rozumie, że w jaźni każdego dziecka tkwią energie psychofizyczne, samorzutne tendencje i dyspozycje rozwojowe, umie poznawać ich objawy i potrafi nimi kierować dla dobra wychowanka. Współczesna myśl pedagogiczna zmieniła i następnie pogłębiła pojęcie autorytetu w wychowaniu, zmieniła w sposób istotny stosunek nauczyciela do ucznia, oparty w szkole twórczej na wzajemnem zaufaniu, wzajemnej życzliwości i miłości. Nowe wychowanie zmierza do stworzenia jak najlepszych warunków, któreby zapewniły rozwój fizyczny i duchowy dziecka. Życie współczesne i środowisko jest niewyczerpanem źródłem, z którego nauczyciel i uczniowie czerpią tworzywo do pracy naukowej, co umożliwia dynamikę programu nauki. Obok nauczania coraz silniejszy nacisk kładzie nowa szkoła na uczenie się. Izba w szkole tradycyjnej przekształca się na dom dzieci

¹⁾ M. Rogowska-Falska. Zakład wychowawczy «Nasz Dom» ze słowem wstępnem J. Korczaka. Warszawa 1928.

²⁾ Stefania Chmielakówna. Praca twórcza w naszej szkole. Wrażenia i refleksje. (Ruch Ped. Nr. 1 r. 1929).

i młodzieży, w którym obok warunków higienicznych dominują pierwiastki estetyczne. W domu tym tworzy się społeczność, złożona z dzieci, nauczycieli i rodziców, rozwija się duch spółdzielstwa. W ramach społeczności stwarza się osobowość. Wysiłki indywidualne zmierzają do wzbogacenia życia społeczności, ciągłego jej doskonalenia i stwarzania się, realizowania celów ludzkości.

Zainteresowanie nowymi prądami wychowawczymi wzmacnia się u nas coraz silniej, odzywiają się coraz częściej głosy pełne entuzjazmu dla idei szkoły twórczej, co się ujawnia i w podejmowanych próbach na terenie pracy szkolnej, i w licznych referatach i odczytach na zebraniach i konferencjach nauczycielskich na kursach wakacyjnych dla kwalifikowanego nauczycielstwa, organizowanych przez Ministerstwo Wyz. Rel. i Ośw. Publ. Program tych kursów uwzględnia między innymi wykłady i ćwiczenia na temat «Współczesne próby reformy nauczania i wychowania w szkole» (Zob. *Min. W. R. i O. P. Kursy wakacyjne. Przykłady programów.* Warszawa 1928). Stoimy wobec bardzo doniosłego zadania, a mianowicie ujęcia tego ruchu w pewną systematyczną i planową pracę, któraby nas zbliżyła do upragnionego celu — do zbudowania szkoły twórczej, wychowującej uczciwych i dzielnych obywateli Rzpltej. Dzieła tego dokonamy w sposób następujący:

1. W każdym powiecie szkolnym utworzyć należy Koło studjów teoretycznych nad zagadnieniem szkoły twórczej.

2. Skoro znajdą się w powiecie nauczyciele dobrze przygotowani teoretycznie i uzdolnieni praktycy, należy im oddać klasę I-szą w celu przekształcenia jej w duchu zasad szkoły twórczej.

3. W poszczególnych powiatach należy zorganizować jedną szkołę doświadczalną, należycie wyposażoną pod każdym względem. Do pracy w niej przeznaczyć należy nauczycieli, którzy zgłoszą się dobrowolnie i pozostawić im swobodę, w szczególności nie krępować ich ani programem urzędowym, ani rozkładem zajęć. Wystarczy tu program ramowy i wskazanie ostatecznego celu, który winien doprowadzić co najmniej do tych wyników naukowych, jakie sobie zakresła szkoła powszechna po 4, względnie po 7 latach.

