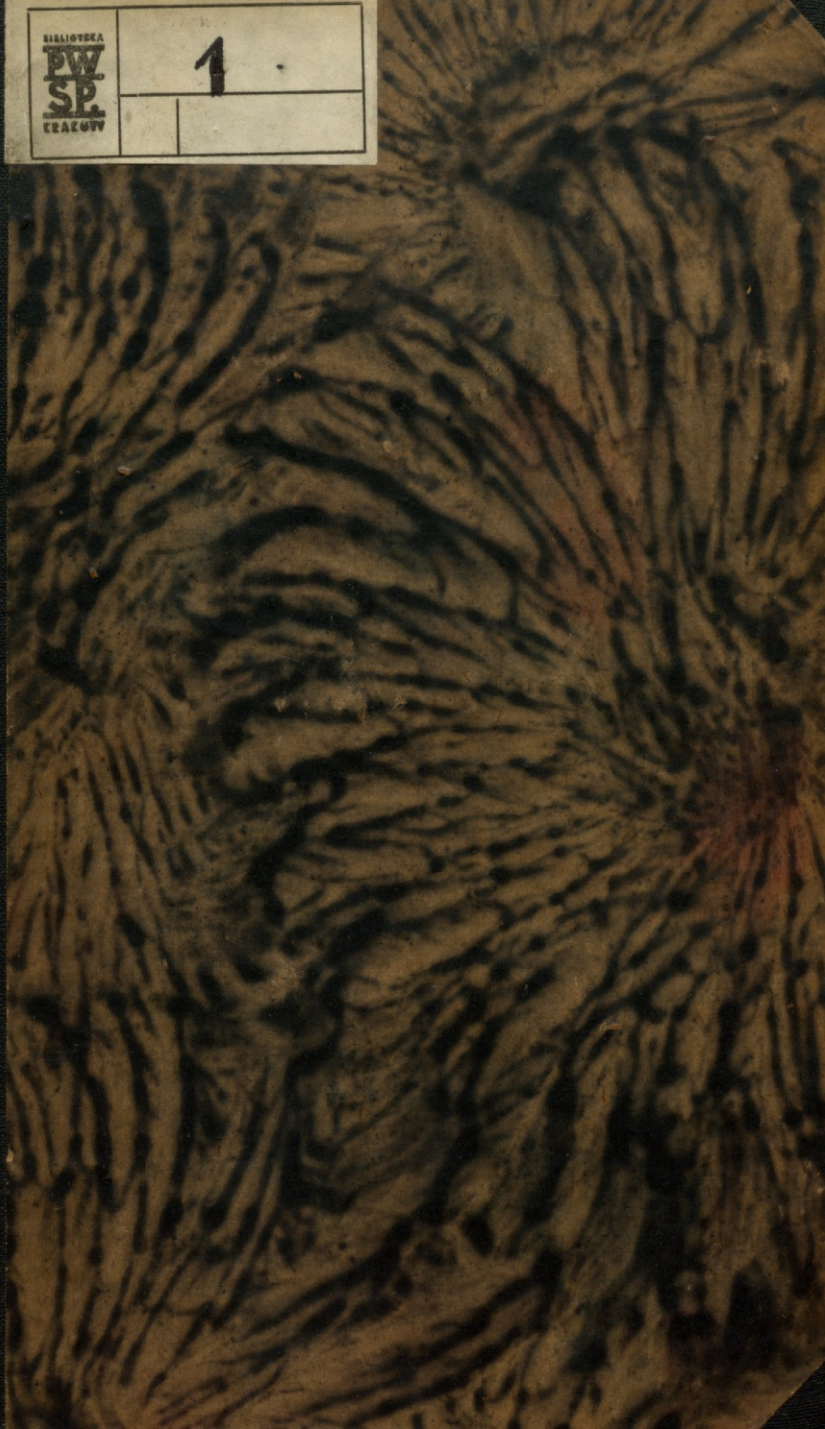
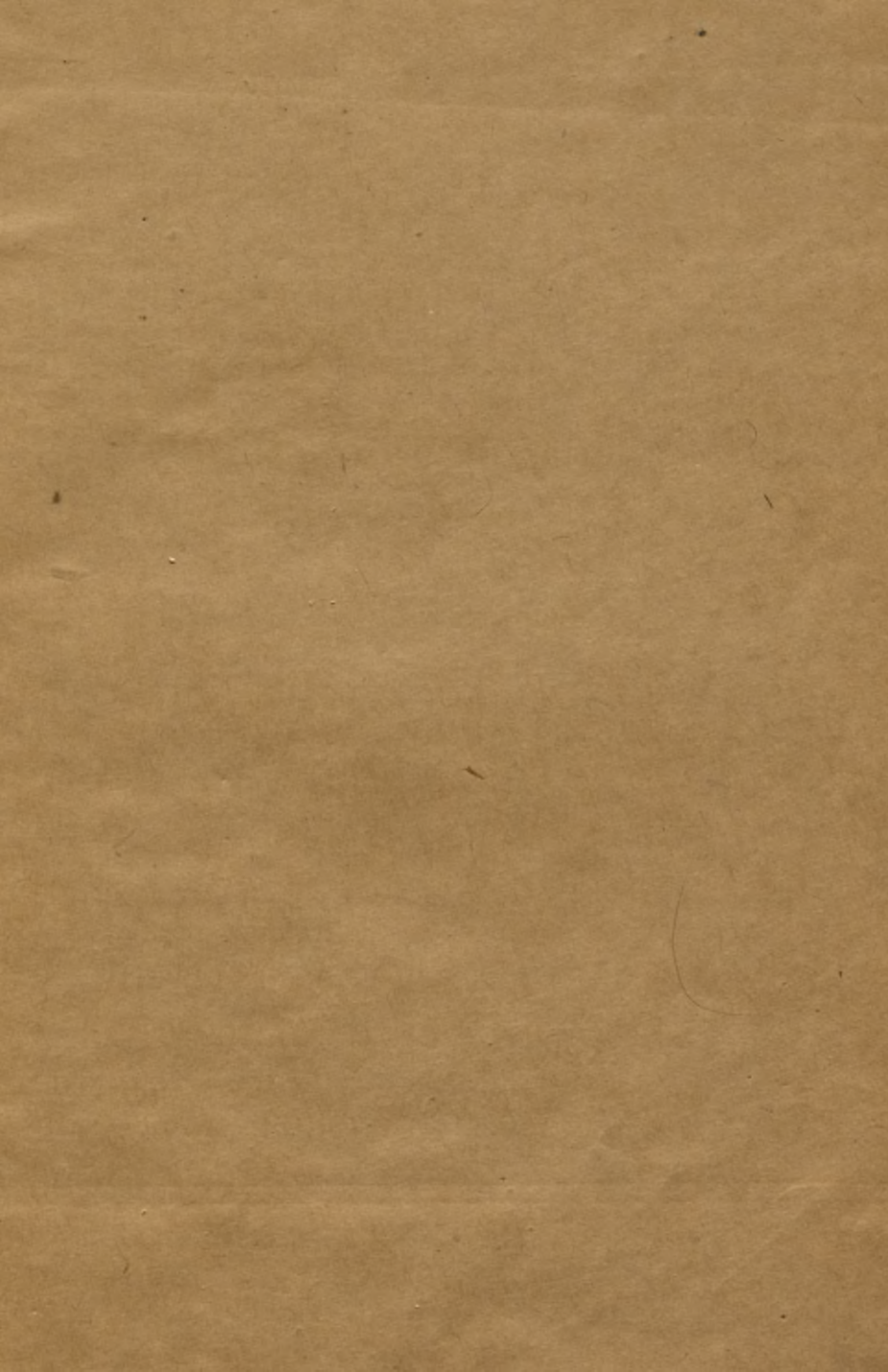


BIBLIOTHEKA
PW
SE
KRAKÓW

1







~~L. inw: $\frac{2}{113}$~~

u.p.

~~L. 2 $\frac{3}{3}$~~



SZKOŁA TWÓRCZA

DOTYCHCZASOWE PRACE AUTORA

Reforma kształcenia nauczycieli. Kraków 1917. Wydawnictwo Związku P. N. S. P.

Podstawy pedagogiki Trentowskiego. Lwów—Warszawa 1920. Wyd. Książnicy Pol. T-wa N. S. W.

Z metodyki wypracowań pisemnych. Lwów—Warszawa 1920. Wyd. Książnicy Pol. T-wa N. S. W.

Artykuły i rozprawy w *Ruchu Pedagogicznym*, *Nowych Torach*, *Przeglądzie Pedagogicznym*, *Miesięczniku Pedagogicznym*, *Roczniku Pedagogicznym*, *Głosie Nauczycielskim*, w *Szkole Polskiej* i innych.

HENRYK RÓWID

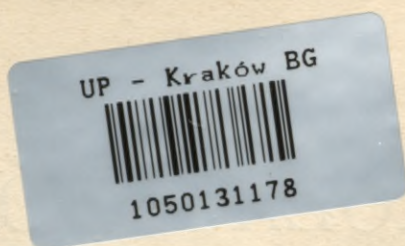
SZKOŁA TWÓRCZA

PODSTAWY TEORETYCZNE I DROGI
URZECZYWISTNIENIA «SZKOŁY PRACY»

KRAKÓW 1926

SKŁAD GŁÓWNY: GEBETHNER I WOLFF

WARSZAWA — KRAKÓW — LUBLIN — ŁÓDŹ
PARYŻ — POZNAŃ — WILNO — ZAKOPANE



1

DRUK W. L. ANCZYCA I SPÓŁKI W KRAKOWIE

UCZNIOM I UCZENICOM MOIM

PRACĘ TĘ POŚWIĘCAM

PRZEDMOWA.

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 licznyemu szeregowi 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 nieraz tematem artykułów w *Ruchu Pedagogicznym* od r. 1913, w *Roczniku Pedagogicznym* i w innych czasopismach; zagadnienia te stanowiły też treść moich wykładów na Wakacyjnych Kursach Uniwersyteckich w Zakopanem i na Pomorzu. Okazała się jednak potrzeba uzupełnienia materiałów i gruntowniejszego opracowania problemu «szkoły twórczej» w formie książki.

Praca ta oparta jest na studiach 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 Nie-

miec, 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 twórczej.

Autor.

W Krakowie, 15 kwietnia 1926.

CZEŚĆ PIERWSZA
PODSTAWY TEORETYCZNE

I.

NOWA ERA WYCHOWANIA.

W dobie obecnej dokonują się nietylko widoczne zmiany, ale nawet zupełne przeistoczenia w różnych objawach życia społecznego. Ludzkość szuka nowych wartości i nowych form w dziedzinie twórczości artystycznej i etycznej, w dziedzinie 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 całym 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, jako jedyne i niewyczerpanego źródła wszelkich wartości materialnych i duchowych.

Tak więc ogniskiem nowego życia, w którym zepoli się myśl ludzka, w którym skupiać się będą pragnienia i dążenia człowieka, będzie praca, 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 pracy. I tylko w ten sposób pojęta praca staje się zasadniczą cechą nowoczesnej kultury, 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⁾).

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.

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 harmonię z duchem epoki, musi szkoła, jako jedna z najważniejszych komórek organizmu społecznego, uświadomić sobie nowe objawy życia, wchłonąć 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.

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, uczniów, nie związanych ze sobą ściślejszemi 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 podpo-

wiadaniu, co było uważane conajmniej za wykroczenie przeciw karności, a nawet za przestępstwo szkolne i surowo nieraz karane. W szkole twórczej panuje idea kooperacji, idea współdziałania 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 zastanawiają się nad wyszukaniem najbardziej celowych środków, któreby im umożliwiły wykonanie podjętego zadania. Zbiorowa praca i zbiorowy wysiłek łączy dzieci w harmonijny zespół pracowników.

W szkole dawnej wysuwał się na plan pierwszy nauczyciel, który z reguły podawał młodzieży gotową wiedzę, przyczem młodzież zachowywała się biernie. 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 uczą się, są czynne, 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 budzenie 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.

Taki system pracy szkolnej przyczynia się do zmiany stosunku dzieci do nauczyciela. W szkole dawnej stosu-

nek ten opierał się na autorytecie, sztucznie wytworzonym i podtrzymywanym dość często budzeniem obawy i strachu. Nauczyciel obawiał się 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, wartości duchowe. 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 wewnętrznej i trwałej karności człowieka.

Dawny system nauczania kładł przedewszystkiem 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 przepisów martwych. Niejeden gorliwy, aż nadto gorliwy nauczyciel nie zważał na poziom intelektualny dzieci, na ich zainteresowania, a nawet na ujemny wpływ przeciążenia ze względu na zdrowie i fizyczny rozwój dziecka, a głównie zapatrzony 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 przedewszystkiem środowisko dziecka i objawy życia współczesnego. Programy nie mogą być zgóry układane ani narzucane — powstają one bowiem w związku z życiem dziecka i są wynikiem wspólnej

pracy nauczycieli i uczniów. Podręcznik szkolny coraz więcej traci swe dawne znaczenie, przestaje być «źródłem», z którego dawniej uczeń czerpał wiedzę, a miejsce jego zajmują dzieła oryginalne badaczy nauki, mistrzów i genjuszów sztuki, którzy bezpośrednio przemawiają do duszy ucznia i pobudzają go do samodzielnej pracy.

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 szkolnictwa, zgodnego z duchem nowej ery. O mury dawnej szkoły uderzają potężne fale kultury, niosące ze sobą ożywcze prądy, które coraz silniej nurtują w życiu tworzącej się szkoły. 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 krainy ducha. Tak więc odpowiednikiem powstającego «świata pracy», w życiu społeczeństwa dorosłego, tworzy się nowy system wychowania i nauczania, powstaje szkoła twórcza, jako konieczność życia współczesnego i jego konsekwencja. Ludzkość odczuwa bowiem konieczność 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 organizacyj międzynarodowych, jak n. p. L i g i N a r o d ó w 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 Belgii rozwija się «Szkoła życia» (*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 człowiek, zdolny do tworzenia nowych wartości, bądź to materialnych, bądź też duchowych — człowiek, zdolny do pracy produktywnej. Stąd też nową formę i nowy system wychowania nazwać możemy «szkołą twórczą» — nazwa 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 wspanialsze plony. Zadaniem naszym będzie tedy rozpatrzenie idei szkoły twórczej w jej rozwoju dziejowym, w związku ze stosunkami społecznymi danej epoki, albowiem w takim per-

spektywicznym ujęciu przedstawi nam się bardziej plastycznie i jasno, następnie zaś zastanowimy się krytycznie nad próbami i reformami, zmierzającymi do praktycznej realizacji zasad szkoły twórczej, stanowiącej syntezę wszelkich dążeń reformatorskich doby obecnej.

II.

ROZWÓJ HISTORYCZNY SZKOŁY TWÓRCZEJ.

Na pojęcie szkoły twórczej składają się — jak widzieliśmy — różne czynniki, tkwi w tem pojęciu bardzo bogata treść. Szkoła twórcza umożliwia samorzućny rozwój sił fizycznych i energii duchowych, samodzielną pracę 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 z dziełami największych mistrzów. Praca w szkole twórczej opiera się na poznaniu właściwości fizycznych i psychicznych dziecka, na prawach jego rozwoju, dzięki czemu 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 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 poprzedników, 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 przede wszystkim 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 naszych pedagogów z epoki wielkich reform wychowania w wieku XVIII i XIX. Wskazania te będą drogowskazem w pracy i usiłowaniach naszych około budowania szkoły twórczej w Polsce współczesnej.

Ożywiony 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. Teoria 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 wychowania przeciwnego naturze dziecka. Świetny satyryk francuski *Franciszek Rabelais* (1490—1553) zajmuje się w swej słyn-

nej powieści «*Gargantua i Pantagruel*» obok wielu dzie-
dzin ówczesnego życia także i zagadnieniami wychowaw-
czymi. 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 o metodach nauczania. Nie
poprzestaje jednak na zjadliwej krytyce scholastycznej
pedagogiki, ale podaje wiele myśli i wskazań, mających
na celu zbliżenie wychowania do życia ¹⁾.

Wychowanie młodego Gargantui powierzone zrazu
mistrzom starej szkoły, t. j. filozofom scholastycznym, do-
prowadziło do zupełnego niemal zaniku sił fizycznych
i zdrowego rozsądku wychowanka. «Owóz ojciec jego
spozstrzegł, iż mimo, że kształci się bardzo pilnie, i obraca
cały swój czas na naukę, wszelako nic mu to nie płuży,
a co gorsza jest, staje się z tego pomyłony, przygłupiasty,
zatumaniony i jołopowaty». Dopiero kiedy Gargantue
oddal ojciec pod kierownictwo pedagogów owianych no-
wym duchem, pedagogów-humanistów, rozpoczyna się
jego wszechstronne kształcenie. Nowy mistrz wpierw
«przeciżyścił go kanonicznie antycyryskim eleborem i, za-
pomocą tego lekarstwa uprzętnął mu z mózgu wszelkie
zastarzałe błędy i szpetne nałogi», a dopiero potem za-
brał się do pracy wychowawczej w duchu humanizmu.

Rabelais zwraca więc uwagę na rozwój fizyczny
wychowanka, który poznać winien budowę i czyn-
ności własnego ciała celem utrzymania zdrowia i roz-
winięcia sił, podkreśla następnie doniosłość kształce-
nia zmysłów. Zdrowe i bystre zmysły umożliwiają bo-
wiem wychowankowi obserwację życia i otoczenia. Roz-

¹⁾ *Rabelais*. Dzieła (*Gargantua, Pantagruel* i pomniejsze
utwory). Przełożył, wstępem i przypisami opatrzył *Tadeusz Że-
leński (Boy)*. Kraków 1916.

wój 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 nauczania, 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 wytwórczości. «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 roz-

koszne, 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 dzielności ¹⁾).

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 obok *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 wychowanek. 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 tylko zapomocą słów i przepisów, ale przede wszystkim zapomocą dzieł i uczynków: iżby wszystko nie pozostało w ich duszach wiedzą, jeno stało się na-

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

wykiem 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 *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 nie-

wymowny wstręt i odrazę. To też nauczycieli, posługujących się takimi barbarzyńskimi sposobami wychowania, przedstawia niemal jako dręczycieli i katów dzieci: «Usuńcie precz gwałt i przemoc! — woła *Montaigne* — nie masz, mojem zdaniem, nic co by 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. Zajrzyjcież 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 uzbrojonymi kańczugiem! Dodajmy do tego, iż despotyczna przemoc pociąga za sobą skutki bardzo opłakane, a zwłaszcza w naszym sposobie karania. O ileż 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* od-

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

najdziemy 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 zaistnieją 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 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 rękodzieła 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 higijeniczne, zdro-

wotne, daje bowiem możność wytechnienia po pracy umysłowej. Wiadomo, 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 domowem, 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 «*Wielka Dydaktyka*», stanowiącem wspaniały system pedagogiczny, opracowany wszechstronnie. Znany myśliciel czeski, twórca metody poglądowej, wymienienia 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 przedszkolnego, w «szkole macierzyńskiej», należy przede wszystkim kształcić zmysły. Również i w wychowaniu późniejszym nauczanie oprócz należy na poznaniu zmysłowem. «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, doty-

kalne zmysłowi dotyku, a jeśli cośkolwiek da się objąć przez kilka zmysłów, przedstawić je naraz kilku» ¹⁾. *Komeński* występuje przeciwko werbalizmowi, wykazując, podobnie, jak *Locke*, że niczego niema w rozumie, czegooby wpierw nie było w zmysłach. Uzmysławianie za pomocą 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 wszystkiego uczyli 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 rzeczowy — 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 zwalczane przez *Komeńskiego* w teorii.

Zasady dydaktyczne *Komeńskiego* starał się wprowadzić w życie *H. Francke*, założyciel znanych zakładów wychowawczych w Halli. W szkołach jego miała duże zastosowanie zasada bezpośredniej obserwacji i działania, ponieważ uczono tam przyrodoznawstwa na wycieczkach, w ogrodach. 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 warsztaty rzemieślników drzewnych, w innym warsztaty metalowe

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

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 Franczego 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 wspomniałem, duży nacisk na prace ręczne uczącej się młodzieży. Jednakże niektórzy popadli pod tym względem w jednostronność, a nawet w szkodliwą przesadę. 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 *Kindermanna* 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 wychowania i wytknął

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

drogi, któremi nowoczesna myśl pedagogiczna zmierza ku realizacji. On pierwszy postawił zasadę, że wychowanie i nauczanie oprzeć należy na poznaniu praw rozwoju fizycznego i psychicznego i wobec tego konieczne jest poznanie 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 rozumie. 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. Jeślibyśmy 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, jak gdybyśmy 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. Rozróżniajmy zawsze skłon-

ności, których źródłem jest natura, od tych, które powstały pod wpływem mniemania. Istnieje zapal do wiedzy, który opiera się na życzeniu, aby być poważanym uczonym; 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 zaspokojenia 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 pierwszemi 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 przyzwyczajając 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

¹⁾ *Rousseau*, op. cit. str. 269 i n.

²⁾ Str. 289.

nie wykształci swych zmysłów i nie zdobędzie zasobu jasnych wyobrażeń i pojęć, dopóty książki dawać mu nie należy. Wiadomo, że pierwszą książką, którą *Rousseau* daje Emilowi — to «*Robinson Cruoe*». 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 którem mieszka i dom wiejski jego ojca; następnie miejscowości między temi dwoma punktami leżące, następnie rzeki w sąsiedztwie, wkońcu widok słońca i sposób orjentowania się» ¹⁾).

Oprócz zjawisk i praw przyrody obserwuje też Emil życie w społeczeństwie, poznaje wzajemną zależność jednych ludzi od drugih, związek między różnemi 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 nie tylko 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 niemałe zdziwienie, a nawet oburzenie ze strony rodziców. «Rzemiosła ma się uczyć mój syn! — oburza się matka-arystokratka — syn mój rzemieślnikiem! Cóż Panu

¹⁾ Op. cit. str. 271 i n.

znowu na myśl przyszło?» ¹⁾). *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* ²⁾).

Zasady dydaktyczne myśliciela genewskiego, zmierzające do oparcia nauki na bezpośredniej obserwacji zjawisk i rzeczy w najbliższym otoczeniu wychowanka — 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 pielgrzymek licznych pedagogów z różnych krajów. Szkoła *Pestalozziego* w Iwerdunie miała istotne cechy szkoły twórczej w dzisiejszym 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 Iwerdunie ³⁾).

¹⁾ Op. cit. str. 324.

²⁾ Str. 337.

³⁾ *Alfred Heubaum*. J. Heinr. Pestalozzi. II wyd. Berlin 1924.

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, wśród której położona była szkoła, tu 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 przemysłu ¹⁾.

Po odbytej wycieczce uczniowie modelowali w glinie poznaną okolicę. 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 ten 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 zręczności» ²⁾). Według *Pestalozzi'ego* powinien człowiek «drogą 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 prak-

¹⁾ Adolf Ferrière. *L'École Active*. T. I. Genewa 1922.

²⁾ J. H. *Pestalozzi*. *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt?* List 12.

tyce, jest rzeczą martwą, w życiu bezużyteczną. Wy-suwa 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 *Pestalozziego* podejmuje i rozwija dalej *Froebel* (1782—1852), znakomity 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. 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 ognisko 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* — poznaje tylko to całkowicie, co potrafi realizować; 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 sprzęgnięte¹⁾). 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 praktycznym.

Z powyższego przeglądu widzimy, że najznakomitsi przedstawiciele w dziejach pedagogii 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 samodzielną pracy, wartość zajęć ręcznych dla ogólnego rozwoju wychowanka — oto ciągle powtarzające się od czasu odrodzenia idee pedagogiczne, mające na celu uzdrowienie systemu wychowania i wprowadzenie racjonalnych metod nauczania. Mimo to jednak idea szkoły twórczej nie poczyniła widocznych postępów i aż do schyłku ubiegłego stulecia wychowanie i nauczanie przesiąknięte 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

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

prądów reformatorskich w czasach najnowszych, poświęcimy 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 do warunków życia polskiego. Poglądy myślicieli francuskich i angielskich, jak *Montaigne'a*, *Fénélon*a, *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 nowemi ideami Zachodu, a polską twórczością pedagogiczną. I podobnie jak na Zachodzie widzimy 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 książek elementarnych*. W książce swej «*O rozporządzeniu i wydосkonaleniu edukacji obywatelskiej*»¹⁾ przytacza *Popławski* często nazwisko *Montaigne'a*, jego zdania i uwagi; znać tu także wyraźnie wpływy *Locke'a* i *Rousseau'a*.

«Wszystko jest dla dziecięcia nowe — mówi *Popławski* — wszystko chce z osobliwszą 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 nieprzestannie widomemu światu i świat jemu...

Pierwej dziecię powinno poznać zmysłami rzecz samą lub też onej podobieństwo, 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* «*Powinności nauczyciela*»²⁾, w dziele *Jędrzeja Śniadeckiego* «*O fizycznym wychowaniu dzieci*», znalazły zdrowe myśli angielskich i francuskich pedagogów wprawdzie silne odbicie, ale przemyślane

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

²⁾ Wydał W. *Osterloff*. Skarbnica pedagogiczna I. Łódź 1919.

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 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 ujmując 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 wychowanka zalecają «Ustawy», aby «każdego dnia szkolnego, часы 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 rekreacji i wakacji zaś 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 gromadzi materiał żywy, który następnie układa i porządkuje w klasie przy pomocy nau-

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

czyciela. Podobne zasady dydaktyczne i wskazania metodyczne 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 wadę¹⁾). Wykładając historję sztuk i rzemiosł, czynić będzie nauczyciel podług okoliczności, gdy się te zdarzą, przystosowanie do nich fizyki²⁾).

Wychodząc z zasady, że szkoła i nauka w ścisłym pozostawać winny związku z życiem, że w nauczaniu nawiązywać trzeba do stosunków najlepiej dziecku znanych, na które patrzy i bezpośredni w nich bierze udział, poleca Komisja Edukacyjna, by nauczyciele w szkołach parafjalnych zaznajamiali młodzież sposobem praktycznych 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 monet a także nauka ogrodnicza i rolnicza, więcej przez okazywanie

¹⁾ Cennik towarów w klasie.

²⁾ Ustawa, Rozdział XXV.

samychże robót, niż przez mówienie i przepisy na pamięć, wiadomości zachowania zdrowia, leczenia bydła, handlu wewnętrznego w tej okolicy i sąsiedztwie, użycia tych rzeczy, które się częstokroć po wsiach i miasteczkach zaniedbują a użytecznymi być mogą, jako to n. p. różnych roślin przydatnych do farb, sierci bydła, kor różnych drzew, starych chust, popiołów etc. Komisja Edukacyjna podkreśla doniosłość łączenia nauki z pracą fizyczną i z życiem codziennem: «Od nauk w tych szkołach (parafjalnych) nigdy niema być oddzielona wprawa młodzi w pracę, wytrzymywanie niewygód i odmiana powietrza. Przeto jak najczęściej na otwartem polu zabawiać się mają; tam ćwiczenia sił odprawować, tam się jakimi pożytecznymi robotami zabawiać. W dawaniu zaś nauk jak najprościejszych używać ma nauczyciel sposobów, n. p. działania arytmetyki na jakich rzeczach, pieniądza ch, — 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 samodzielnią pracą.

Podobne zasady, dotyczące wychowania oparte go na prawach rozwoju dziecka, znajdziemy też w książce ks. *Piramowicza* «*Powinności nauczycy-*

¹⁾ Ustawy, Rozdział XXII.

ciela»¹⁾. Porównyując treść «Ustaw» z poszczególnymi rozdziałami w dziełku Piramowicza, stwierdzić możemy identyczne ujęcie zagadnień wychowawczych i dydaktycznych. I w «Powinnościach» podobnie jak i w «Ustawach» 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, pielęgnowanie zdrowia dziecka, ćwiczenia fizyczne, domaga się łączenia zabaw i rozrywek z nauką, wreszcie ćwiczeń ręcznych. Nauczyciel wiedzieć powinien, że «naukę na rozum powinno poprzedzić pokazywanie uczniom samych robót gospodarskich. I tak najlepiej uczyni, kiedy w każdej porze roku prowadzić ich będzie na 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 nie tylko 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 potrzebna²⁾. Mówi też Piramo-

¹⁾ Ks. Grzegorz Piramowicz. Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafjalnych i sposoby ich dopełnienia. Warszawa 1787.

²⁾ Op. cit., str. 106 i n.

wicz o nauce zręczności, o pracy ręcznej w związku z nauką. Dzieci zwiedzają 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 z młynami wietrznemi, stępami, pilami, 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, ażeby robiły 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 rzemieślników¹⁾. Głębsza analiza znakomitego dziełka 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 obecnemi prądami pedagogicznemi, 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 jednak należy, że zajęcia ręczne dzieci w 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 uzmysławiania celem wszechstronnego rozwoju wychowanka. W tym też duchu ujmuje zadanie nauki zręczności w szkołach ogólno-kształcących *Jędrzej Śniadecki*, uczony

¹⁾ Tamże, str. 101.

wielkiej sławy i znakomity nauczyciel głównej szkoły wileńskiej.

Na poglądach naukowych rozwiniętych w «Początkach chemji» i w «Teorji jestestw organicznych» oparł swe klasyczne dzieło pedagogiczne «O fizycznym wychowaniu dzieci» (Wilno 1805). *Śniadecki*, który znał doskonale literaturę pedagogiczną 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 nieskażonem sercu dopiero ma ułożyć!»¹⁾.

Podobnie jak *Locke* i *Rousseau*, jak *Popławski* i *Piramowicz*, żąda *Śniadecki*, by wychowanie początkowe uwzględniało przede wszystkim stronę fizyczną dziecka, a występuje przeciw ładowaniu 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 przede wszystkim na kształcenie zmysłów, owego praźródła duchowego życia. «Praca umysłowa — mówi *Śniadecki* w rozdziale V-tym — i siedzenie są powolną trucizną dla dorosłych, a bardzo szybką i dzielną dla młodych. Słowem, takich tylko w pierwszej młodo-

¹⁾ O fizycznym wychowaniu dzieci. Rozdział V.

ści nauk dobierać potrzeba, któreby wprowadzie zaprzątały cokolwiek umysł, ale razem utrzymywały ciało w bezprzerastanej 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 pisanie, 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 zaprząta 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 gospodarczymi 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 zabawy dzieci, 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 w ten sposób będzie dziecko szanowało pracę własną i cudzą, nie będzie niszczyło pracy ludzkiej i urządzeń publicznych, nie będzie zaśmiecało miejsc publicznych, nie będzie sobie przywłaszczało owoców cudzej pracy. Moment społeczny i etyczny nadaje tedy zajęciom ręcznym w szkole wartość głębszą, stają się one tem samem czynnikiem nawskróś wychowawczym.

Z rozważań powyższych wynika, że polska twórczość pedagogiczna w epoce reformy wychowania poczęła urzeczywistniać ideę szkoły twórczej, pozostając w ścisłym związku z prądami wychowawczymi 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 zajęć 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. 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 formalne takiego systemu wychowania, zadaniem którego 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 poczyna 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. *Chowanna* 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 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 samodzielnej i produktywnej pracy dziecka jako istotną zasadę dydaktyczną, przyczem podobnie jak *Śniadecki* podkreśla znaczenie formalne zajęć ręcznych w szkole.

«Najdłużej zatrzymujemy to w pamięci — mówi autor *Chowanny* — czego nauczyliśmy się sami przez się i co nas wiele kosztowało. W wielkim młynie natury trzeba być samemu czynnym, trzeba stać się młynarczykiem, 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 *Śniadecki* 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, zalecając wszelkiego rodzaju kąpiele. «K a p d z i e c k o w e w s z y s t k i c h ż y w i o ł a c h, w ś w i e t l e i c i e p l e; w o g r ó d k u k o ł o d o m u n i e c h a j d z i e c i b i e g a j ą o b n a ż o n e. N i e c h a j s i ę d z i e c i ę n i e t y l k o w w o d z i e p a d a j ą c e g o d e s z c z u, a l e i w ś w i ę ż e m p o w i e t r z u k ą p i e... K ł a d ź j e, m a j ą c j e d n a k w z g ł ą d n a o c y, c a ł k i e m w ś w i e t l e s ł o Ń c a, a z o b a c z y s z, j a k s w o b o d n i e p r z e b i e r a ć b ę d z i e n ó ż k a m i, j a k d ł u g o l e ż e ć b ę d z i e b e z p ł a c z u. W s ł o Ń c u d o j r z e w a j ą d z i e c i, j a k r o ś l i n y» ¹⁾).

Wrodzona dzieciom s k ł o n n o ś ć d o r u c h u, d o u s t a w i c z n e g o z a j ę c i a, d o z a b a w y i p r a c y j e s t n a t u r a l n ą w s k a z ó w k ą, w j a k i m d u c h u o d b y w a ć s i ę w i n n o w y c h o w a n i e w o k r e s i e p r z e d s z k o l n y m i w p o c z ą t k a c h w y c h o w a n i a s z k o l n e g o. R u c h ł ą c z y ć n a l e ż y z z a b a w ą i p r a c ą n a w o l n e m p o w i e t r z u. «N i e c h a j g r a j ą d z i e c i t w e w p i ł k ę, w w o l a n t a, w o b r ę c z e, n i e c h a j w o g r ó d k u p r a c u j ą, m ł ó c ą, w k u ż n i m ł o t e m b i j ą i t. p. C h ę t n i e i z u c i e c h ą n a j w y ż s z ą c z y n i ą t o d z i e c i, i t y m s p o s o b e m i g r a j ą c, w d r a ż a j ą s i ę d o p r a c y, h a r t u j ą s w e s i ł y... Ć w i c z e n i a t e m a j ą b y ć t a k ż e d o w i e k u z a s t o s o w a n e i n i g d y n i e t r w a ć z a d ł u g o. P r a c a c i e l e s n a p r z y s p o s a b i a c z ł o w i e k a d o p r a c d u c h a, a r u c h j e s t d o b r o c z y n n y m F e b a z d r o j e m, z k t ó r e g o w y t r y s k a f i z y c z n a i m o r a l n a d z i e l n o ś ć» ²⁾). W p o j m o w a n i u *T r e n t o w s k i e g o* j e s t t e d y p r a c a r ę c z n a z a b a w ą p o ż y t e c z n ą, ć w i c z e n i e m, ś r o d k i e m r o z w i n i ę c i a s i ł f i z y c z n y c h a z a r a z e m p o p i e r a k s z t a ł c e n i e d z i e l n o ś c i d u c h o w e j i m o r a l n e j.

Uprawianie różnych sportów i gier wpływa również na rozwój fizyczny dziecka. C h o w a n n a z a l e c a j a z d ę k o n n ą d l a c h ł o p c ó w, a p ł y w a n i e, ś l i z g a w k ę i t a n i e c z a-

¹⁾ Chowanna I, 198.

²⁾ Op. cit. 1, str. 205.

równy 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 towarzyszem»¹⁾).

Z zapalem zachęca *Trentowski* do urządzania dłuższych przechadzek i wycieczek pieszych z dziećmi, szczególnie w góry. Zabawa i praca na wolnym powietrzu, wśród pokrzepiającego 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 swą szczodra natura jest najlepszą dla wychowanka twego widownią». Tu dziecko zdobędzie najpewniej pierwsze podstawy życia psychicznego, tu drogą postrzegania i obserwacji

¹⁾ Op. cit. I, str. 209.

różnorodnych zjawisk i rzeczy, drogą działania rozwinię 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. «Doskonaląc zmysły w twym wychowancu — wywodzi autor Chowanny — doskonaląc także będziesz w nim i wyobraźnię, tę kołębłę wszelkiego myślenia i poznania». W kształceniu zmysłów «natura sama, rozwikłująca 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 rozróżnianiu szczegółów, form, barw, wielkości i t. p. zaostwią 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 wskazanymi dwoma przedmiotami na oko zgadywać, a później n. p. prętem morgowym dokładnie wymierzać. Jest to sposób wyborczy, 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 podniętą» ¹⁾).

¹⁾ Op. c.ř. I, str. 267.

O trafności tych uwag świadczą obserwacje i badania psychologów współczesnych, w szczególności *Preyera*, *Meumanna* i innych, którzy przyczynili się znacznie do wprowadzenia odpowiednich metod w nauczaniu.

Jasność i dokładność wielu wyobrażeń zależy przede wszystkim od współdziałania 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 sztuki widzenia palcami»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 sytuacji, w których samodzielnie postrzega, działa, przeżywa każde wrażenie, styka się z rzeczywistością bezpośrednio.