4. Grono szkoły doświadczalnej obowiązane jest: a) zor-

ganizować Koło studjów nad zagadnieniami szkoły twórczej, b) sporządzać protokoły codziennej pracy w każdej klasie i urządzać konferencje tygodniowe celem zobrazowania pracy w całej szkole, c) ogłaszać sprawozdania roczne z poczynionych prób i doświadczeń, d) urządzać konferencje dyskusyjne dla nauczycielswa pobliskiej okolicy, które z obowiązku zwiedza corocznie szkołę doświadczalną celem bezpośredniego zaznajomienia się z metodami pracy, e) urządzać wystawy prac dzieci i zebrania rodziców, wygłaszać odczyty celem zaznajomienia społeczeństwa z zadaniami szkoły twórczej.

5. Konieczne jest współdziałanie władz szkolnych drogą materialnego i naukowo-pedagogicznego poparcia dążeń i pracy nauczycieli szkoły doświadczalnej. Współdziałanie to będzie tylko wówczas skuteczne, jeśli inspektorowie i wizytatorowie będą z urzędu zobowiązani do studjów literatury pedagogicznej tudzież do zaznajomienia się z pracą w szkołach nowego typu w kraju i zagranicą.

6. Staraniem władz szkolnych powinny być organizowane doroczne Zjazdy nauczycieli szkół doświadczalnych z całego Państwa celem przedyskutowania poczynionych doświadczeń i pogłębienia kwestji na podstawie odpowiednich referatów. W szkołach doświadczalnych powinny być organizowane dla nauczycieli wiejskich 2-tygodniowe kursy, obejmujące teorię i praktykę szkoły twórczej. Po tej drodze nastąpi stopniowe urzeczywistnienie szkoły twórczej.

IV.

NAUCZYCIEL W SZKOLE TWÓRCZEJ.

Nieodzownym warunkiem urzeczywistnienia szkoły twórczej jest przygotowanie zastępu nauczycieli, owianych duchem nowej pedagogiki — pedagogiki dynamicznej. W treściwym zarysie rozważymy, jakie właściwości cechować winny nauczyciela szkoły twórczej i jakie powinno być jego przygotowanie do pracy w zmienionych warunkach życia szkolnego.

Badaniem osobowości wychowawcy, jego właściwości duchowych i istoty powołania zajmuje się *psychologia nauczyciela*, nauka będąca dopiero w zawiązku¹⁾. Celem poznania czynników psychicznych, tworzących osobowość nauczyciela, oprzeć się musimy na różnorodnych materiałach i stosować odpowiednie metody w ich gromadzeniu. Najważniejszą będzie tu metoda introspekcji, polegająca na świadomej i umiejętnej obserwacji własnych przeżyć psychicznych w związku z pracą wychowawczą. Obserwować więc trzeba, na czym polega wpływ osobisty nauczyciela na dzieci, jakimi środkami budzi w nich miłość i zaufanie ku sobie, jakich doznaje stanów w czasie pracy szkolnej, czy często kontroluje swoje postępowanie pod względem pedagogicznym i dydaktycznym, czy posiada wrażliwe «sumienie pedagogiczne» i jak się ono ujawnia, czy analizuje wyniki dodatnie, względnie ujemne swej pracy, czy stwierdził u siebie prawdziwe zamiłowanie zawodu — «powołanie» — talent pedagogiczny i jakie

¹⁾ J. Wł. Dawid. *O duszy nauczycielstwa*. Kraków 1912. Prof. Dr W. O. Döring. *Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers*. Lipsk 1925. P. Oestreich. u. O. Tacke. *Der neue Lehrer*. Osterwieck 1926. W. Dzierzbicka. *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*. Warszawa 1926.

się na nie składają czynniki¹. Droga introspekcji powstają autobiografie wybitnych pedagogów, pamiętniki, dzienniki nauczyciela, które umożliwiają głębsze wniknięcie w istotę wychowawcy i pracy wychowawczej. Do oświetlenia tego problemu przyczyniają się też sprawozdania i oceny innych osób — kolegów i uczniów — na podstawie obserwacji nauczycieli w czasie ich działalności pedagogicznej. Wreszcie ważnym przyczynkiem do poznania psychiki nauczyciela są utwory literatury pięknej — w których autor maluje typy nauczycieli, tudzież ilustracje i rysunki z życia szkolnego²).

Zadaniem psychologii nauczyciela, która, jak wspomniałem, zaczyna się dopiero rozwijać, będzie skreślenie charakterystyki idealnego typu wychowawcy w różnych działach pracy pedagogicznej. Dokładna analiza psychologiczna, opierająca się na bogatym i faktycznym materiale, wskaże więc, jakie warunki i zalety powinien mieć wychowawca, aby być uzdolnionym, n. p. do pracy wśród najmłodszych (w ochronie), wśród dzieci starszych w szkole powszechnej, wśród młodzieży w okresie dojrzewania, w szkole średniej, w oświatowej działalności pozaszkolnej, wśród dorosłych i t. d.

Chcąc sobie przedstawić obraz nauczyciela w szkole twórczej, nawiązać musimy do poglądów *Trentowskiego* i *Dawida*, którzy z przedziwną intuicją kreślą typ nowego wychowawcy, przypomnieć sobie również musimy głębokie ujęcie zadań nowoczesnego nauczyciela, jakie podał w związku z przesileniem w kulturze europejskiej w swych znakomitych «Szkicach z socjologii wychowania» prof. *Znanięcki*.

Szkoła jest jednym z najważniejszych ogniw życia kulturalnego społeczeństwa. Stąd wynika, że nauczyciel szkoły twórczej powinien współuczestniczyć w skarbach kultury, wniknąć w ich ducha i treść, i umieć je zastosować w pracy wychowawczej. Głębsza wrażliwość na objawy życia otaczającego, ich zrozumienie, żywe odczucie zjawisk i faktów społecznych, współczucie z dołą i niedołą środowiska społecznego, w którym pracuje, cechować powinny nowoczesnego

¹) *Z. Mysłakowski* .Co to jest «talent pedagogiczny» (*Ruch Ped.* Nr. 1—2, r. 1925).

²) Do naszej literatury pięknej wprowadzili osoby ze świata szkolnego *Tetmajer*, *Zeromski* i inni.

nauczyciela. W poglądach na świat i życie, w szczególności w stosunku do dzieci ujawniać winien zmysł rzeczywistości połączony z wysokim idealizmem, tudzież krytyczny optymizm. Nauczyciel pamiętać musi, że każde dziecko jest «bóstwem człowieczem», a więc istotą zdolną do ciągłego rozwoju i doskonalenia się. W pojęciu tem tkwi też postulat szacunku dla osobowości dziecka. Nauczyciel w szkole twórczej zmierza do wychowania typu lepszego, doskonalszego, aniżeli on sam jest, nie narzuca swoich poglądów, nie stara się urabiać dzieci «na obraz i podobieństwo swoje», ponieważ byłoby to do pewnego stopnia zarozumiałością. Uznając energje potencjalne, tkwiące w duszy dziecka i umożliwiające wychowanie «bóstwa człowieczego *in actu*», powinien starać się o poznanie owych sił i zdolności duchowych i fizycznych. W tym celu zmierzać będzie do skreślenia charakterystyki każdego dziecka, do opracowania k a r t y i n d y w i d u a l n o ś c i¹⁾.

Poznawszy głębiej psychikę dzieci, potrafi wczuć się w ich stany duchowe, w ich sposób myślenia, odczuwania i reagowania na podniety, rozwinie w sobie zdolność intuicji, tak ważną w oddziaływaniu wychowawczem. Nauczyciel w szkole twórczej ma zrozumienie dla swoistego życia dziecka, odczuwa «radość życia» dziecięcego, spogląda na jego objawy okiem, w którym tli uczucie miłości dla rozwijającego się życia — «miłość dusz ludzkich». Stosunek jego do ucznia jest w szkole twórczej zasadniczo odmienny, aniżeli był w szkole tradycyjnej. Przestaje być autorytetem w dawnym znaczeniu, osobą obcą dziecku, osobą, do której przemawiać można tylko na odległość i tylko wtedy, gdy się jest wezwanym, osobą, której trzeba się bać, bo może o coś zapytać, czego się nie wie lub nie umie. Zjawisko obawy, strachu, nie istnieje w szkole twórczej. Dziecko nie obawia się złej noty, bo świadectwa i stopnie zniesione, a w ich miejsce istnieją karty indywidualności i charakterystyki uczniowskie. Nie obawia się też kar, bo wobec nauki, opartej na zainteresowaniach i wobec swobody ruchu i działania są one zbyteczne. Panuje zaufanie do nauczyciela i szczerość wzajemna, stosunek między nim a dziećmi jest serdeczny, przyjacielski, rodzinny. Do nauczy-