W pierwszym roku szkolnym nauczanie powinno mieć zrazu charakter zabawy 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 *Trentowski* ważny czynnik kształcenia i wzbogacania wyobrażeń. Gra i zabawa dzieci — mówi — jest ich pracą, ponieważ zatrudnia ich zmysły i wyobraźnię, jest

¹⁾ Op. cit I, str. 250.

nauka, ponieważ pomnaża i doskonali ich wyobrażenia, a nadto rozwija fantazję dziecka i jego siłę twórczą. Także i odpowiedni dobór zabawek wymaga znajomości duszy dziecięcej. Dla kształcenia zmysłów i wyobraźni najlepsze są «zabawki takowe, co albo są samymi 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 pierwej w dziecku prawdziwe wyobrażenia, nim mu krasne obłędy świata ideałów odsłonisz» ¹⁾).

W swym rozwoju intelektualnym przebywa dziecko drogę od zabawy do pracy, od zajęć, nieujętych zrazu w ścisły program i 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» ²⁾). 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, z nim uczucia swoje i myśli wyrażać począł w kamieniu,

¹⁾ Op. cit. I, str. 253.

²⁾ Op. cit. I, str. 254.

glinie, drzewie zapomocą obrazów, które odczytywał, a wkońcu dopiero zapomocą symbolów — liter.

Podobnie jak w kształceniu zmysłów i w rozwoju zasobu wyobrażeń, tak i w całym kształceniu intelektualnem 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 ona z jednego przedmiotu na drugi, niezdolna 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 utrwaląc ją będziesz rozniecaniem interesu ku temu przedmiotowi. Nowa rzecz i dotąd im nieznaną zapala je ciekawością, a bliższe odsłonięcie tej rzeczy i wdanie się w szczegóły rodzi w nich interes, 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 uwagą tylko świat konkretny, albowiem jest najpierw «zmysłowem stworzeniem» i zwraca uwagę na rzeczy, które swą barwnością, 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 jej cuda... Każdy koń lub wół, każdy ptak

¹⁾ Op. cit. I, str. 462.

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. Biegają n. p. tak chętnie na miejsca, gdzie ryby łowią parobki, deski rzną tracze, 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» ¹⁾. Pod wpływem obserwacji budzi się u dzieci chęć naśladowania i działania; dzieci chętnie naśladowują 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 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 rysować» ²⁾.

¹⁾ Op. cit. I, str. 463.

²⁾ Op. cit. I, str. 481.

Autor Chowanny łączy ściśle kształcenie intelektualne z rozwojem uczuć i woli; w szczególności podkreśla znaczenie uczuć, jako czynnika dynamicznego, wyzwalającego 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 architektonicznych rozwija uczucia estetyczne. «Wiedź wychowańca 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 ołtarze» ¹⁾).

Podobnie jak w rozwoju uczuć estetycznych, tak i w budzeniu uczuć moralnych, społecznych i religijnych

¹⁾ Op. cit. I, str. 552 i n.

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 wniknąć w życie uczuciowe dziecka, poznać trzeba ich wyobrażenia o wartościach i uczynkach moralnych i niemoralnych (prawdomówność, szczerość, uczciwość, poszanowanie cudzej własności i dobra publicznego, szacunek dla pracy i człowieka — kłamstwo, obłuda, oszustwo, kradzież, niszczyicielstwo, 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 l a t a m o r a l n e 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 g e n j u s z możecie 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

¹⁾ Op. cit. I, str. 574.

działać szczególnie 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 wychowanka 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 ł 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 zdolne do tworzenia pojęć i idei, niewłaściwą byłaby nauka religji; 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 religji 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!... Czyń 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

¹⁾ Op. cit. I, str. 570.

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» ¹⁾).

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. Widzielśmy, że kształcenie fizyczne i duchowe polega na bezpośrednim i ustawicznym samorozwoju 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 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» ²⁾).

W naturze dziecka tkwią energje, zrazu w postaci utajonej czyli dyspozycje psycho-fizyczne, różnorodne możliwości rozwoju. Zadaniem wychowania jest stworzenie takich warunków, by energje utajone przekształciły się w siły czynne i ujawniły na zewnątrz w postaci działania i pracy. Temi warunkami są: uznanie osobowości dziecka czyli poszanowanie jego godno-

¹⁾ Stanisław Witkiewicz. *Chrześcijaństwo i katechizm*. Lwów 1920. Str. 23 i n.

²⁾ Op. cit. I, str. 605.

ści i bezustanne uwzględnianie samodzielności.

Już w małym dziecku, a szczególnie w dziecku w wieku szkolnym tkwi poczucie godności osobistej i dążenie do samodzielności. Szkoła nie powinna zabijać w dziecku 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 dziecku 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, twój młody przyjaciel, powinien cię szanować, ale twą powinnością — zwraca się *Trentowski* do nauczyciela — jest na jego szacunek zasłużyć i zapłacić mu szacunek szacunkiem... Jazń każda, nawet niemowlęca, jest święta, ponieważ jest jednostkowym bóstwem; trzeba więc ją szanować jako bóstwo» ¹⁾).

Na rozwój osobowości wpływa też niezmiernie okazywane dzieciom zaufanie. Dzieci uważają sobie wówczas za punkt honoru, by spełnić swój obowiązek jak najlepiej, by wykonać poleczone zadania, a temsamem rozwija się ich samodzielność. «Im mniej dzieciom zaufania okazujesz — mówi 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» ²⁾). Okazywane dzieciom zaufanie po-

¹⁾ Op. cit. I, str. 444 i n.

²⁾ Op. cit. I, str. 451.

ciąga 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 pewnych 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 uczniów, co stanowi istotną treść pracy pedagogicznej. Wartość pedagogiczna zakazów i rozkazów jest nader problematyczna, a czasami są te środki wręcz szkodliwe. Zakaz bowiem wywołuje nieraz skutek wprost przeciwny zamierzeniom wychowawcy, rozkaz zaś ubezwładnia własne uczucie wychowawcy 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, społeczność szkolną.

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 wychowawców przekroczył, zgromadź jego rówieśników i niechaj go sądzą. Każdy pragnie być sądzony od siebie równego; król od królów, uczony od uczonego, a więc dziecko od dzieci. Wyrok zapadły mniej tu winowajcę oburzy, niż gdybyś ty go sam wydał i zrobi na nim nie-

równie większe wrażenie. Sądy te przysięgle zamieniają natychmiast w sejm, tę warownię wszelkiej rozumnej wolności. Niech wychowawcy sami sobie prawa nadają; ty masz być tylko sejmu 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 zakazów 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 urzą-

¹⁾ Op. cit. I, str. 385 i 448.

dzeń 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.

Wychowanie osobowości możliwe jest tylko wówczas, jeśli nauczyciel sam jest osobowością, bo «tylko własne uczucie (charakter) zdoła budzić i wychowywać własne uczucie, tylko samodzielność jest matką i piastunką samodzielności. 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 z czasem został, będzie mi wdzięczny, bom nie siebie samego w niego przelał, alem w nim własne jego bóstwo wypiełgnował 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 nowej 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 stanąwszy na ramionach mistrza, widzieli i szli nierównie dalej od niego» ²⁾. Wogóle widzimy u *Trentow-*

¹⁾ Op. cit. I, str. 453.

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

skiego prawdziwą cześć dla każdej indywidualności, uznanie w każdej jednostce człowieczeństwa, dążenie do wydobywania z każdej jednostki jak największej wartości, pomnażających dobro ogólne. Odnajdujemy tu ducha Ustaw Komisji Edukacji 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 istotne cechy szkoły twórczej: 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 wszelkiej pracy i uzdolnienie do pracy wytwórczej, a wreszcie wykazanie, jaki powinien być duch nowego wychowania, oparty na wzajemnem zaufaniu i szacunku, łączący w harmonijną społeczność dzieci i nauczycieli. Dlatego też uznajemy w *Trentowskim* wyraziciela idei szkoły twórczej i wielkiego poprzednika nowych prądów pedagogicznych. Zasady naszego pedagoga powinny być dla nas drogowskazem w tworzeniu polskiej szkoły twórczej.

W dziejach rozwoju idei szkoły twórczej ważne miejsce zajmuje 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 wydobywania na jaw owych pierwiastków rodzimej kultury. Stanie się to przez oświecanie i uobyczenie warstw ludowych. «Ciemnota, nieświadomość,

i przesady znikać z pośród ludu będą. Błogie skutki światła i wolności spływać nań muszą. Lud uczuć, pojąć, uznać i objawiać 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 teorji 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 doprowadzać, odprowadzały nas od rodzinnego ogniska, od celu narodowego»²⁾. 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

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

²⁾ *Estkowski*. Pisma pedagogiczne, t. I.

miarą nie mogli im dorównać, co zresztą sami Niemcy stwierdzili ¹⁾).

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 praktycznem, w wychowaniu.

Aby ten wielki cel osiągnąć, trzeba przedewszystkiem 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 Hegłowskiej, 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 przyjęliśmy od Niemców; przyjęliśmy także ich sposób wykładu tych nauk — a Niemcy uczą tylko rozumowo, kształcą jedynie głowę. W ich naukach niema uczucia; ich nauki nie wzbudzają w uczniach chęci, woli, postanowienia, zapалу, natchnie-

¹⁾ *Łukaszewicz*. Historia szkół w Koronie i w W. Ks. Liwewskiem, Poznań 1850, t. II, str. 350.

nia. Niemcy nawet religji głową tylko uczą, nauczają 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 natchnienie i poświęcenie w masach młodzieży i ludu» ¹⁾.

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 elementarnych ²⁾. 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

¹⁾ Autobiografia rkps. str. 106 i n.

²⁾ Pisma pedagogiczne, str. 154 i n.

3. przyswajając uczniowi początki wszelkich głównych wiadomości, których człowiek wogóle w każdym położeniu, zawodzie i zatrudnieniu potrzebuje¹⁾.

Słowem w programie szkoły elementarnej zawarte być winny początki i treść wszystkich nauk, jakie oświeceny i prawy człowiek, jako człowiek, jako chrześcijanin, jako obywatel kraju posiadać powinien²⁾.

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 dzisiaj szemu 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 religii i historii biblijnej, czytania, pisania i rachunków, n a u k ę r z e c z y o j c z y s t y c h, 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

¹⁾ *J. Lipiński*. «Zbiór uchwał i ogólnych urządzeń Izby Edukacyjnej od czasu jej ustanowienia».

²⁾ *Pisma pedagogiczne* I, 21.

każdemu człowiekowi na ziemi polskiej zrodzonemu bez różnicy, jest koniecznie potrzebne¹⁾.

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 zmysły 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 najniższej. «Wyższe szkoły — mówi Estkowski — wtenczas dopiero będą dobre, kiedy tworzyć 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»²⁾.

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 bu-

¹⁾ Pisma pedagogiczne I, 167.

²⁾ Tamże I, str. 168.

dowy szkoły polskiej, jeszcze dziś nie są 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 wiadomościami. Metodę nauczania zastosować trzeba do właściwości duchowych dziecka, do rozwoju jego. A więc punktem wyjścia niechaj będzie życie swobodne 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 rzeczywistości, albo na malowanych obrazach, zwierzęta, rośliny, góry, rzeki, łąki i tym podobne przedmioty na-

¹⁾ Pisma I, 30.

tury; potem rzeczy przemysłem i ręką ludzką działane n. p. wyroby stolarza, kowala, szewca, garncarza mularza, cieśli i t. d.». W ścisłym związku z nauką i pracą szkolną pozostają wycieczki i przechadzki dzieci, gdzie bezpośrednio spostrzegają rzeczy i zjawiska. Estkowski żąda, by przynajmniej raz 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 dziecina 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 geometrycznych figur, jak to podają pedagogiki 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

¹⁾ Pisma I, 32 i n.

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 dziwacznym, 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 popędowi, uczmy je kreślić kształtniejsze obrazki, pod oczy podpadających przedmiotów. Chłopiec z największą przyjemnością rysować sobie będzie konia, bat, 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 rozwiną 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

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

powtarzamy te same słowa, jako ostatni wyraz postępu w metodyce nauki elementarnej.

Skoro już dziecko nauczyło się postrzegać rzeczy w otoczeniu, wypowiadać swe przeżycia słowem i obrazkiem, przystępuje nauczyciel do nauki czytania i pisania. *Estkowski* zaleca «metodę czytania» *Trentowskiego*¹⁾, 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, a żąda, 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.

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

²⁾ *Estkowski*. Metoda pisania i czytania str. 60—80.

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

Tenże. Wskazówki praktyczne i lekcje próbne z nauki czytania i pisania. (*Ruch Pedagogiczny* Nr. 9 i 10 z r. 1913).

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» ¹⁾). 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 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 uprzystępni młodzieży poznanie skarbów ducha, umożliwi ciągłe 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» ²⁾).

Elementarz powiastkowy. Wskazówki dla nauczyciela Lwów—Warszawa 1920.

¹⁾ Metoda pisania i czytania, str. 71.

²⁾ Metoda nauki pisania i czytania, str. 85 i n.

Nauka w szkole elementarnej winna budzić zamiłowanie i potrzebę czytania w życiu późniejszym. Obudzić to zamiłowanie i rozpowszechnić czytelnictwo wśród warstw ludowych było celem popularnych wydawnictw *Estkowskiego* książeczek dla ludu, jak np. jego «Żywot człowieka poczciwego na wzór Zwierciadła Reja» ¹⁾).

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 ojczyzno, tudzież dziejów własnego narodu, a przez takie poznanie ugruntuje się miłość czynna ziemi rodzinnej, polegająca na produktywnej pracy obywatelskiej, na pracy około pomnażania dóbr materialnych i duchowych narodu. Chcąc sprowadzić naukę rzeczy ojczystych na właściwe tory i dać nauczycielowi wzór, wydaje «Zbiorek rzeczy swojskich ku nauce i rozrywce dla młodzieży» ²⁾). Jest to ostatnia praca przedwcześnie zmarłego pedagoga. Wspomina on w Przedmowie (str. XVI), że ogłosi cały szereg tomików «Rzeczy swojskich»; niestety rychła śmierć przeszkodziła zamiarowi. Na «Zbiorek rzeczy swojskich» składają się powiastki, opisy, biografje, wyjątki z poetów, kronik i pamiętników. Mamy tu jakoby zaczątek monografij poszczególnych, typowych okolic Rzeczypospolitej. 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 roz-

¹⁾ Poznań 1850. Nakładem Gł. Dyrekcji Ligi Polskiej.

²⁾ Poznań 1859. Nakładem księgarni J. K. Żupańskiego.

wój u nas przypada dopiero na ostatnią dobę. W podobnym duchu i w tym samym celu napisane są np. znakomite książki *Al. Janowskiego*, które ukazały się dziś, po odzyskaniu niepodległości. (Pogadanki krajoznawcze, Duch Warszawy i inne). Tak więc *Estkowskiego* możemy słusznie uważać za znakomitego poprzednika obecnych dążeń w dziedzinie literatury krajoznawczej dla młodzieży.

Do tej samej dziedziny zaliczyć można drugie dziełko *Estkowskiego* «*Nauki wiejskie* dotyczące się gminy, życia i stosunków wieśniaka» ¹⁾). 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, zajęcia, stosunki między wsią a miastem, prawa i obowiązki, instytucje i urządzenia administracyjne gminy. Po szeregu pytań, mających na celu poznanie zasobu wyobrażeń dziecka i odpowiedziem nawiązaniu rozpoczynają się «nauki». Pogadanki te mówią o powstaniu osad i 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 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* ²⁾). Podobnie, jak «*Zbiorek rzeczy swojskich*», tak i «*Nauki wiejskie*» zawierają obok materiału wiele wartościowych wskazań metodycznych.

¹⁾ Poznań 1861.

²⁾ Ks. G. *Piramowicz*. Powinności nauczyciela. Warszawa 1919.

Nauki zręczności nie uwzględnia wprowadzie *Estkowski*, ale w swym programie wykazuje ich praktyczne znaczenie. Wspomina też, że w szczególności w szkołach wiejskich 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; trzeba by 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, kapełuszy 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* przedewszystkiem cele czysto praktyczne, a nie podkreśla ich znaczenia dla ogólnego rozwoju wychowania tak, jak to pojmował *Jędrzej Śniadecki* i *Trentowski*. Możliwyby tylko uznać słuszość 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 wychowania i nauki w szkole elementarnej, realizacja programu i umiejętne stosowanie metod — słowem życie wewnętrzne szkoły, jej duch — 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, 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 własnym, sam wygłaszał odczyty i referaty. Chcąc zorganizować tę pracę ideową i zapewnić jej trwałe 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 «Szkół 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 studia 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 nie 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 geniuszu, 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 pracy 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.

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 zdawało — 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 ksiądz finlandzki *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. 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 nieuctwo i surowość obyczajów, zmechanizowanie życia ludzkiego. Z tych zdań widzimy, jak głęboko *Cygnäus* pojmuje szkołę twórczą, jak w sposób właściwy pojmuje znaczenie nauki 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 Nääs 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 dwójaki cel: pedagogiczny i gospodarczy. Obok momentu wychowawczego chodziło jeszcze o wzmoczenie 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⁾ — doko-

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

nała się w Szwecji głęboka zmiana ekonomiczna. Aż do tego czasu była Szwecja krajem wybitnie rolniczym, jedynie tylko przemysł domowy, zwany tutaj *slöjdem*, 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 patryarchalne. 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 wspaniały postęp. Ale wywołuje on zarazem 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, pedagogii, metodyki nauczania, rysunku i slōjdu, t. j. stolarstwa, 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 slōjdu, jego znaczenia i korzyści: następnie wprowadzono też kurs pedagogiki ogólnej i psychologii. Ćwiczenia praktyczne obejmowały: roboty drzewne, rysunek i gimnastykę, a później też gry na wolnym powietrzu, kucharstwo, konserwowanie owoców, szycie. Najwięcej czasu przeznaczano na slōjd. 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 slōjdu *Abrahamson* zmarł w r. 1898 i odtąd szkołę przejęło państwo, nie zmieniając jej ducha, zgodnie z życzeniem założyciela.

Na czym 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 codziennem 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 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 dworców 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 innem 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 jednej nie doprowadził do 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 robot 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 slöjdu jest kształcenie i rozwój różnych sił ducha i ciała, pożytecznych w życiu.

5. Celem wychowawczym nauki zręczności jest:

a) Wpojenie dobrego smaku i miłości dla 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) Pobudzenie 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, poczynawszy 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 posługiwać głównie okiem, bez zastosowania miary i bez kopjowania z modeli.

System nauki zręczności (slöjdu) prowadzony w myśl tych zasad w Nääs — nadaje się doskonale, jak to słusznie podkreśla *Ferrière*, dla młodzieży dojrzalej, 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 szkolarzka. W teorii niema prawdopodobnie tego charakteru i inicjatorzy nie mieli tego zamiaru. Ale w praktyce odślania 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 ducha¹⁾.

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 już, jak widzieliśmy, pedagog finlandzki *Cygnäus*, który podkreśla 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 kształcenia formalnego. Tu nie chodzi o osiągnięcie możliwej doskonałości i biegłości w sporządzaniu rzeczy użytkowych, albowiem zadanie to przypada szkołom zawodowym.

Propagatorem nauki zręczności w Danji był *Claudson Kaas*. Także i on miał na oku głównie cele praktyczne, a mianowicie, by ludność wiejska zajmowała się

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

w czasie długich wieczorów zimowych wyrobem przedmiotów użytkowych. 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 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 materiałów ¹⁾. Prądy te nie pozostały bez wpływu i na szkoły polskie w b. zaborze austriackim.

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

Nauczyciele wyjeżdżali do Niemiec i do Szwecji na naukę do seminarjów slöjdu lub na specjalne kursy, otwarto tu i ówdzie warsztaty po szkołach, gdzie młodzież w godzinach poza obowiązkowym programem uczyła się slöjdu.

Zanim rozpatrzemy poglądy na szkołę twórczą, jakie się ujawniły w Niemczech i w innych krajach Europy środkowej i zachodniej, zwróćmy uwagę na działalność propagatorów nowej szkoły w Stanach Zjednoczonych Ameryki Płn., skąd już w ostatnim dziesięćciu 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 dokonaniami 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 lekcji».

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 nabywania technicznej wprawy, ale «stają się żywymi ośrodkami naukowych badań nad płodami i procesami przyrody, punktem wyjścia dla przedstawienia dzieciom obrazu historycznego rozwoju człowieka».

Omówiwszy stosunek szkoły do życia społecznego w ogóle, 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 biernem «słuchaniu» i całe jej urządzenie harmonizowało z tą metodą; ustawione rzędem ławki, brak zupełny warsztatów, materiałów i pomocy naukowych. Szkoła tradycyjna patrzyła na dzieci jako na niezróżnicowaną masę, zacierała indywidualności, punkt ciężkości znajdował się poza dzieckiem, którego nauczyciel nie widział z poza gąszcza programów, podręczników, materiału naukowego, instrukcyj 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 zainte-

resowań, 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 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

¹⁾ Jan Dewey. Szkoła a społeczeństwo. Przełożyła Marja Li-sowska. Warszawa 1924.

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 *ż y c i e*, 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.

Między 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 *Indjan*, naśladowując życie *Robinsona*, którego poznały w czytaniu.

Szkoła doświadczalna *Deweya* urządzona była w ten sposób, że wychowanie odtwarzało poszczególne okresy rozwoju ludzkości w jej pochodzie kulturalno-historycznym. Począwszy od epoki kamiennej, a skończywszy na współczesnej dobie techniki i przemysłu —

oto stąd, jakie przeżywać winno 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, tudzież zrozumienie ważności tych wynalazków dla rozwoju i postępu kultury ludzkiej.

W ten sposób rozumie 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 ludzkości¹⁾.

Z przykładów podanych tu widzimy, że wychowanie takie odbywa się w myśl zasady aktywności; *Dewey* zmierza do uzgodnienia programu nauki i pracy z psychologią 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 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.

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

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 nimi do ich istotnego celu¹⁾.

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 jak 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 w omówieniu w jednym z następnych rozdziałów poglądów filozoficznych naszego pedagoga.

Wpływ krajów skandynawskich i doświadczeń amerykańskich odbił się silnem 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 zwraca sprawę reformy wychowania na właściwe tory.

Urzeczywistnienie szkoły twórczej w Niemczech za-

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

początkowało nauczycielstwo hamburskie. Położenie geograficzne Hamburga, warunki życia i stosunki społeczne, a przede wszystkim gospodarcze i handlowe sprzyjają niezmiernie 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, przede wszystkim 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 *Lichtwarcka*¹⁾, który wysuwa postulat wychowania estetycznego młodzieży, nauczycielstwo z zapałem oddaje się studjom w dziedzinie rysunku, modelowania, sztuki i estetyki. Uczucie zdobywać sobie zaczyna stopniowo 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 mogłoby wyrazić swoje myśli i uczucia. Obok słowa, panującego niemal wyłącznie w szkole tradycyjnej, środkiem wyrażania staje się rysunek, ulepianka i t. p. Te prądy

¹⁾ Autor książki «Die Kunst in der Schule».

artystyczne wywierają też zbawienny wpływ na słowo 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 zastępy nauczycieli do doświadczeń i prób, zmierzających do tworzenia «s z k o ł y p r a c y» (*Arbeitsschule*). W Lipsku, Dreźnie, Hamburgu, Monachjum, Bremie i w wielu innych miastach zaczyna się w pierwszym dziesiętku 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 *Kerschensteiner*a, dotyczących istoty i zadania szkoły twórczej, jest pojęcie państwa i jego celu ostatecznego 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 założe-

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

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

nia, 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 egoistyczne, t. j. zapewnienie obrony wewnątrz i zewnątrz własnym obywatelom, tudzież staranie się o ich dobrobyt fizyczny i duchowy; powtóre altruistyczne, 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 «wychowanie pożytecznych obywateli państwa»¹⁾.

Pożytecznym obywatelem państwa jest człowiek, który w niem spełnia określoną i celową funkcję. Tak więc pierwsze główne zadanie szkoły powszechnej polega zdaniem *Kerschensteinera* na przygotowaniu dzieci do pracy zawodowej. Obywatel powinien być tak wychowywany w szkole elementarnej, aby oddawał się 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 urzą-

¹⁾ Op. cit. str. 17 i n.

dzzone 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 *Kerschenstei-nera* osobnym przedmiotem nauki w szkole, traktowanym w sposób gruntowny i systematyczny¹⁾.

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 kulturalne. 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

¹⁾ Op. cit., str. 30.

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: język, obyczaje, zwyczaje, prawa, religia, wiedza, dzieła sztuki i techniki.

¹⁾ Op. cit., str. 87. ²⁾ Str. 93.

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 z czasem, 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 mają w specjalnych seminarjach, gdzie obok przygotowania technicznego mają także zdobyć wiedzę pedagogiczną.

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: «Szkoła 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» prof. dr *Gaudig*. Zdaniem jego wychowanie pożytecznych obywateli państwa nie może być najwyższym celem szkoły elementarnej, albowiem oprócz sfery życia obywatelskiego, mającego

¹⁾ Op. cit., str. 135.

²⁾ Str. 146.

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 w o ś ć, i n d y w i d u a l n o ś ć człowieka, wobec czego najwyższym celem szkoły jest w y c h o w a n i e i n d y w i d u a l n o ś c i (*Persönlichkeitserziehung*). Systematyczne kształcenie i doskonalenie zdolności technicznych, przygotowanie do przyszłych zawodów, nie może być zadaniem szkoły powszechnej. *Gaudig*, usuwając ze szkoły ogólno-kształcącej — a taką właśnie jest szkoła powszechna — wszelką fachowość, 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 nietylko 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 prof. *Gaudiga*, przychyła się obecnie ogół nauczycielstwa w Niemczech; można już dziś rzec śmiało, że przyszły rozwój «szkoły

pracy» pójdzie po linii nakreślonej przez prof. *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.

Widzimy więc, że szkoła pracy 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 obierze. Jeśliby szkoła powszechna miała za zadanie przygotowanie zawodowe przyszłych obywateli państwa, popadłaby 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 sądzienia, ale sprzeciwia się temu twierdzeniu jego usta-

wiczne podkreślanie technicznej strony wykonania i znaczenia praktycznego robót ręcznych — słowem jego ustawiczne kładzenie nacisku na ich charakter zawodowy.

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 i ze stanowiska człowieka dorosłego, ale ujmując 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 możliwość tworzenia swobodnego i samorzutnego, nawet gdy te prace jego będą zrazu — i tak zresztą być musi — nieudolne i naiwne. Narzucanie mu gotowych wzorów i zmuszanie do naśladownictwa spowodować 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 dojrzałe, że nie będzie tych

¹⁾ Op. cit., str. 133 i nast.

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 obarczony 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 samoradnym i radosnym¹⁾.

Ze szkoły powszechnej należy więc usunąć wszelką z a w o d o w o ś ć 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 i połowy XIX wieku nawiązuje najwybitniejszy nasz pedagog ostatniej doby *Jan Władysław Dawid* († 1914 roku), 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 podnieć i motywów». Wobec tego, jednym z dążeń reformatorskich jest żądanie

¹⁾ L'École active, str. 281.

nawiązania ściślejszego związku szkoły z zadaniami życia, żądanie w formie najbardziej radykalnej, domagające się oparcia nauczania na pracy wytwórczej, 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. Przeciwno takiemu ujęciu występuje *David* 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 przedewszystkiem 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 rozciągłości 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 i 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 ekono-

miczna; 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 uzdolnić 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 oświecenia danego problemu.

W dobie obecnej istnieją różne poglądy na istotę szkoły twórczej, które się ze sobą ścierają i tem samem przyczyniają się do wszechstronnego oświecenia 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 zazna-

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

czyły 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 stopniach 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 reformatory 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 wprowadza się je w związku z innymi przedmiotami, o ile tego wymaga kwestja odpowiedniego uzmysłowienia danego zagadnienia. Istnieje też pogląd pośredni, według którego w pierwszych czterech latach nauki, od 6 (7) do 10 (11) roku życia roboty ręczne pozostają w związku z innymi przedmiotami jako środek metodyczny; dopiero od piątego roku (t. j. od 11 do 14 roku życia) roboty ręczne mają być przedmiotem nauki, prowadzonym systematycznie w osobnych godzinach.

Odmienne stanowisko w sprawie robót ręcznych

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

zajmuje jeszcze *Ferrière*, nawiązując zresztą do poglądów *Rousseau'a* i *Pestalozziego*. Między 13 a 14 rokiem życia możliwe są zajęcia ręczne o charakterze «wstępnej nauki zawodowej» (na oznaczenie tej nauki wprowadzili Francuzi nowo utworzony 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, a więc zajęcia około przyrządzania potraw, szycie, pranie, ogrodnictwo, hodowla małych zwierząt, stolarstwo, blacharstwo. Zajęcia te mają na celu nauczyć dzieci, by sobie same umiały radzić, by umiały sobie naprawić 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 ¹⁾.

¹⁾ L'École active, str. 287.

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 wyżej autorów, a mianowicie: a) *kierunek zawodowy*, b) *użyłitalny*, c) *wychowawczy*.

Pierwszy z nich stawia jako cel 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 *Kindermanna* w Czechach, *Piramowicza* w Polsce, a z nowszych *Abrahamsona* w Szwecji, *Klausona Kaasa* w Danji, *Kerschensteinera* w Bawarii.

Według kierunku użyłitalnego zajęcia ręczne w szkole 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 nazwałem «*wychowawczym*», nawiązują do idei *Rousseau'a* i ujmują najgłębiej istotę szkoły twórczej. Według nich praca zarówno fizyczna jak i duchowa, a tej ostatniej dają niektórzy z nich pierwszeństwo w szkole, jest czynnikiem wyzwalającym 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 zawodo-wość. 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 szere- gach nauczycielstwa pod wpływem niektórych wyda-wnictw i broszur popularnych. Treść tych broszur dotyczy n. p. robót piłęczkowych, wyrobów użytkowych z drzewa i t. p. Wydawnictwa takie wychodzą pod tytułem «Szkola pracy» i oczywiście wprowadzają czytelników w błąd, w szczególności tych, którzy nie wniknęli należycie w istotę zagadnienia szkoły twórczej. Najbar-dziej płytkie pojmowanie szkoły twórczej («szkoły pracy») polega na mniemaniu, jakoby wprowadzenie nauki wy-cinania, lepienia, strugania, naklejania, robót piłęczko-owych, wyplatania, wyrabiania różnych przedmiotów użyt-kowych stanowiło jej istotę. Pogląd taki mógłby sprowa-dzić szkołę ogólno-kształcącą na błędne tory i wypaczyłby jej właściwe zadania wychowawcze.

Należy więc podkreślić jak najsilniej, że uwzględnie-nie zajęć technicznych robót ręcznych w programie nau-kowym szkoły ogólno-kształcącej nie nadaje jej cechy szkoły twórczej. W tym czynniku, jakkolwiek bardzo ważnym, nie tkwi istota nowej szkoły. Mogą się odbywać w szkole modelowanie, kartoniarstwo, stolarstwo, wyci-nanki, praca w ogrodzie i na roli i t. p., a mimo to nie jest to szkoła twórcza, o ile te zajęcia nie są stosowane jako środki wychowawcze, ale jako cele. Okres kształ-cenia elementarnego od 6 do 14 roku życia dziec-

k a poświęcony być winien wyłącznie rozwojowi jego fizycznej i duchowej istoty, bez oglądania się na jakiekolwiek 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 wyzwalamąca siły i energje, tkwiące potencjalnie w psychice dziecka. Jak pojmować należy pracę, jako czynnik kształcący i wychowawczy? Wyobraźmy sobie, że uczeń dostaje jakiekolwiek 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 i t. d. i t. d. Pobudzamy też uczniów, w szczególności starszych, by sobie tematy i ćwiczenia sami obierali.

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 temat zagadnienia 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 podczas pracy i urzeczywistnia podjęte zadanie. Czynne są wów-

czas siły wewnętrzne dziecka, które ujawniają się samorzutnie.

Nauczyciel kieruje ogólnie pracą ucznia, podaje mu wskazówki i rady, kontroluje rozwiązane 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 odpowiada rozwojowi duchowemu dziecka. Wymagania, przewyższające siły fizyczne i duchowe dziecka, nie tylko nie budziłyby zainteresowania, ale zniechęciłyby je 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, 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 treść wypracowania pisemnego.

Zachodzi tu pewna analogja 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 uczucia piękna, podziw i zachwyt, bo w nich zaklęta jest dusza twórcy, wiecznie żywa. Ten

duch ożywiał też ludzi średniowiecza, nietylko artystę-architekta, ale i najprostszego robotnika, budujących świątynie, domy mieszkalne i różne instytucje — 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 tragedji człowieka tworzącego, człowieka stojącego na wyższym poziomie kultury.

Oczywista taka praca, pozbawiona wysiłku myśli i uczuć — praca mechaniczna na podstawie gotowych wzorów i szablonów nie powinna mieć miejsca w szkole ogólno-kształcącej.

Istotę szkoły twórczej stanowi tedy samodzielna praca dziecka, zarówno fizyczna, jak i umysłowa, przy której konieczny jest odpowiedni wysiłek duchowy, wyzwalaający 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 ekonomji 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.

Reformatorzy wychowania szukają coraz doskonals-

szych form dla swoich idei i podejmują wciąż próby i doświadczenia, budując w trudzie i zmaganiu się z obecnymi stosunkami przejściowemi nową szkołę. Myśli ich i praktyczne próby wybiegają naprzód w stosunku do istniejących warunków 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 Anglii odbywają się próby przekształcenia szkoły w duchu systemu *Dalton'skiego*, który zainicjowała *Helena Parkhurst*. Na tworzenie nowej szkoły bardzo silny wpływ wywiera również Austria i Szwajcaria, w szczególności Genewa, dzięki działalności wyższej szkoły nauk pedagogicznych, znanego Instytutu *Rousseau'a*.

W rozdziale poświęconym zagadnieniom praktycznym, omówimy drogi urzeczywistnienia szkoły twórczej, w szczególności programy i metody pracy w tych szkołach. Obecnie zwrócić należy uwagę na główne cechy dążeń wychowawczych, idących po części odmienną drogą, aniżeli «szkoła pracy».

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, klasy stanowiącej jed-

nośtkę duchową wyższego rzędu. Zbiorowość ta zmierza wspólnymi 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 niema 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 bezwzględnie. «Wspólnota szkolna» stanowi harmonijny zespół dzieci, rodziców i nauczycieli. Tą drogą zmierza ten system wychowania, biorąc jako punkt wyjścia dziecko i poprzez dziecko, 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 dziecko ¹⁾).

¹⁾ *Fr. Hilker*. Deutsche Schulversuche. Berlin 1924. Str. 252 i n.

Odmienne ujęcie «szkoły pracy» znajdujemy w pismach teoretyków pedagogicznych i reformatorów wychowania we współczesnej Rosji sowieckiej, których przedstawicielem jest *P. Błoński*. 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. «szkoły pracy», w których dziecko poznaje życie otoczenia, dla starszej zaś młodzieży «szkoły industrialno-politechniczne»¹⁾. 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. *Błoński* mówi, że «problem nasz nie polega na uwolnieniu młodzieży od pracy warsztatowej i technicznej, ale na zastosowaniu higieny i pedagogiki w tej pracy»²⁾.

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 gospodarkę szkolną przy współudziale dorosłych wychowawców dzieci, które przyrządzają jedzenie, nadzorują budynki szkolne, sprzątają, w godzinach

¹⁾ *P. Błoński*. Die Arbeits-Schule. Ins Deutsche übersetzt von H. Ruoff. Berlin 1921.

²⁾ Op. cit., str. 11.

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.

Szkola pracy drugiego stopnia dla młodzieży starszej w okresie dojrzewania jest jeszcze silniej zespólona 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 prawdami a wykonaną praktycznie czynnością. Pracując w przemyśle, pozna młodzież związek matematyki i przyrody z mechaniką i technologią. Szkoła industrialno-techniczna przedstawia więc syntezę wiedzy i działania, jest ona szkołą wychowania społecznego ¹⁾).

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 swoiste prawa jego rozwoju fizycznego i duchowego, że żyć powinno wtedy swoim życiem własnym. Przypomnieć tu należy słowa *Rousseau'a*: «Przyroda chce, aby dzieci dziećmi były, zanim dorosłymi się staną». Zasadzie tej sprzeciwia się patrzenie na dziecko

¹⁾ *Błoński*, op. cit., str. 17 i n.

jako na obiekt ekonomiczny, gospodarczy. Przyszłe jego zajęcie nie może być zgóry oznaczone.