¹⁾ Karta indywidualności uczniów. (*Ruch. Ped.* Nr. 9—10, r. 1923, w odbitce nakładem Księgarni «Kresy» w Cieszyńie).

ciela w szkole twórczej przychodzi dziecko każdej chwili, radzi się swojego kierownika i pyta o różne kwestje w związku ze swemi pracami i zadaniami. Nauczyciel jest zawsze wśród dzieci i razem z nimi pracuje. Autorytet nauczyciela w szkole twórczej płynie z miłości jego ku dzieciom, z wysokich zalet jego charakteru i umysłowości, z głębokiego wykształcenia.

Nauczyciel w szkole twórczej musi mieć w wysokim stopniu rozwinięty zmysł organizacyjny, zdolność tworzenia harmonijnej i świadomej celów społeczności szkolnej. Zdolność ta ujawnia się zarówno w urządzaniu zabaw, gier i wycieczek, jak i w organizowaniu pracy technicznej (w pracowniach i warsztatach), naukowej (rozwiązywanie zagadnień), w organizowaniu grup uczących się samodzielnie, w organizowaniu działalności artystycznej (chóry, orkiestra, przedstawienia sceniczne, zabawy towarzyskie). Nauczyciela w szkole twórczej cechuje też wysoka kultura fizyczna; nie jest on tylko biernym świadkiem gier i zabaw swych uczniów, ale jest czynnym i pomysłowym towarzyszem ich zabaw, jest w dodatkiem znaczeniem sportowcem, ma dość sił fizycznych i odczucia piękna przyrody, by mógł uczestniczyć w wycieczkach krajoznawczych i turystycznych swoich uczniów. Konieczne jest opanowanie jakiejś zręczności technicznej, ponieważ wspólna praca nauczyciela i dzieci działa wychowawczo. Pracujący nauczyciele i uczniowie najlepiej poznają własności ziemi, właściwości materiałów (drzewa, metalu, szkła, tektury i t. p.). Będzie to poznanie oparte nie na pokazywaniu, na «poglądzie», ale na pracy. Ogrodnik, rolnik, kucharz, rzemieślnik, górnik, technik nigdyby nie poznali własności materiałów, nie nauczyliby się władania narzędziem na podstawie «poglądu», ale drogą pracy i działania. O tem musi pamiętać nauczyciel w szkole twórczej i sam być wzorem jako czynny pracownik.

W szkole twórczej niema możliwości naśladowania gotowych wzorów, szablonów, niema tu zgóry ułożonych programów, pokratkowanego rozkładu materiału naukowego, niema gotowych «lekcyj metodycznych». «Nauczyciel — mówi *David* — nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań nie przez niego pomyślanych i przyjętych, ale narzucanych mu z zewnątrz, przepisywanych zgóry na lata, tygodnie, dni i godziny; musi cel i programy dawać sobie

sam lub przez swych przedstawicieli, być ich współtwórcą a w ich wykonaniu mieć zostawioną szeroką swobodę¹⁾.

W istocie szkoły twórczej tkwi konieczność szukania własnych dróg i metod pracy. Klasa, jako społeczność, pracuje nad urzeczywistnieniem postawionych sobie zadań i celów. Stąd wynika, że zadanie nauczyciela w szkole twórczej jest bez porównania trudniejsze, aniżeli w szkole tradycyjnej, gdzie wszystko poniekąd było gotowe: programy, rozkład materiału, metody, podręczniki, wypisy i t. d. Nauczyciela szkoły twórczej cechuje pomysłowość i zdolność inicjatywy, umie kierować samodzielną pracą dzieci, umie czerpać materiał z życia, ze współczesności i środowiska, owych niewyczerpanych źródeł zjawisk i faktów, umie radzić dzieciom w wynajdywaniu środków rozwiązywania różnych zagadnień, orjentuje się należycie w literaturze danego przedmiotu.