Jeden z pedagogów niemieckich, *Grabowsky*, który zwiedzał 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, stronnictwa. Czynniki te dostarczają jej wprawdzie wielu środków potrzebnych, ale też wyciskają na niej swoje piętno jednostronne, co nie jest pożądane ze stanowiska pedagogicznego¹⁾.

Psychologja 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 znakomitych rezultatów — słowem przyniosły zwycięstwo nowemu systemowi wychowania, wprowadzanemu obecnie w publicznem szkolnictwie belgijskiem.

Podstawę «metody *Decroly'ego*» stanowi psychologja zabaw i gier wychowawczych tudzież psychologja zainteresowań. Zgodnie z *Dewey'em* i *Clau-*

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

parède'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. Zagadnienia, 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. «metoda ośrodków zainteresowań», która wyzwała w duszy dziecka uczucia przyjemne i staje się podnietą 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 uczciwego życia w przyszłości. b) Powtórę rozwinać wszystkie zdrowe siły potencjonalne dziecka, a więc fizyczne, przedewszystkiem 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 w swobodnej współpracy bierze udział w stawianiu celów i szukaniu środków¹⁾.

Według *Decroly'ego* wychowanie przenikać winien pierwiastek społeczny, a to nastąpi wówczas, jeśli

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 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, współpracowniczki 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 wytwarza w gminie materiał, czerpany z otoczenia i środowiska, tudzież roboty ręczne dzieci, które sobie nawzajem pomagają i wspólnie pracują.

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 terrarium, pielęgnowaniem 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 społeczeństwa¹⁾.

Przenieśmy się znowu myślą do ojczyzny Dewey'a,

¹⁾ Amélie Hamaïde. La Méthode Decroly. Neuchatel-Paris 1922, str. 102 i n.

a zobaczymy w dążeniach i próbach, podjętych przez późniejszych bojowników szkoły twórczej podobne myśli i ideały. Wciela je w życie *Helena Parkhurst*, zakładając w miejscowości Dalton szkołę i stąd nazwa systemu daltońskiego (*Dalton Plan*).

System daltoński polega również na uspołecznieniu szkoły i zmierza 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 dokonania jakiegoś czynu, podjęcia pracy, do czego szukają odpowiednich środków i sposobów. W naturze dziecka tkwi tedy głęboko potrzeba ruchu, swobody i pragnienie dokonania jakiejś pracy samodzielnie. Obok tego posiada dziecko silne 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 myślicieli, między nimi i przez naszego *Trentowskiego*, który w każdym dziecku widzi bóstwo człowiecze, 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⁾.

¹⁾ *Helen Parkhurst*. Die Universitätsschule der Kinder. Das Werdende Zeitalter, Zesz. II. R. 1924.

Dążności i próby zarówno pedagogów amerykańskich jak i europejskich 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, zapewniające mu przewagę ducha nad materją, jest urzeczywistnienie ducha w życiu codziennem. Stąd też nowe wychowanie zmierza do pielęgnowania i pomnażania siły duchowej w dziecku.

2. Czynniki ten ma szczególniejsze znaczenie w kwestji karności. Wychowawca wczuć się winien w psychikę dziecka i pamiętać o tem, że jego właściwości indywidualne rozwijać się mogą w atmosferze swobody i pod wpływem wewnętrznej karności.

3. Wychowanie w nowej szkole odpowiadać winno budzącym się w duszy dziecka zainteresowaniom. Dotyczy to zarówno kształcenia charakteru i uczuć, jak i podawania wiadomości. Program nauki dawać winien dziecku pole działania zgodnie z jego zainteresowaniami przez szczególne uwzględnienie skłonności intelektualnych, czy artystycznych, czy też społecznych i t. p.

4. Dzieci i dorośli tworzą wspólnie gminę szkolną i zarządzają nią, jako całością. Samorząd i karność wewnętrzna zmierzają do tego celu, by uczynić zbytecznym autorytet, oparty na środkach zewnętrznych.

5. Nowy duch wychowania usuwa współzawodnic-

two o charakterze egoistycznym, a rozwija natomiast zmysł pracy dla dobra wspólnego i przygotowuje do wolnej służby w społeczeństwie.

6. Liga głosi system koedukacji, wspólne wychowanie i nauczanie obu płci, u których rozwijać się będą ich właściwości i, uzupełniając się, wywierać będą wzajemnie wpływ dodatni.

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 czasopiśmie wspólnym, wydawanych dotąd w 3 językach: francuskim, niemieckim i angielskim ¹⁾.

Skreślone tu w zarysie idee i współczesne poglądy pedagogów różnych krajów i narodów wykazują, że wszyscy oni zmierzają do jednego celu — do wychowania człowieka, umięjącego 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, doświadczenia, inicjatywy wykazują wyraźną tendencję do syntezy, do stworzenia no-

¹⁾ *Pour L'Ère Nouvelle. Revue Internationale D'Éducation Nouvelle.* Paryż, Bruksela, Genewa. — *Das Werdende Zeitalter,* Nr. 1, Rocznik I z r. 1922. Berlin.

wej 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 najszlachetniejsze jednostki 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, w której dziecko znajdzie atmosferę piękną i dobrą.

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 związek szkoły z życiem i społeczeństwem, a tem samem poznać istotę szkoły twórczej i wnikać 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 przede wszystkim socjologia, t. j. nauka o człowieku w społeczeństwie, według Comte'a jest to teoria statyki i dynamiki społecznej. Zadaniem więc socjologii jest podkreślić fakt istnienia i życia jednostki w społeczeństwie, tudzież wykazać doniosłość tego faktu. 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 ¹⁾).

Życie jednostki ludzkiej poza społeczeństwem może być pomyślane tylko abstrakcyjnie i jest w rzeczywistości niemożliwością.

Zdaniem *Natorpa* pedagogja uznać musi jako naczelną zasadę fakt, że wychowanie nie istniałoby wogóle bez istnienia społeczności zorganizowanej, to jest bez istnienia spólnego 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. 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 ogólnemi prawami kształcenia jednostki ²⁾).

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. Życie uczuciowe jednostki pozostaje pod silnym wpływem środowiska, w którym dana jednostka się rozwija. Środowisko społeczne jest zatem

¹⁾ *G. Davy*. *Eléments de Sociologie, appliquée à la morale et à l'éducation*. Paryż 1924.

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

doniosłym czynnikiem wychowawczym i wobec tego wychowawca winien poznać ten czynnik, wnikać w jego treść i ducha.

Wielu pedagogów i filozofów społecznych, jak *Durkheim*, *Dewey*, *Barth*, *Natorp*, *Znaniecki*, *Kawerau* i inni określa wychowanie jako jedną z najważniejszych funkcji społecznych. *Durkheim*, znakomity socjolog i pedagog francuski, ujmuje 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, aniżeli wszystkie inne umiejętności¹⁾. Wychowanie — mówi *Durkheim* — jest czynnością sprawowaną przez generacje starsze, wywierające wpływ na pokolenie jeszcze nie-dojrzałe 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 którem 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, należy jednak stwierdzić, że i dorastająca generacja wytwarza pewne swoiste wartości materialne i duchowe, nowe idee i 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».

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

Spółeczeństwo 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 danem społeczeństwie, wszczepiając dziecku pewną sumę właściwości fizycznych, umysłowych i moralnych ważnych po 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 musi ona 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 wierzenia 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 urobić zgodnie ze swoją wewnętrzną ekonomją. Tak więc ideał pedagogiczny określany jest przez strukturę socjalną w danej epoce.

W różnych okresach dziejowych treść istoty społecznej, t. j. system pojęć, uczuć i przyzwyczajzeń jest różny, ulega ciągłym zmianom i ewolucji. 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»

¹⁾ *Durkheim*, op. cit. str. 107 i n.

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 taki zapewnia też wszystkim dzieciom możliwość kształcenia się w dowolnie obranym kierunku zależnie od uzdolnienia i zainteresowania.

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.

Socjologia uczy nas — mówi *Barth* — że koniecz-

nym 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 materialnych 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 ogólnokształcącej, zarówno powszechnej jak i średniej, tudzież uzupełniającej wychowywały się wszystkie dzieci wspólnie bez różnicy pochodzenia, wyznania 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 społecznej epoki kulturalnej. Wychować dziecko na obywatela i człowieka — to znaczy uzgodnić je z typem społecznego 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 i pomnażanie dorobku kulturalnego, wytwarzanie nowych wartości bądźto materialnych, bądź też duchowych. W tym duchu pojmuje też *P. Barth* wychowanie, jako «rozkrzewianie społeczeństwa» (*Fortpflanzung der Gesellschaft*)²⁾.

«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 rozkrzewia-

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

²⁾ *Barth, op. cit. str. 6 i n.*

nie 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 woli i jej rozwoju 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 instynktownem, człowieka 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 własnej¹⁾.

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 dzisiejszym społeczeństwie są te cnoty jeszcze żywotne, ale 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

¹⁾ *Barth*, op. cit. str. 46 i n.

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 zmysł pracy dla dobra wspólnego, jak to głosi Liga Nowego Wychowania.

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, która powstać i rozwijać się może tylko w spo-

¹⁾ Barth, op. cit. str. 49 i n.

leczeństwie demokratycznym, natomiast w państwach, gdzie panuje duch absolutyzmu, instytucja taka pozbawiona soków żywotnych i wpływu środowiska, skazana jest na degenerację, a nawet na zagładę. Wiadomo n. p., że przed wojną światową samorządy uczniowskie rozwijały się swobodnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Półn., w Anglii, Szwajcarji i w innych państwach demokratycznych, natomiast w Niemczech, w szczególności w Prusiech gminy szkolne nie mogły wydać należytych rezultatów i ulegały 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 «społeczeń-

stwo 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 przedsiębiorstw¹⁾). W związku z temi faktami zmienia się forma i treść wychowania.

Wychowanie dzieci warstw ludowych w dobie istnienia 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 wyobrażeń moralnych i religijnych, zwyczajów i praw, normujących życie zbiorowe²⁾). 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 nie tylko 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 energie wychowawcze i kształcące. Dziecko wskutek tych zajęć

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

²⁾ Fl. Znaniecki. Szkice z socjologii wychowania. *Ruch Pedagogiczny* 1924.

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 tak złożone, obejmują tak znaczną liczbę elementów i wymagają takiego wysiłku umysłowego, że przystosowanie się do zadań tych staje się coraz trudniejszym, przestają wystarczać pierwotne jego sposoby, t. j. przez przykład i pouczanie rodziców, terminowanie w rzemiośle, praktykę w rolnictwie. Okazuje się potrzeba umiejętnego i refleksyjnego przygotowania, 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 zdolności»¹⁾. W razie zaistnienia skomplikowanych stosunków społecznych potrzeba szkoły jest powszechnie uznawana; wychowanek, wchodząc w życie, jest dobrze przygotowany i zdobyte w szkole umiejętności i wiadomości nietylko zachowuje i utrwała sobie, ale potrafi je odpowiednio zastosować. W ten sposób może 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, zużytkowa-

¹⁾ Dawid, op. cit. str. 342.

nia 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 najdalej położone ogniska wytwórczości i handlu, powstają miasta-olbrzymy, skupiające miliony produkującej ludności. Rozwój techniki lotniczej komunikacji powietrznej przyczyni się do coraz silniejszego zespolenia gospodarczego i kulturalnego różnych narodów świata. 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 weń główne zasady życiowe, przekazują mu swój dorobek materialny i duchowy, a zarazem dorobek całego społeczeństwa. Na wyższym stopniu rodzina sama nie może spełnić tego zadania, 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 oddać swe dzieci do żłóbka, następnie do ochronki, gdzie się wychowują pod umiejętnym 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 powstają też w środowiskach robotniczych, a mianowicie «D o m y d z i e c i ę c e», zorganizowane przez *Marję Montessori* w Rzymie, Medjolanie i t. d.

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 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 rodzinnym, poznawało ówczesne formy wytwórczości? Czy w szkole tradycyjnej może się rozwinąć sprawność i dzielność fizyczna, czy mogą się obudzić energie duchowe i zdołności 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 nowym 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 odpowiadało potrzebom życia; pod względem umysłowym uczyło jednostkę «obracać się w sferze zagadnień nierealnych, nieżywotnych, nie związanych z temi wielkimi i żywotnymi zagadnieniami kulturalnymi, które miała ona napotkać w późniejszych latach. Opuszczając szkołę, młody osobnik o życiu społecznem wiedział mniej i daleko gorzej praktycznie się w niem orjentował, niż gdyby był pozostawiony bezrefleksyjnym wpływom konkretnego otoczenia». Wychowanek tej szkoły nie był 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., wyłania się obecnie szkoła twórcza, w której 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 odpowiadającem ich naturze w naturalnej jednostce społecznej, w gminie szkolnej, którą 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 sy-

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

tuacyj, takich, jakich własne pierwotne otoczenie nigdy mu nie dostarczy». Tak wychowane dziecko potrafi w przyszłości zrozumieć i opanować skomplikowaną 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). «Szkoła — mówi — jest pierwszym krokiem na olbrzymiej drodze rozwoju, na której wychowanie rodzinne (*die familiäre Erziehung*) zostaje w coraz większej mierze wyparte przez wychowanie pedagogiczne albo społeczne» (*die pädagogische oder soziale Erziehung*)²⁾). 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 warunki higjeniczne, brak światła, powietrza, zieleni, przestrzeni. Wskutek braku opieki dzieci narażone są też 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.

Nowa szkoła musi dzieciom zapewnić dużo słońca,

¹⁾ Znaniecki, j. w.

²⁾ Dr. Siegfried Kawerau. Soziologische Pädagogik. Lipsk 1924.

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.

Jednakże szkoła przyszłości obejmie swą zbawczą działalnością nie tylko dzieci, nie tylko dorastające pokolenie, ale także i liczne sfery rodziców. Szkoła 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. *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 ściągają 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 przejmując obecnie coraz większy zakres funkcji, spełnianych dawniej wyłącznie przez rodziców. Dożywianie i żywienie dzieci szkolnych, dbałość o porządek i czystość ciała i odzieży, zaopatrywanie w odzież, w książki i pomoce naukowe,

¹⁾ *Kawerau*, op. cit. str. 153.

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 nauczenia, pobierania elementarnych wiadomości, a dom przygotowuje dziecko 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, natrafiałoby 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 wystarczyć powinno kilka miesięcy zimowych, kiedy w domu niema ważnych robót gospodarczych. Oczywiście poglądy te na zadania i charakter szkoły są zacofane i należy je wykorzeniać.

Szkoła przyjmuje jednak stopniowo i w środowiskach zacofanych pod względem rozwoju kulturalno-społecznego coraz to wyższą formę, odpowiadającą 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 nauczy-

ciele 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 pokolenia do życia w warunkach doskonalszych i bardziej skomplikowanych.

W miarę rozwoju stosunków społecznych i tworzenia się nowej kultury zmienia się nietylko duch szkoły, ale i program naukowy, tudzież metody nauczania. W szkole tradycyjnej główną treść nauczania stanowiły przedmioty humanistyczne, przedewszystkiem języki i religja, z czasem dopiero w XIX stuleciu zdobywa sobie należne miejsce w programach wiedza przyrodnicza, a obecnie obok humanjorów i realjów występują coraz silniej umiejętności techniczne, różne roboty ręczne w związku z przedmiotami umysłowymi. Na stopniach niższych i średnich 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 t. zw. «instruction morale et civique». Wobec coraz silniejszej tendencji do tworzenia wielkich systemów i związków gospodarczych,

obejmujących liczne państwa, nauka geografii powszechniej, obok geografii własnego państwa, będzie odgrywała coraz większą rolę. Trudno już będzie w przyszłości ograniczyć program w szkole ogólnokształcącej do geografii 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 wiąże 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. Wprowadzenie do szkoły zajęć czynnych — mówi *Dewey* — odradza ją nawskróś duchowo, daje jej możliwość ściślejszego zespolenia się z życiem. Szkoła staje się dla dziecka domem, w którym się uczy życia, mającego już wytknięty kierunek, a nie oddalonych nauk abstrakcyjnych o życiu, które je czeka w przyszłości. Szkoła staje się przez to zrzeszeniem w minjaturze, embrjonalnem społeczeństwem. Celem zajęć ręcznych nie jest ekonomiczna wartość rzeczy. Oswobodzenie z pęt ciasnego utylitaryzmu daje możliwość rozwoju ducha ludzkiego w całej pełni, wytwarza ścisłą łączność praktycznych zajęć w szkole ze sztuką i czyni z nich ośrodki nauki ścisłej i historii ¹⁾. Widzimy, że najbardziej istotną treść szkoły twórczej stanowią w myśl wywodów *Deweya* idea solidarności i kooperacji, tu-

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

dzień prace ręczne w związku z poznawaniem rozwoju kultury ludzkiej. Roboty ręczne spełniają w nowej szkole między innymi i to 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 odzwierciedleniem życia społeczeństwa dorosłych i równocześnie tworzy formy swoiste własnego życia społecznego. «Skoro szkoła wprowadzi i wyćwiczy każde dziecko jako członka tej małej organizacji społecznej, wpajając wien 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 harmonję» ¹⁾).

Nasuwa się tutaj zagadnienie niezmiernej doniosłości, które sobie musi uświadomić każdy nowoczesny wychowawca. 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 *Znaniecki* — 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 «ustrój demokra-

¹⁾ Dewey, op. cit., str. 23.

t y c z n y 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 zapanaować współdziałanie dobrowolne, oparte na samorzutnem przystosowywaniu się wzajemnem czynności zgodnie z faktycznymi zainteresowaniami jednostek. W ten sposób możliwe będzie tworzenie zbiorowego dzieła w każdej dziedzinie pracy ludzkiej, do której każdy spontanicznie wnosi swój osobisty przyczyniek i w ten sposób rozwine 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 nagminnemi, 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 umiłowanego dzieła.

Warunkiem zbudowania 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 *d e m o k r a t y z m u*, 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 — **r e f o r m a k s z t a ł c e n i a n a u c z y c i e l i**. Ogół nauczycieli nie jest jeszcze przygotowany do kierowania zbiorową pracą dzieci, do stosowania metod, budzących inicjatywę, pomysłowość, twórcze działanie wychowanków, umożliwiających realizację 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. «Oczywistem jest, — mówi *Znaniecki* — 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 indywidualności¹⁾. 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. Zobaczymy teraz, że obok stosunków społecznych silny wpływ na wychowanie i rozwój myśli pedagogicznej wywierają poglądy filozoficzne, panujące w danej epoce. Albowiem pomiędzy systemami religijnymi i filozoficznymi w poszczególnych okresach dziejów ludzkości a szkołą i wychowaniem istnieje również ścisły związek i zależność wzajemna.

W dziejach filozofji stwierdzić możemy fakt, dowodzący, że wybitni myśliciele i genjusze, twórcy nowych systematów 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 od ich umysłów, przekonać i za-

palić ich dla idei, uzdolnić do jej dalszego rozwoju i doskonalenia. I oto jesteśmy na granicy, kędy 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 rzeczy 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, polityki, ekonomji, sztuki i t. d.

Sledząc 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 rozpatrzymy cele wychowania na tle filozoficz-nem, 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

postrzeganiem zmysłowo. Idea jako byt w znaczeniu filozoficznem jest nieśmiertelna, niezmienna, natomiast rzecz dostępna zmysłom nie jest bytem, jest nietrwała i zmienna. Przed rzeczami były idee; rzeczy stworzone przez człowieka, jego pojęcia i czyny 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⁾). Ideały 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

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

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 wychowywaniu młodych pokoleń. Z chwilą odbudowania Państwa Polskiego staje przed nami zagadnienie: «Jaki ideał powinien dziś przyświecać wychowawcy młodzieży polskiej?» Zdaje mi się, że wobec istniejących stosunków odpowiedź nie będzie tu tak zbyt trudna.

Możemy sobie postawić cele wyższe, ale jakoby częściowe, napozór może niezbyt wzniosłe, ale niemniej trudne do urzeczywistnienia w obecnych warunkach i wymagające dużej ofiarności, a nawet poświęcenia. Może być dla nas ideałem wytypowanie 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 roz-

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

powszechnienie 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 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. Wszelkiego rodzaju szkoły, parafjalne, klasztorne, mieszczańskie, rycerskie, a nawet uniwersytety miały przedewszystkiem 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 osta-

teczny cel wychowania w średniowieczu i w szkołach zakonnych także 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 socjologiczne ujęcie celu wychowania.

Z filozofji angielskiej *Bakona, Locka* 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 ułatwiają 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 uprzyjemniania 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⁾.

Podobny cel stawia kierunek zbliżony do utylita-

¹⁾ *H. Spencer*. Wychowanie intelektualne, moralne i fizyczne.

ryzmu, a mianowicie eudajmonizm ¹⁾). 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 pragmatyzm ²⁾ 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

¹⁾ Eudajmon znaczy posiadać dobrego demona, dobrego ducha, czyli być szczęśliwym.

²⁾ Od wyrazu greckiego *τό πράγμα* — 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.

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 całość kształt naszego pojęcia o przedmiocie, o ile pojęcie to ma wogóle jakieś pozytywne znaczenie». Pragmatyzm odrzuca więc wszystko, co nie może sprostać próbie wyciągnięcia konkretnej konsekwencji. «Zmierza on ku konkretności i ścisłości, ku faktom, ku czynom i ku potędze» ¹⁾.

Podstawowym prawidłem pragmatycznym — mówi *Flournoy* — jest «stałe poszukiwanie rzeczywistej wagi każdej doktryny, idei, czy wierzenia, zapomocą poszczególnych faktów i określonych skutków, odpowiadających danym faktom lub wywołanem 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», «Materia», «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 wska-

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.

zówka sposobów, zapomocą których możemy *zmieniać* istniejące rzeczywistości ¹⁾.

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 naszymi umysłami, a rzeczywistością na stosunek bogatego wzajemnego i czynnego rozumowania między poszczególnymi myślami naszymi a wielkim wszechświatem doświadczeń innych, w którym one pełnią swoją rolę i mają swoje zastosowanie» ²⁾.

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 ³⁾.

¹⁾ James, op. cit. str. 30.

²⁾ Str. 38 i n.

³⁾ Dr. W. J. Grzybowski. Pragmatyzm dzisiejszy. Warszawa 1912.

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: «Idea mi prawdziwa misą te, które możemy przyswoić, wzmocnić, spotęgować i sprawdzić. Błędna misą te, względem których nie możemy tego uczynić» ¹⁾.

Z punktu widzenia filozofji pragmatystycznej 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 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 wy-

¹⁾ *James*, op. cit. str. 110.

chowanie 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 nich też tkwi 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 szerzej poglądami filozoficznymi obu naszych znakomitych myślicieli, tem bardziej, że przyczynią 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-*

¹⁾ W. *James*. Pogadanki psychologiczne. Przeł. I. Moszczeńska. Warszawa 1920.

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

Wrońskiego (* 1778 † 1863). Jak wiadomo filozof nasz wydawał swoje rozprawy i dzieła w języku francuskim i dopiero od roku 1920 pisma jego zaczęły się pojawiać w przekładzie Józefa Jankowskiego. Dotychczas wyszły *«Filozofja Pedagogji»* (Reforma absolutna wiedzy ludzkiej, tom II), *«Prodrom Mesjanizmu»*, *«Prolegomena do Mesjanizmu»* i inne. Dla naszych rozważań największe znaczenie ma pierwsze z wymienionych tu dzieł, w którym Hoene-Wroński zajmuje się określeniem ostatecznego celu wychowania, ideału pedagogicznego na tle swej filozofji absolutnej.

«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 tkwi jego zdaniem w braku dotychczas celu obiektywnego, 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 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 rzeczywi-

stość» 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, era celów przejściowych i wreszcie rozumowa czyli era celów absolutnych ²⁾).

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 rozumy 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.

Erę 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» (poznania albo doświadczenia) i stronnictwa konserwatywnych «nieliberalnych» (uczucia albo objawienia). 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 równym 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, d o 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 stron-

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

²⁾ Op. cit. str. 96.

nictwa, jest dobrem najwyższem ludzkości; i stronnictwo uczucia albo objawienia mniema, że dojdzie w ten sposób, przez obecność łaski Bożej do doskonałości moralnej ludzi, która winna sprawić ich odkupienie, albo powrót do stanu nieśmiertelności, a która przez to samo, 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 faza antynomij społecznej, w której dotąd żyjemy. Zbliżyliśmy 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 pr z e z n a c z e ń n a j w y ż s z y c h» 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 wprowadzenie lub stworzenie na ziemi, jedno, p r a w d y, i drugie, d o b r a, dwóch żywiołów pierwiastkowych

¹⁾ *Hoene-Wroński*, op. cit. str. 45.

²⁾ Str. 44.

świata, od których zależy spełnienie stworzenia przez człowieka» ¹⁾).

Ludzkość przekona się czasem, że prawda absolutna jest zarazem dobrem absolutnem, że te dwa «żywioty 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 także synteza filozofji i 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; 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 ludzkości ²⁾).

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

¹⁾ *Hoene-Wroński*, op. cit. str. 108.

²⁾ Str. 81.

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 ludzkości¹⁾. 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, wrocie 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 istnienia na ziemi»²⁾. 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. «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⁾.

¹⁾ *Hoene-Wroński*. Filozofja pedagogji. Przełożył J. Jankowski. Lwów-Warszawa, 1922, str. 5.

²⁾ *Hoene-Wroński*, op. cit. str. 19.

³⁾ *Hoene-Wroński*. Prodom Mesjanizmu, str. 91.

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 czym jesteśmy, i że ci ą g l e t w o r z y m y s a m y c h s i e b i e. 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» ¹⁾).

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 absolutnego ²⁾).

Ideał pedagogiczny, jaki stawia *Hoene-Wroński*, jest wzniosły, ale zarazem niezmiernie trudny do urzeczywist-

¹⁾ *H. Bergson. Ewolucja Twórcza. Przetłóżył Dr. Florjan Znaniecki. Warszawa 1913. Str. 12 i n. (Dzieło «Evolution Créatrice» Bergsona wyszło w r. 1907.*

²⁾ *Hoene-Wroński, op. cit. str. 187.*

nienia w obecnych stosunkach. Bo cóż może być wspólniejszego, 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. Ale 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. 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 w dziedzinie reform pedagogicznych, zmierzających do ugruntowania szkoły twórczej, poznać wpierw 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: «spostrzegam, a więc rzeczy (materja) istnieją 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 umysłu. 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. Jed-

nakowoż ani filozofja, uznająca materję, jako byt, ani też filozofja, przyjmująca jako rzeczywistość tylko świat idei, nie daje — jak już wspomniałem — 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 społem, 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 *t r e ś ć*, 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 *f o r m ę* bez treści.

Czy w rzeczywistości, w życiu istnieje li tylko świat materji, względnie tylko świat ducha oddzielnie? Czy zjawiska właściwe materji, lub też objawy psychiczne występują odrębnie, niezależnie jedno od drugich? Wiemy,

¹⁾ Chowanna I, 180 i V.

że w rzeczywistości 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 w połączeniu 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 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 jest w stopniu minimalnym i owa bezpośrednia świadomość nie istnieje wcale.

Celem poznania rzeczywistości, obejmującej świat materji i ducha, pełnię życia, potrzebny jest człowiekowi

¹⁾ Op. cit. I, 424.

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 rozumu 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 względną różnicę (t. j. świat materji ciągle zmienny, różnorodny)» ³⁾).

Objawem Boga na ziemi jest człowiek i stąd każda jednostka ludzka posiada wrodzone cechy bóstwa, oczywista w stopniu ograniczonym, ale zdolne do ciągłego doskonalenia się i potęgowania. Każda jednostka ludzka jest więc «*b ó s t w e m c z ł o w i e c z e m*». Idea bożoczłowieństwa, która tworzy jądro filozofji uniwersalnej, jest zarazem punktem wyjścia i fundamentem, na którym *Trentowski* opiera swe poglądy religijne, etyczne, społeczne

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

²⁾ Chowanna, I, 491.

³⁾ Tamże I, str. X.

i pedagogiczne. Zobaczymy, jak z idei tej wypływa też ostateczny cel wychowania.

Oryginalnie ujmuje nasz myśliciel ewolucję jednostki ludzkiej. W dziecku, przychodzącym 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 dokonuje się rozwój owych utajonych dyspozycji i energii, które ujawniają się w czynach człowieka, a więc dziecko staje się bóstwem człowieczem *in actu*. Dzięki więc wychowaniu w najszerszym tego słowa znaczeniu staje się dziecko człowiekiem zdolnym do działania, do pracy produktywnej. Istotą bóstwa człowieczego jest jaźń, t. j. skojarzenie właściwości fizycznych i duchowych jednostki.

Podobnie jak materia 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 nierozdzielalnym ze sobą związku jako nasza istota rzeczywista, zwana jaźnią. Ciało i dusza jako czynniki jaźni, kojarzą się, przenikają wzajemnie, przerabiają się w odrębną zupełnie od każdej innej jaźni, oryginalną i swoistą rzeczywistość — jaźń zatem jest tem, co zwiemy osobowością, indywidualnością ¹⁾.

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, zmie-

¹⁾ Chowanna, I, 423.

nia się tak, że każdej chwili staje się inną, bogatszą w treść, w zasób wyobrażeń i uczuć, a czasem następuje powolne zamieranie. 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, a rezultatem tego jest odmienny charakter każdej jednostki ludzkiej, jej tylko jedynie właściwy — słowem jaźń człowieka. Jaźń właśnie jest objawem Boga na ziemi, jest bóstwem człowieczem. Tak więc ideałem pedagogicznym *Trentowskiego* jest wychowanie bóstwa człowieka *in actu*, to jest człowieka zdolnego do działania, do czynu, do pracy twórczej.

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. Oczywiście, w wychowaniu mamy na myśli tylko rozwój zdolności do działania w kierunku dodatnim, ze stanowiska 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 kreśli ogólne zasady, normy naszego chcenia i postępowania.

W dziejach filozofji istnieją według autora Chowania dwa główne kierunki w poglądach, dotyczących istoty Dobra i Zła. Etyka utylitarna, moralność empiryczna mieni pożytek istotą Dobra. Według tej etyki Dobro jest identyczne z ogólnym pożytkiem. Niepożytecz-

nego Dobra nie można sobie wobec tego wyobrazić, czyli Dobro niepożyteczne jest Złem ¹⁾). 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 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 rzeczywistem. 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 ²⁾). Zło bowiem jest jakoby Dobrem «zawarowaniem», względnem, niedoskonałem, i stąd nie jest bytem ³⁾).

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 transcendentna lub też jako istota ograniczona przestrzenią i czasem.

¹⁾ Chowanna, I, 58.

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

³⁾ Tamże I, str. 47.

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 będzie zasadami Dobra rzeczywistego, będącego skojarzeniem pożytku ze szlachetnością. Dobro istotne jest tedy według Trentowskiego syntezą dwu elementów, wchodzących w skład działania ludzkiego, t. j. pierwiastków realnych czyli pożytku i idealnych czyli szlachetności. Jeśli tylko samym pożytkiem, względnie samą szlachetnością człowiek się kieruje, wówczas czyny jego mogą 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 z kolei, jakie zastosowanie mogą mieć te poglądy w życiu i wychowaniu nowoczesnem.

Skoro 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 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 społem, 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 podejmie niczego bez planu, świadomy swej odpowiedzialności, postępować będzie jako jednostka uspołeczniona 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 istnie możebnych, t. j. takich, co wkrótce stać się muszą rzeczywistością i dziś już noszą wyraźne konieczności znamię. Wiedz dobrze, iż za Słowo Boże, stające się właśnie ciałem, broń podnosisz, iż cel twój nie jest mrzonką» ²⁾).

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

¹⁾ Chowanna I, 69, I, 694 i n.

²⁾ Chowanna I, 152. Ed. 2.

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 i ćwiczeniach 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 nieustannym boskim czynie» ¹⁾).

Idealem pedagogicznym Chowanny jest zatem człowiek, zdolny 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, utrwalanie charakteru moralnego wychowujemy jednostkę zdolną do urzeczywistniania samej siebie, do wydobycia ze siebie maksimum sił twórczych.

Rozpatrując zasady i cel wychowania, wynikające z filozofji pragmatycznej amerykańskiego pedagoga *William James'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 człowieka. Praktyczne tendencje naszego filozofa

¹⁾ *Trentowski*. Rok 1845, III, str. 33.

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 *Devey'a*, *James'a* i innych pragmatystów, a szkołą twórczą polską, zrodzoną z ducha *Hoene-Wrońskiego* i *Trentowskiego*. Cechą szkoły twórczej w Ameryce jest utylitaryzm, przewaga czynników praktycznych; cechą zaś polskiej szkoły twórczej będzie realny idealizm, 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, a wynikające z nich zło i skutki ujemne ograniczyć jak najbardziej. Jako zaś najpewniejszą drogę, wiodącą do tego celu, wskazał wychowanie w duchu ideałów polskiej pedagogiki. W budowaniu naszej szkoły — szkoły t w ó r c z e j — 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 z kolei 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 psychologia dziecka czyli psychologia pedagogiczna. Studjum 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 Harvardskiego, 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. Z czasem 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*, w Niemczech *E. Meumann* i *W. Stern*, w Polsce *J. Wł. Dawid* i *J. Joteyko*, w Anglii *J. Sully*.

Badania doświadczalne tych pedagogów i psychologów, ogłoszone w licznych dziełach, przyczyniły się do istotnego zrozumienia psychiki dziecięcej, uczyniły pracę wychowawczą coraz 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 duchowemi 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 współrzędnemi. 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 motorycznemi i czuciowemi. 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 duchowy¹⁾). Znakomitym dowodem istnienia zależności między rozwojem ośrodków mózgowych a pracą ręczną jest stosunek 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 wykonywujemy ruchy prawą ręką, przyczem u dzieci gestykulacja ta uwydatnia się jeszcze wyraźniej, niż u dorosłych. W razie choroby mózgu, n. p. uszkodze-

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

nia «c e n t r u m B r o c a» 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 nietylko 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, bryłowatości, kształtu, wielkości, odległości rodzą się dopiero wówczas w naszej świadomości, gdy obok zmysłu wzroku czynny jest zmysł dotyku i zmysł ruchowo-mięśniowy czyli kinestetyczny, umiejscowiony w muszkułach i stawach. Dokładne i jasne wyobrażenia wielu rzeczy zdobywamy dzięki współdziałaniu 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 metody 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, za-

pomocą którego dziecko poznawało świat otaczający. Zrazu posługiwano się tylko obrazami, okazami, 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 ę 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 możliwość wykonywania samodzielnych doświadczeń, ponieważ tylko własne przeżycia umożliwią mu gruntowne poznanie natury rzeczy i zjawisk. Badania psychologiczne, dotyczące popędów 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 życiu przedszkolnym i w okresie nauki szkolnej.

2. Instynkty dziecka i ich znaczenie.

Dziecko z natury swej jest istotą o silnie rozwiniętych instynktach. 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 używania ¹⁾). Człowiek

¹⁾ W. *James*. Psychologie. Lipsk 1909. Str. 391 i n.

posiada o wiele większą różnorodność popędów, aniżeli jakiegokolwiek zwierzę. Dzięki wyższym procesom psychicznym, właściwym człowiekowi, instynkty zrazu «ślepe» stają się czasem świadome. Wskutek zdolności zapamiętania, refleksji i sądzenia 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. Czasem człowiek zaczyna się kierować rozważą 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, pożądaniami i namiętnościach w ciągu życia ludzkiego. Poszczególne okresy cechują różne instynkty i upodobania. Życie dziecka cechuje beztroska 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, 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⁾.

Kto obserwuje dziecko w okresie przedszkolnym, w jego życiu swobodnem, stwierdzić może, że odznacza się ono silnie rozwiniętymi popędami do ruchu i działania, do zabawy i naśladownictwa.

¹⁾ *W. James*, op. cit., str. 404 i n.

Cechuje je również ciekawość i popęd do 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 tłumiała rozwój pożytecznych instynktów. Z chwilą, kiedy dziecko przekroczyło próg szkolny, musiało zaważać 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. 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. Przeciwno temu systemowi, który tłumy 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 dzieci w okresie przedszkolnym, buduje ich dalszy rozwój na podstawach naturalnych, t. j. na popędach do działania, do zabawy, 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 niszczy-

ciela 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 w okresie przedszkolnym, i w szkole dziecko zdobywać powinno nowe wyobrażenia w sposób czynny, a różnica polegać tylko będzie na tem, że podczas gdy wpierw działa 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, 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 tektury 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 nóżek, skrzydełek, 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 dotykem 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, wyci-

nają 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 wrażenie. Dziecko pozna rzecz dokładnie, jeśli ją nie tylko okiem i uchem postrzega, ale jeśli ją ując zdoła także zmysłem dotyku i ruchu. Na określenie takiego właśnie sposobu przyswajania sobie nowego materiału mamy w języku naszym doskonale wyrażenie, dające plastyczny obraz tego procesu psychicznego. Chcąc wyrazić, żeśmy daną rzecz zrozumieli jasno i dokładnie, mówimy, że ją p o j m u j e m y, że ją u j m u j e m y, 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 większość 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 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.