Życie i praca nasuwają coraz to nowe problemy; stawia je nauczyciel, ale pobudza i dzieci w tym kierunku. Życie bowiem nasuwa też i dziecku wciąż nowe zagadnienia, nowe zadania i pytania. Zdolność budzenia zagadnień u dzieci jest jedną z najbardziej istotnych cech, świadczących o umiejętności dydaktycznej nowoczesnego nauczyciela. Pytanie dziecka w szkole tradycyjnej należało do wyjątków, gdy tymczasem w szkole twórczej nie możnaby sobie pomyśleć pracy i nauki, któraby nie pobudzała uczniów do pytania, do stawiania problemów, do szukania dróg ich rozwiązania. W związku z życiem i środowiskiem program ulega z roku na rok pewnym zmianom, wyłaniają się nowe sposoby oświecenia pewnych zagadnień, zdobycze nauki przynoszą wciąż nowy materiał, który młodzież opracowuje wspólnie z nauczycielem. Ta dynamika programu umożliwia nauczycielowi utrzymanie świeżości umysłu, chroni go przed rutyną i zaskorupieniem, przed straszliwie nudnym powtarzaniem z roku na rok tych samych «ustępów» z książki do czytania, tych samych zagadnień rachunkowych z podręcznika czerpanych, tych samych wzorów rysunkowych i t. d. Bogactwo i różnorodność form w przyrodzie, w życiu, twórczość ducha ludzkiego podtrzymuje w nim umiłowanie nauki, zapał i entuzjazm do pracy pedagogicznej.

Urzeczywistnienie szkoły twórczej zależy tedy od grun-

¹⁾ J. Wł. Dawid. O duszy nauczycielstwa. Str. 11.

townej reformy studjów nauczycielskich. Dotychczasowy system kształcenia nauczycieli w seminarjach jest wytworem minionej epoki i podobnie jak «szkółka ludowa», staje się dziś przeżytkiem. Seminarjum, jako instytucja przestarzała i nie odpowiadająca zadaniom nowej ery, ulega likwidacji w wielu krajach europejskich. Musimy sobie tedy uświadomić, jakie wymagania stawia obecna doba w stosunku do nauczyciela. Ująć nam trzeba jasno zadania nauczyciela wobec wyników badań i doświadczeń w dziedzinie psychologii dziecka i nowoczesnych metod nauczania. Nauczyciel nowoczesny powinien być tak przygotowany, aby 1) zdolny był do samodzielnego ujmowania i rozwiązywania zagadnień wychowawczych; 2) odznaczał się inicjatywą, pomysłowością, w pewnym stopniu twórczością w dziedzinie metod nauczania; 3) by umiał współdziałać w opracowywaniu programów naukowych; 4) mógł się wyrobić na dzielnego popularyzatora wiedzy w dziedzinie swoich zainteresowań naukowych; 5) by odznaczał się głębszą kulturą etyczną, społeczną i estetyczną. Z takiego ujęcia zadań nauczyciela wynika konieczność reformy systemu kształcenia nauczycieli i, im wcześniej ona się u nas dokona, tem mocniejsze zdobędziemy podstawy rozwoju społeczeństwa. Kształcenie nauczycieli jest jednym z najważniejszych zagadnień socjalnych obecnej doby kulturalnej i od należytego rozwiązania tego problemu zależy w znacznej mierze siła gospodarcza państwa i kultura narodu.