Samorządna 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 teoretyczna». 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 ręcz-

nych na podstawie osobistych 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 mięśnie 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 mięśniów, 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 różnorodnymi 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, umożliwiającymi 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, przy-

zwyczajają 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, pobudzając 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 szczerosć. Kłamstwo jest tu niemożliwe, ponieważ nic się nie da ukryć. Rzecz może być wykonana dobrze lub lichoraz 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, porównując własne prace dawniejsze z obecnemi. Postępowanie takie wyklucza fałszywie pojętą ambicję i zarozumiałość. W razie dobrego wykonania rzeczy odczuwa dziecko zadowolenie i stopniowozdaje 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 umiejętneposługiwanie 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 niemi 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 kwestję 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 zręcznością i sprężystością, koncentracja zaś 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 umożliwia postęp ku dobremu. Z tego punktu widzenia praktyczne roboty ręczne są prawdziwą szkołą moralną.

4. Nakoniec praca ręczna umożliwia bardziej niż jakkolwiek 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 kostiumów, 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

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

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 ¹⁾).

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 energii 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

¹⁾ *K. Groos*. Die Spiele der Tiere. Jena 1896 — Die Spiele der Menschen. Jena 1899. — *Fr. Queyrat*. Les jeux des enfants. Paryż 1905. — *J. Dynowska*. O zabawie. Warszawa 1914.

samej. Jednakże i ten pogląd nie jest całkowicie słuszny, ponieważ bawią się nie tylko zdrowi, ale słabi i rekonwalescenci, a dzieci potrafią się bawić aż do zupełnego zmęczenia.

Z pośród tych i innych jeszcze poglądów, n. p. *Stanley Halla*, *Colozzy* najczęściej przekonywujący jest pogląd *K. Groosa*, który istotę zabawy rozważa z punktu widzenia biologicznego, upatrując źródło zabawy w instynktach istot żyjących. Według niego zabawy są jakoby nieświadomym 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 przyjścia danego osobnika na świat nie są jeszcze dostatecznie rozwinięte. Trzeba je więc kształcić zapomocą zabawy, będącej ćwiczeniem przygotowawczym do przyszłego życia ¹⁾. W zabawach wyzwala się uczucia przyjemne, które zazwyczaj przyczyniają się do wzmożenia życia fizycznego i duchowego. Analizując zabawę z punktu widzenia psychologicznego, podkreślić należy jej cechy charakterystyczne, a mianowicie zabawom towarzyszą uczucia przyjemne i bezinteresowność, bo brak w nich celu pożytecznego, 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 walkę, 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

¹⁾ *Queyrat*, op. cit., str. 23 i n.

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 (powściąg 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 podnieta do rozwoju fantazji; 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. W zabawach pokonuje dziecko nieraz duże trudności, a to pokonywanie przeszkód, ten wysiłek w dążeniu do celu rozwija wolę dziecka i staje się źródłem radości.

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

¹⁾ Queyrat, op. cit., str. 75 i n.

do rozwoju uczuć społecznych. 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 c i e k a w o ś ć, ujawniająca 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, chwytanie, smakowanie, badawcza obserwacja, władanie rzeczami i t. p.²⁾. Tkwi w ciekawości pierwiastek dynamiczny, pobudza ona bowiem zmysły do działania i eksperymentowania.

Początkowo ciekawość dziecka odnosi się do wszystkiego w otoczeniu bez planowego wyboru. Stopniowo roz-

¹⁾ *Edwin Kirkpatrick*. Grundlagen der Kindesforschung. Lipsk 1909, str. 129.

²⁾ *Eduard Thorndike*. Psychologie der Erziehung. Jena 1922. Str. 58.

wija 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 pływa, 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 praktycznem.

Z ciekawości wynika też dążność do pytania, 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 nazwę rzeczy (Co to jest? Jak się to nazywa?), następnie o pochodzenie rzeczy i zjawisk (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. Zagadnieniu temu poświęcona jest zajmująca książka *Rudolfa Penziga* «Jak odpowiadać na pytania dzieci?» w tłumaczeniu *Marji Lipskiej*. Wspomniałem już, że szkoła tradycyjna tłumi 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 podręcz-

nika. Metoda ta wywołuje w klasie atmosferę znudzenia i znużenia, przyzwyczajają do bezmyślności, tamuje rozwój mowy dziecka, zabijają właściwości stylu dziecięcego, niweczą 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. Droga 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 zasobu wyobrażeń dziecka, 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 *Seyfert*, *Stanley Hall*, *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 nieznanym nam dzieci, w nowej klasie. Nasuwa się od razu pytanie: Co ta gromadka wie już

o świecie otaczającym? Jakie posiada wiadomości i czy w dostatecznej mierze? Czy wyobrażenia dzieci, z któremi 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

¹⁾ *J. Wł. Dawid*. Zasób umysłowy dziecka. Warszawa 1895.
Aniela Szycówna. Rozwój pojęciowy dziecka. Warszawa 1899.

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 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 słowne dzieci w poszczególnych fazach ich rozwoju intelektualnego. *Paola Lombroso* różni 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 brzmieniu, 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 sownice? (odp. «przyzwoicie» — postronek («posterunek») — manowce («pole, gdzie są owce») — myśliwy («co dużo myśli») — rumak («taki co pije rum») — pasożytniczy («wypasiony») — barwa cielistą («taką ma cielę») 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

¹⁾ *P. Lombroso. Życie dziecka.*

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

Badanie zasobu umysłowego dzieci pozwala nam zatem poznać ich treść wyobrażeniową, jaką dzieci mają znajomość i jakie zrozumienie świata otaczającego, jak dalece rozwinięty jest ich zmysł obserwacji. Poznajemy ich stosunek uczuciowy do tego świata, kierunek ich za-interesowań, a wreszcie stosunek mowy dziecka, jego za-sobu słownikowego do zasobu wyobrażeń. Nieraz bo-wiem dziecko zdaje sobie sprawę z przeznaczenia rzeczy, ale nie poznało jeszcze jej nazwy. Dzieci z natury inte-ligentniejsze i zdolniejsze posiadają też zazwyczaj bogat-szy zasób wyobrażeń. Badania te mają nie tylko znacze-nie teoretyczne w zakresie psychologii, ale także i dy-daktyczno-praktyczne. Pod wpływem tych badań zaczęto czerpać materiał naukowy ze środowiska i na tej podsta-

¹⁾ Ernst Meumann. Vorlesungen zur Einführung in die experi-mentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Lipsk 1911. T. I, str. 335 i n.

wie układano nowe programy naukowe w szkołach elementarnych. Punkt wyjścia w nauczaniu 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 definicyj. Zmuszanie do powtarzania definicyj 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 poczęła badać właściwości obserwacji dziecięcej, jak dziecko obserwuje w miarę swego rozwoju duchowego 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 dalszem swem 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 naszym poprzednim doświadczeniem, z naszymi dążeniami i zainteresowaniami¹⁾.

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

Punktem wyjścia w nauczaniu jest postrzeganie 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, geografji, chemji, fizyki, geometrji, 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 sześcioczy ośmioletniemu przypatrzeć się jakiemuś przedmiotowi rzeczywistemu 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 odpowiadała faktom. Błędy w sprawozdaniach dzieci dotyczą liczby przedmiotów, barw i kształtów, czynności i zachowania się osób przedstawionych n. p. na obrazku. 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 obserwują samorzutnie

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

i dopiero w miarę ich rozwoju powinny się 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 lub rzeczy, przedstawione n. p. na obrazku, przyczem nie uwzględnia związku zachodzącego między nimi. Dziecko poprzestaje na wyliczaniu przedmiotów na obrazku, n. p. «Kobieta, dziewczynka, 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 siedzi mężczyzna i jego syn, mężczyzna na stolku, 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, świece, sznur, pomadki, ciastka, ryby, pomarańcze, cygaro z cukru, kukurudza w torebkach, cukierki, świece».

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 koszykach i torebkach, czekolady, orzechy połączane 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 przemieniło» 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 przy czynowe. W okresie jakości wreszcie obserwują dzieci także właściwości rzeczy; zdolne są do analizy ²⁾.

Badania zdolności obserwacyjnej, jej stopniowego

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 Verhörsprodukt. Lipsk 1904.

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 sprawozdania dwu dziewczynek w wieku 11 i 12 lat, które znakomity psycholog francuski obserwował w ciągu kilkulatniego 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* opisać liść kasztanu.

Opis starszej dziewczynki: «Mam przed oczami liść kasztanu, zerwany w jesieni, gdyż prawie cały jest żółty, gdzieś tam 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 rozgałęzionymi 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 liściu.

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 łodyga też się trzyma.

Biedny liść! przeznaczeniem jego jest trochę się poślizgnąć 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 wybijają się w tym opisie uczucia 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 mają również duże znaczenie praktyczne. Poznawszy naturę tych zdolności, szukamy odpowiednich środków ich kształcenia. Umiejętność obserwacji rozwija się drogą odpowiednich ćwiczeń, należyce 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

¹⁾ A. Binet. Pojęcia nowoczesne o dzieciach. Przekład M. Szymanowskiej. Warszawa 1918. Str. 253 i n.

błędów i omyłek. Zczasem nabiorą wprawę w wiernem 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.

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 baczną zwróci uwagę na wszystkie szczegóły. 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 w sposób konkretny myśli swoje wypowiada.

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, 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 bierną, ma przeważnie charakter naśladowczy. Początkowo brak dziecku pierwiastków właściwych pracy twórczej. Odznacza 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 fantazji 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 nowoczesnem.

Problem zainteresowania (interes od łac. *inter-esse*, być w czym, być obecnym przy czym, brać w czemś czynny udział) zwrócił już od dawna uwagę filozofów i psychologów. Z punktu widzenia filozoficznego rozwija ten problem *Kant* i określa zainteresowanie jako czynnik, dzięki któremu rozum staje się praktyczny, czyli staje się przyczyną określającą wolę. Do psychologii i pedagogiki wprowadza pojęcie zainteresowania *Herbart* i przyznaje mu znaczenie zasadnicze w nauczaniu.

Ostateczny cel nauczania według *Herbarta* zawarty jest w pojęciu cnoty. Jednakże cel bliższy, umożliwiający osiągnięcie owego celu ostatecznego da się określić pojęciem wielostronności zainteresowań. Wyraz zainteresowanie określa w ogólności pewien rodzaj funkcji psychicznej, wywołanej nauczaniem, nie ograniczającem się tylko na samej wiedzy. Wiedzę wyobrażamy sobie jako zasób, którego może zabraknąć i wtedy człowiek nie staje się innym. 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 beczynni, dopóki zainteresowanie nie przekształci się w pożądanie albo chcenie. Przedmiot zainteresowania nie może być nigdy identyczny z tem, co właściwie jest pożądane. Albowiem pożądanie zmierza do czegoś, co dopiero będzie w przyszłości, czego jeszcze nie posiada, natomiast zainteresowanie rozwija się w chwili aktualnej i dotyczy postrzeganej teraźniejszości. Zainteresowanie tem tylko góruje nad zwykłym postrzeganiem, że rzeczy postrzegane przy zainteresowaniu opanowują ducha, wysuwają się niejako na plan pierwszy i dzięki pewnej przyczynowości stają się bardziej wartościowe niż reszta wyobrażeń¹⁾.

Według *Herbarta*, który, jak wiadomo, jest przed-

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

stawicielem intelektualizmu w psychologii, tkwią w zainteresowaniach czynniki poznawcze, wyobrażeniowe, a nie wzruszeniowe, które zgodnie z teorią emocjonalistyczną w psychologii współczesnej są motorem naszego działania. Mówiąc o zainteresowaniu, ma *Herbart* na myśli przede wszystkim nauczanie, którego zadaniem było obudzić w duszy dziecka uważne zajęcie się przedmiotem. Jest więc dlań zainteresowanie czynnikiem, istniejącym niejako poza duszą dziecka, czynnikiem zewnętrznym. *Herbartowskie* ujęcie zainteresowania jest za ciasne i nie odpowiada obecnym poglądom psychologicznym.

W pojęciu zainteresowania rozróżnia *Meumann* ogólny kierunek zainteresowań, stale opanowujący jednostkę i stan chwilowy zainteresowania odnoszący się do poszczególnej czynności. W tem ostatniem znaczeniu określa zainteresowanie stosunek współdziałania 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 jednak bez zainteresowania, jakkolwiek z uwagą, jeśli się pomimo uczucia przykrości i niechęci zmuszamy do uwagi. Uwagę można wtedy utrzymać na skutek refleksji o konieczności uczenia się ¹⁾).

Głębszą i bardziej subtelną analizę psychologiczną zainteresowania, aniżeli u *Herbarta* i *Meumanna*, znajdziemy u *Dewey'a* ²⁾). Zastanawiając się nad dotychczasowymi poglądami na rolę zainteresowania w nauczaniu i wychowaniu, rozróżnia tutaj znakomity pedagog amerykański dwa główne kierunki: teorię wysiłku i teorię zamiłowania (przyjemności). Jednakże ani jeden, ani drugi kierunek nie ujmują istoty zagadnienia. Teoria wysiłku utrzymuje naogół, że uwaga dowolna (fakt spełniania czynności nieprzyjemnych i dlatego właśnie, że są nie-

¹⁾ *Meumann*, op. cit., t. III, str. 123.

²⁾ *J. Dewey*. Szkoła i dziecko. Przel. *H. Bleszyńska*. Warszawa.

przyjemne) 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, skoro brak zainteresowania. Dziecko udaje, że jest zajęte nauką, a w rzeczywistości myśli jego i uczucia rwą się gdzieindziej i tylko strach i obawa przed nauczycielem, lub też nadzieja nagrody, dobrego stopnia utrzymuje je w karchach. W ten sposób wychowują się ludzie ciasni i zmechanizowani.

Na zarzuty te odpowiadają zwolennicy teorii wysiłku, że w życiu nie wszystko jest interesujące, a jednak musi być wykonane. Aby przygotować dziecko do życia poważnego, trzeba je stale ćwiczyć w różnych czynnościach bez względu na to, czy budzą 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 goły fakt, który należy ująć w jego własnej treści. Przez to, że się go ubierze w zajmujące powiastki o ptaszkach i kwiatkach, dziecko nie nabędzie o nim pojęcia dokładniejszego, ani prawdziwszego. Lepiej jest więc podawać fakty i wykazywać konieczność wysiłku, aniżeli zajmować uwagę dziecka stroną zewnętrzną, barwnymi podnieceniami, nie wchodzącymi w istotę rzeczy. Polemika ta, jak widzimy, ma charakter negatywny; zwolennicy jednej i drugiej teorii wykazują, nie rację swego poglądu, ale zaprzeczają poglądom teorii przeciwnej. Nieświadomie jednak wysuwają jedni i drudzy pewne czynniki, stanowiące istotę zainteresowania, czyli u podstawy teoryj pozornie przeciwnych istnieje wspólna zasada. Tylko że przedstawiciele obu kierunków nie rozumieją, że czynniki owe, t. j. myśl, cel, które mamy realizować, lub czynność, którą mamy wykonać, nie są w stosunku do naszego «ja» czemś zewnętrznem, ale są w nas. «Prawdziwą

zasadą zainteresowania jest ta, która uznaje, że pomiędzy danym faktem lub czynnością a chęcią w duszy dziecka zachodzić powinna odpowiedniość, zgodność, zasada, która widzi w fakcie lub czynności coś, czego rozwijający się ustrój pożąda, czego się podmiot domaga natarczywie, aby sam siebie mógł urzeczywistnić¹⁾. Zainteresowanie polega więc na istnieniu w duszy dziecka energii potencjalnych, które zmierzają do ujawnienia się w postaci działania i myślenia²⁾.

Poglądy Dewey'a na zainteresowanie możnaby nazwać teorią biologiczną. Mówi on bowiem, że zainteresowanie wynika ze zdolności samorzutnych dziecka, z jego wrodzonej potrzeby realizowania w czynie własnych popędów, które nie dadzą się niczem przytłumić. Jeśli dziecko nie może zaspokoić tych sił instynktowych, jeśli n. p. w pracy szkolnej nie może się wypowiedzieć, uczy się ono wówczas w jakiś cudowny sposób udzielać na zewnątrz tylko tyle uwagi, ile potrzeba, by zaspokoić wymagania nauczyciela, a resztę energii rezerwuje dla siebie. Jednakże konieczność takiego dzielenia uwagi budzi niechęć do nauki i pracy, której nie można się oddać w zupełności, która nie wchłania całkowicie naszego ja. Dzieje się to wówczas, jeśli brak istotnego zainteresowania, któremu towarzyszy uczucie przyjemności i które pobudza nas do działania. Jeśli w pracy samej, w działaniu doznajemy uczuć przyjemnych, wówczas przyczynia się ona do wzmożenia naszego organizmu i naszej psychiki. W ten sposób pojęte zainteresowanie jest nieodzownym czynnikiem w wychowaniu i nauczaniu. «Przy zainteresowaniu prawdziwem jaźń utożsamia się z daną myślą lub przedmiotem; zainteresowanie takie oznacza, że jaźń znalazła w tym przedmiocie albo w tej myśli środek do wypo-

¹⁾ Dewey, op. cit. str. 44.

²⁾ Por. poglądy Trentowskiego i Hoene-Wrońskiego, str. 156 i n.

wiedzenia się»¹⁾). W miarę poznania zainteresowań dziecka zdobywamy trwałą podstawę wychowawczą.

Ze stanowiska psycho-biologicznego ujmuje też zainteresowanie psycholog szwajcarski *Edward Claparède* ²⁾). Według niego wyraz «zainteresowanie» oznacza łączność zupełną, wzajemny stosunek zgodności między podmiotem a przedmiotem. Jednakowoż przedmiot sam przez się nie jest dla nas interesujący. Wyrażenie takie, jak że dany przedmiot jest dla nas interesujący, oznacza, że istnieją w naszym «ja» dyspozycje psycho-fizjologiczne, które pobudzają nas do zwrócenia uwagi na ten przedmiot, mający w życiu naszym znaczenie praktyczne, biologiczne lub psychologiczne. Można by powiedzieć, że żyć znaczy dla jednostki tyle, co każdej chwili działać po linii największych swoich zainteresowań.