Przyszły nauczyciel szkoły twórczej zdobywa ogólne wykształcenie w zreformowanych szkołach średnich (w gimnazjach), a następnie przygotowanie teoretyczne i zawodowe w Instytutach Pedagogicznych, pozostających w ścisłym związku z uniwersytetem¹⁾. Do Instytutu Pedagogicznego należy przyjmować tylko młodzież odpowiednio uzdolnioną i mającą warunki właściwe wychowawcy, a więc konieczne tu jest stosowanie selekcji na podstawie gruntowniejszej obser-

¹⁾ Znakomity projekt organizacji Pol. Instytutu Pedagogicznego opracował J. Wł. Dawid (*Ruch Ped.* Nr. 4, r. 1913). Zob. też art. Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych (*Rocznik Pedagogiczny*, Tom I, r. 1921), Instytuty i Studja Pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych (*Ruch Ped.* Nr. 5—6, r. 1925).

wacji zgłaszających się do Instytutu. Studja teoretyczne przyszłego nauczyciela obejmować powinny fizjologję, psychologję, filozofję i socjologję, na których opiera się studjum pedagogji, dydaktyki i metodyki specjalnej. Ogniskiem kształcenia praktycznego jest szkoła doświadczalna, pozostająca w organicznym związku z Instytutem Pedagogicznym. Z nowych Instytutów Pedagogicznych wyjdą zastępy młodych nauczycieli, budowniczych szkoły twórczej. Jednakże i obecne pokolenie nauczycieli coraz silniej przejmują się duchem nowego wychowania, idea szkoły twórczej budzi wśród szerokich kół nauczycielstwa coraz głębsze zrozumienie, budzi coraz większy zapał i entuzjazm, wyzwalający twórczy wysiłek i czyn. Obserwując ten radosny objaw, ten wzmagający się głód wiedzy i dążności do samokształcenia wśród nauczycielstwa, możemy z otuchą patrzeć w przyszłość szkoły polskiej, która ożywiona nowym duchem, wychowa dzielnych i uczciwych obywateli Rzeczypospolitej, indywidualności zdolne do pracy twórczej na polu kultury materialnej i duchowej, zastępy bojowników, wykuwających doskonalsze, wyższe formy życia ludzkości.



SKOROWIDZ AUTORÓW

Abrahamson A. 61, 83
Arystoteles 124

Barth P. 107—109

Benni T. 273

Bergson H. 136

Biegański Wł. 124

Binet A. 175, 176

Blonskij P. 89, 90

Le Bon G. 200

Bouglé C. 102, 106

Brzozowski St. 4

Bykowski J. L. 209

Claparède E. 180, 182, 184, 185

Cygnäus U. 60, 84

Czapczyński T. 275

Dalhem L. 92, 254

Dawy G. 103

Dawid J. Wł. 79—81, 94, 110, 112,
169, 172, 342, 346

Dąbrowski Fr. 214

Decroly O. 84, 88, 91, 92, 228, 298

Dewey J. 67—71, 84, 119, 180

Döring O. 342

Durkheim E. 103—106

Dzierzbicka W. 342

Estkowski E. 47—59, 84, 228

Fadrus V. 207, 308

Falski M. 54, 228, 229, 237, 265

Ferrière A. 22, 63, 82, 160, 163, 196,
209

Flournoy Th. 129

Foerster Fr. 209

Francke H. 17, 18

Froebel Fr. 23, 24

Gansberg Fr. 84, 264, 282, 297

Gaudig H. 73, 77, 84, 200

Grabowsky A. 91

Groos K. 163

Grudzińska A. 209

Grzybowski W. 130

Hamaïde A. 91, 193, 298, 301

Herbart Fr. 179

Hilker Fr. 89, 205

Hoene-Wronski J. 131—137

James W. 128—131, 149, 153, 180

Joteyko J. 228

Kaas Clauson 65, 83

Kant E. 179

Karpowicz St. 327

Kawerau S. 115, 116

Kerschensteiner G. 73—79, 83

Kindermann 18, 83

Kirkpatrick E. 166

Klemensiewicz Z. 273

Koffka K. 191

Komeński A. 16, 17

Korczak J. 212

Kot. St. 20

Kruckenberga A. 200

Lay W. 275

Libelt K. 47, 48

Linke K. 271

Lipiński J. 49

- Lipska-Librachowa M. 168, 194, 239
 Lobsien M. 184
 Locke J. 15, 16, 127
 Lombroso P. 168, 170
 Lunk 184
 Lynch A. J. 314, 315
- Lukaszewicz J. 33
- Mc Dougall W. 154, 164, 198
 Majewska Z. 283
 Meumann E. 171, 1173, 179
 Mirski J. 200, 209
 Mittek Fr. 213
 Młodowska J. 334
 Monchamps 100, 298
 Montaigne Fr. 13—15, 17
 Montessori M. 37, 113
 Muchow M. 194
 Mysłakowski Z. 343
- Nagy L. 186
 Natorp P. 103
 Nawroczyński B. 200, 201
 Nitsch K. 278
- Odrzywolski M. 155
 Oestreich P-Tacke O. 342
- Parkhurst H. 88, 93, 312
 Penzig R. 167
 Pestalozzi J. H. 21, 22
 Petersen P. 291—294
 Piramowicz G. 26, 29, 30, 83
 Plato 124
 Pohlmann 169
 Policht H. 233
 Popławski A. 25
 Potworowska-Dmochowska M. 265
 Przanowski Wł. 213
- Queyrat Fr. 164, 165
- Rabelais Fr. 11—13
 Radlińska H. 270, 327
 Ramułtowa M. 327
 Rousseau J. J. 18, 21
- Scharrelmann H. 84
 Scherer H. 66
 Sempołowska St. 252
 Sickinger A. 82, 84
 Śniadecki Jędrzej 31—
 Spencer H. 127, 163
 Stanley Hall 168
 Steinhaus M. 318
 Stern W. 143, 173, 174
 Stevenson J. A. 95, 324
 Struve H. 125
 Szczawińska M. 212
 Szober St. 273, 275
 Zycówna A. 169, 283
- Thorndike E. 167, 183
 Trentowski Br. F. 33—4
 148, 283
- Varendonck M. J. 210
- Washburne C. 97
 Witkiewicz St. 42
 Wolski K. 37
 Wundt W. 150
- Zarański S. 228, 237
 Zieleńczyk A. 131
 Ziemiński Z. 143, 155
 Znaniecki Fl. 111, 114, 120,
- Zeleński T. 11, 15
 Żeromski St. 4, 126

TREŚĆ

CZĘŚĆ PIERWSZA

PODSTAWY TEORETYCZNE SZKOŁY TWÓRCZEJ

	Str.
I. Nowa era wychowania	1— 9
II. Rozwój historyczny szkoły twórczej	10— 59
Współczesne poglądy na szkołę twórczą	60—101
Podstawy socjologiczne szkoły twórczej	102—122
Idea szkoły twórczej i jej związek z filozofją	123—148
Rozwój psychologii pedagogicznej a szkoła twórcza	149—206
1. Zależność życia duchowego od funkcij systemu nerwo- wego — Znaczenie zmysłów	150—152
2. Instynkty dziecka i ich znaczenie	153—156
3. Popęd do działania	156—163
4. Psychologia zabawy	163—166
5. Popęd do pytania	166—168
6. Zasób wyobrażeń dziecka i jego zmysł obserwacji . . .	168—178
7. Zainteresowania i ich rozwój	178—190
8. Charakterystyka dziecka w świetle psychologii struktu- ralnej	190—199
9. Klasa szkolna jako wspólnota. Psychologia klasy	199—206

CZĘŚĆ DRUGA

REALIZACJA SZKOŁY TWÓRCZEJ

I.	Rozwój samorządu w szkole twórczej	209—225
	O programie i metodach w szkole twórczej	226—283
	A. Uwagi ogólne	226—231
	B. Klasa elementarna	231—243
	C. Nauka rzeczy ojczystych	243—259
	D. Język ojczysty w szkole twórczej	260—283
III.	Tworzenie nowej szkoły	284—341
	1. Szkoła pracy i wspólnota szkolna w Niemczech	285—297
	2. Szkoła życia w Brukseli	298—302
	3. Dom dziecięcy w Genewie	302—305
	4. Reforma szkolnictwa we Wiedniu	305—312
	5. Amerykańskie metody nauczania	312—327
	6. Szkoła twórcza w Polsce	227—341
IV.	Nauczyciel w szkole twórczej	342—348
	Skorowidz autorów	349—350

Biblioteka

Stadium

Zaocznego

zowid
76207

UP - Kraków BG



1050135467