Określiwszy w ten sposób pojęcie zainteresowania, przejdziemy z kolei do jego analizy psychologicznej. Zainteresowanie cechuje po pierwsze c h a r a k t e r d y n a m i c z n y, tkwi w niem bowiem siła, będąca wyrazem samorzutnych potrzeb organizmu żyjącego. Nie czeka ono podnieć zewnętrznych celem ujawnienia się, ale tkwi w duszy ludzkiej i jednostka tak długo nie może zaznać spokoju, dopóki nie uczyni zadość owym energjom wewnętrznym. Wspominaliśmy już o rzemieślniku-artyście, pracującym nad swoim dziełem. Powtóre zainteresowanie wiąże się z a w s z e z j a k i m s p r e d m i o t e m. Rzemieślnika interesuje materiał i narzędzia potrzebne do pracy, artystę malarza płótno, pendzle, farby, autora obserwacje i dzieła będące w związku z jego tematem i t. p. Są to środki, umożliwiające osiągnięcie celu zainteresowania. Wreszcie zainteresowanie ma c h a r a k t e r w z r u s z e-

¹⁾ *Dewey*, op. cit. str. 49.

²⁾ *Dr. Ed. Claparède*. Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale. Wyd. X. Genewa 1924. Str. 509. Znakomite to dzieło przełożyła z wyd. IV-go *Dr. Franciszka Baumgarten*. Warszawa 1918.

n i o w y. Budzi się przywiązanie do pracy, która nas interesuje, posiada ona dla nas wielką wartość, a zależy to «od stosunków, w jakich pozostaje przedmiot do naszej jaźni, od tego, czy odwołuje się on i w jaki mianowicie sposób do jej dążności potencjalnych».

Zainteresowanie nazywa *Ferrière* kamieniem węgielnym szkoły twórczej, możnaby powiedzieć, że na niem opiera się cały gmach nowoczesnej pedagogiki. To też nauczyciel uświadomić sobie musi zainteresowania dziecka w każdym okresie jego życia, zdać sobie też powinien sprawę, że zainteresowania ulegają zmianom, w miarę rozwoju psychicznego dziecka. Zainteresowania bowiem są procesem rozwoju, rośnięcia, nabywania sił i energii, a na zmiany te wpływają i wrodzone, rozwijające się zdolności samego dziecka, jego dyspozycje psycho-fizyczne, i jego przyzwyczajenia wytworzone pod wpływem otoczenia, i środowisko, w którym żyje. Zastanowić się tedy należy nad ewolucją zainteresowań. Zagadnieniem rozwoju zainteresowań w poszczególnych okresach życia dziecka zajmuje się oprócz *Dewey'a* i *Claparède'a* wielu psychologów, między innymi *Lobsien*, *Hutchison*, *Nagy*, *Ferrière*.

Badania ewolucji zainteresowań odbywać się mogą albo zapomocą metody obserwacyjnej, doświadczalnej (ekstrospekcji), albo też zapomocą metody introspekcyjnej. Zapomocą ekstrospekcji badamy n. p. zabawy dzieci, ich zajęcia w poszczególnych okresach, następnie «dzieła» ich ręki. Do badań tych nadają się w szczególności samorzutne rysunki dziecka, które nam doskonale odsłaniają jego zainteresowania, jego duszę. Jedno najchętniej rysuje figurki, drugie lokomotywy, auta i t. p. Liczne badania wykazują, że dzieci rysują najpierw ludzi, potem zwierzęta, a o wiele później rośliny i przedmioty martwe. Oprócz rysunków także i rozwój mowy dziecka dostarcza materiałów do badania zainteresowań.

Zastosowanie metody introspekcyjnej pozwala je-

szcze głębiej wniknąć w psychikę dziecięcą, pozwala nam poznać jego pragnienia, życzenia, jego ideały. Metoda ta nadaje się w szczególności przy badaniach zbiorowych, n. p. w klasie szkolnej, przyczem posługujemy się ankietą. Zadajemy uczniom pytania, n. p. Którą ze znanych ci osób w historii, w literaturze, w życiu uważasz za wzór godny naśladowania? — Czem pragniesz zostać i dlaczego? — Jaką zabawę najbardziej sobie upodobałeś? — Jaka książka ci się najwięcej podobała? — Który przedmiot nauki najbardziej lubisz i dlaczego? — i t. p.

Na podstawie licznych badań stwierdzono, że istnieją pewne fazy w rozwoju zainteresowań, podobnie jak istnieją okresy w rozwoju fizycznym. W każdej z tych faz jedno zainteresowanie lub grupa zainteresowań jest dominującą, inne zaś podporządkowują się tej grupie dominującej. *Claparède* rozróżnia w ewolucji zainteresowań następujące fazy ¹⁾:

I. Faza nabywania, eksperymentowania.

1. Okres zainteresowań postrzegawczych w pierwszym roku życia.

2. Okres zainteresowań słownych (mowy) w 2 i 3 roku życia.

3. Okres zainteresowań ogólnych intelektualnych — okres pytania od 3 do 7 roku życia.

4. Okres zainteresowań specjalnych i obiektywnych od 7 do 12 roku życia.

II. Faza organizacji, wartościowania.

5. Okres wzruszeniowy, zainteresowań etycznych i społecznych; zainteresowania szczegółowe; seksualne — od 12 do 18 roku życia i dłużej.

III. Faza wytwarzania.

6. Okres pracy. Różne zainteresowania są podporządkowane jednemu najwyższemu, bądź to idealnemu,

¹⁾ *Claparède*, op. cit., str. 519 i n.

bądź też samozachowawczemu; wszystkie zainteresowania podrzędne są środkami osiągnięcia celu najwyższego. Jest to wiek dojrzały.

Tą kolejnością zainteresowań rządzi prawo ogólne stwierdzające, że ewolucja ta zmierza od zainteresowań prostych do złożonych, od konkretnych do abstrakcyjnych, od biernej wrażliwości do samorzutności, od nieokreśloności do specjalizacji, od subiektywności do obiektywności, od zainteresowań bezpośrednich do pośrednich w czasie i przestrzeni.

Mówiliśmy już o zainteresowaniach intelektualnych w związku z ciekawością i pytaniami dziecka. Szczególniejszą uwagę psychologów zwróciły zainteresowania specjalne. Angielski psycholog *Hutchinson* stawia hipotezę, że między rozwojem zainteresowań dzieci a rozwojem rasy ludzkiej istnieje pewien związek. W myśl tej zasady «biogenetycznej» rozróżnia on kolejno pojawiające się zainteresowania wśród dzieci różnych narodowości:

1. U dzieci najmłodszych budzi się wrażliwość na szmery, tony, światła. Dzieci małe z widocznem uczuciem zadowolenia chwytają różne głosy, bawią się promieniami świetlnymi.

2. Zauważyć można u dziecka zainteresowanie się mową. Chwyta dźwięki mowy, usiłuje je naśladować i odtwarzać.

3. Budzi się popęd do wspinania, n. p. na meble, belki, płoty, drzewa i t. p.

4. Zainteresowania myśliwskie (chwytanie, polowanie, wojna).

5. Zainteresowania pasterskie. Dziecko chętnie hoduje i oswaja zwierzęta. Buduje schronienia, chętnie przebywa w grotach, w dołach.

6. Zainteresowania rolnicze, ujawniające się zabawą lub pracą w ogrodzie, zajęciami ogrodniczymi.

7. Zainteresowania handlowe. Dzieci uprawiają

często w szkole handel zamienny. Odbywa się na dużą skalę wzajemna wymiana takich drogocennych skarbów, jak guziki, znaczki pocztowe, kredki, stalówki, ołówki i t. p.; w związku z tem budzi się też zamięłowanie do kolekcjonerstwa i gromadzenia przedmiotów napozór zupełnie bezużytecznych. W kieszeniach chłopca jest nieraz istny magazyn różnych bezcennej wartości rzeczy, jak gwoździe, sznurki, kolorowe szkiełka, kit, kamyczki, kawałki drzewa i t. d. Przedmioty te mogą mu się każdej chwili przydać dla wielu ciekawych doświadczeń i nie należy go pozbawiać tego skarbu, jak to nieraz czynią nieświadomi rodzice.

8. Zainteresowania społeczne. Okres tworzenia kółek, klubów, związków (kluby sportowe, drużyny harcerskie, kółka towarzyskie).

9. Wreszcie pojawiają się zainteresowania naukowe, religijne, filozoficzne ¹⁾.

Bardzo interesujące są badania ewolucji zainteresowań metodą introspekcyjną. Poznajemy wtedy *pragnienia i ideały dzieci*. Badaniami temi zajmował się szczególnie pedagog węgierski Wł. Nagy, który zebrał dane, dotyczące zainteresowań dzieci obojga płci w wieku od 8 do 18 lat. Dzieci odpowiadały na następujące pytania: Który przedmiot najbardziej lubisz, a który najmniej i dlaczego?

Czem się najchętniej zajmujesz w domu, a czem niechętnie i dlaczego?

Co czytasz najchętniej i dlaczego?

W co się najchętniej bawisz i dlaczego? Jaki podarunek chciałbyś dostać na Boże Narodzenie?

Czem chciałbyś zostać i dlaczego?

Do kogo chciałbyś być podobny?

Nagy zebrał około 40.000 odpowiedzi wśród dzieci szkół elementarnych, średnich i seminarjów, i na podsta-

¹⁾ Według A. Ferrière'a *La loi biogénétique et l'éducation*. Genewa 1910.

wie zgromadzonych materiałów rozróżnia on następujące fazy w rozwoju zainteresowań:

- 1) Zainteresowania zmysłowe (sposstrzegawcze),
- 2) subiektywne, 3) obiektywne, 4) stałe, 5) logiczne¹⁾.

Miedzy 10 a 15 r. życia budzą się zainteresowania stałe, ujawniające się w ciągłości zajęć pewnym przedmiotem; w okresie dojrzewania zaś budzą się zainteresowania, dotyczące wartości idealnych.

Ważne ze stanowiska pedagogicznego jest poznanie zamiłowań uczniów do danych przedmiotów nauki. W literaturze istnieją liczne opracowania na ten temat²⁾. Badania takie powinien przeprowadzić każdy nauczyciel w swej klasie, ułatwią mu one poznanie skłonności i zainteresowań uczniów.

Również poznanie «ideałów» dzieci na podstawie kwestjonariusza «K o g o u w a ż a s z z a w z ó r g o d n y n a ś l a d o w a n i a?», gdy idzie o ideały osób, albo «J a k i e s ą t w o j e n a j g o r ę t s z e p r a g n i e n i a?», gdy idzie o wartości etyczne, społeczne i t. d., stanowi podstawę wychowania moralnego³⁾.

Zagadnieniem ewolucji zainteresowań zajmuje się też *Ferrière*, niewiele zresztą różniący się pod tym względem od innych psychologów. Jeśli pominiemy zainteresowania dzieci w wieku przedszkolnym, to w okresie szkolnym rozwój ten przedstawia się następująco:

1. F a z a z a i n t e r e s o w a ń b e z p o ś r e d n i c h od 7 do 9 roku życia. Z punktu widzenia socjologicznego

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

²⁾ *W. Stern*. Über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer. Zeitschrift für päd. Psychologie 1905. — Zob. też mój artykuł: Stosunek dzieci do przedmiotów nauki szkolnej. (Ruch Pedagogiczny. R. 1918).

³⁾ *M. Lobsien*. Kinderideale. Zeitschr. für päd. Psych. 1903. — Zob. też artykuł «Ideały naszych uczniów» (Ruch Ped. R. 1912).

jest to «wiek klanu lub plemienia», w którym dominują zainteresowania pasterskie i rolnicze.

2. Faza zainteresowań konkretnych specjalnych od 10 do 12 roku życia. Jest to «okres monografij»: wiek państwa szkolnego, rękodzielniczy, podziału pracy.

3. Faza zainteresowań abstrakcyjnych nieskomplikowanych od 13 do 15 roku życia. Okres ten zmierza do tego, co by nazwać można «wiekiem konstrukcyj», poprzedzającym «wiek organizacji».

4. Faza zainteresowań abstrakcyjnych złożonych od 16 do 18 roku życia, faza rozkwitu wyższych zdolności, przygotowania się do życia społecznego¹⁾.

Z teorią zainteresowań łączy się zagadnienie programów i metod nauczania. Program nauki i pracy wypływać powinien z potrzeb życiowych dzieci, z ich czynności i przeżyć. Szkoła tradycyjna ma programy stałe, ułożone *a priori*, mają one charakter statyczny. Natomiast programy w szkole twórczej mają charakter dynamiczny; powstają i rozwijają się w ścisłym związku z potrzebami i przeżyciami dziecka i takie programy zgodne są z zasadą psycho-biologiczną w wychowaniu. Pedagogiczna zasada zainteresowania — mówi *Dewey* — wymaga, aby wybierać przedmioty i tematy, uwzględniając przeżycia dzieci, ich potrzeby i czynności, oraz jeżeli dziecko nie dostrzega lub nie ocenia należycie tego związku, aby nauczyciel przedstawił mu i podał nowe wiadomości w sposób, pozwalający dziecku zrozumieć ich doniosłość i konieczność, oraz zobaczyć, co je łączy z jego potrzebami. Uczynić jakiś nowy przedmiot naprawdę interesującym i pożytecznym udaje się tylko wtedy, kiedy się osiągnie to, że dziecko wobec niego postawione, uświa-

¹⁾ *Ferrière, L'école active, str. 330 i n.*

domi sobie w związku z nim samo siebie. «Prawdziwym pedagogiem jest ten właśnie, kto dzięki wiedzy swej i doświadczeniu zdoła dojrzeć w zainteresowaniach dziecka nietylko punkty wyjścia dla jego wychowania, ale funkcje pełne przyszłych możliwości i prowadzące do idealnych celów» ¹⁾).

8. Klasa szkolna jako wspólnota. Psychologia klasy.

Praca w szkole twórczej odbywa się w inny sposób aniżeli w szkole tradycyjnej. Tutaj przeważnie zajęte jest jedno dziecko, n. p. gdy odpowiada na pytania nauczyciela lub zdaje sprawę z wyuczonej lekcji, gdy czyta i t. p. Inni uczniowie zachowują się wówczas biernie, w najlepszym razie zmusza się ich do uwagi, ale udział ich 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

¹⁾ Dewey, op. cit. str. 80.

pomocy naukowych, w organizowaniu wspólnych wycieczek, zabaw i t. d. Współpraca taka rozwinąć się może wówczas, jeśli klasa, grupa uczniowska przekształciła się w harmonijną całość, jeśli ją ożywiać będzie wspólny duch — słowem, jeśli tworzyć będzie wspólnotę pracy, jednostkę psychiczną wyższego rzędu. Zastanowimy się pokrótce nad psychologją klasy, jako indywidualności zbiorowej.

Zagadnieniu psychologii zbiorowej (tłumu, masy) wogóle, a w szczególności psychologii klasy, jako społeczności, poświęcone są liczne prace¹⁾. 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 bacznie 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?

Wyobraźmy sobie chwilę, kiedy mniej lub więcej liczna gromadka dzieci skupiła się po raz pierwszy w swo-

¹⁾ *Gustave 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. Kruckenberg*. Die Schulklasse als Lebensform. Ztschr. für päd. Psychologie u. exp. Pädagogik. 1924.

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.

jej 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 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 wyobrażeniowego i uczuciowego. Są wśród tych dzieci jednostki żywe i spokojne, rozważne i roztrzepane, śmiałe i odważne, bojaźliwe, szczere 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 przekształciła 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 wyjątkowy sposób sprzyja kielkowaniu 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 wieżycą ideału, przyświecająca całej klasie szkolnej¹⁾.

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. Życie wyłącznie indywidualne ustępuje do pewnego stopnia życiu zbiorowemu; jednostka nie ztraca 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 takiej indywidualności zbiorowej 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 p o p e d k o l e k t y w n y, pobudzający je do zrzeszania się i do podejmowania wspólnych zadań. Popęd ten występuje podczas zabaw i różnych gier; dlatego też obserwacje dzieci n. p. pod-

¹⁾ Nawroczyński, op. cit., str. 53.

czas 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. Zdobywanie 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, entuzjazm n. p. pod wpływem lektury, opowiadania. Uczucia te i wzruszenia wywołują pragnienie naśladownictwa, postępowania wzorem znakomitych mężów, którzy dokonali wielkich czynów. Przeżycia takie pozostawiają niezatarte ślady w duszy zbiorowości klasowej.

Do powstania wspólnoty przyczynia się w dużym stopniu wzajemne oddziaływanie dzieci, pracujących w jednej klasie, przyczem wielki wpływ wywierają takie czynniki, jak naśladownictwo i sugestia. 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 naśladują nauczyciela i swoich kolegów; stąd też przykład, wzór postępowania ma tak wielkie znaczenie w wychowaniu. Dzięki naśladowictwu i sugestji rozwijają się nawyki w myśleniu i działaniu. Szczególnie dzieci młodsze ulegają bardzo sugestji wskutek pobudliwości ich fanta-

zji. Wpływa na nie nie tylko nauczyciel, ale i koledzy, w szczególności uznani przez ogół przywódcy klasowi.

W miarę tworzenia się klasy, jako wspólnoty duchowej możemy zaobserwować różnicowanie socjalne; zjawiają się przewodnicy klasowi i «szarytłum» 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 współucznia. 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 nauczyciel, 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, umiejętnem postępowaniem, gruntowną wiedzą, w szczególności na stopniu średnim i wyższym, oddaniem się nauce i młodzieży, żywym współudziałem w życiu dzieci, w ich pracach i zabawach.

Klasa, jako zbiorowość, okazuje często swą wolę zarówno w formie negatywnej, ujemnej, jak i pozytywnej, dodatniej. Czasami zwraca się owa wola zbiorowa klasy prze-

ciwko 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 pultami, umówione złośliwe figle, wreszcie bojkoty, strajki. W takich wypadkach ujawnia się **solidarność klasowa**, przestrzegana bezwzględnie i tylko charaktery bardzo słabe dopuszczają się złamania tej solidarności. Takie ujemne objawy mogły się pełnić 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. Czynniki rozluźniającymi spójność klasy mogą być skrajni indywidualiści (zazwyczaj wśród starszej młodzieży) i krytycy, współzawodnictwo w ujemnem znaczeniu, ujawniające się jako zawiść i zazdrość, chęć przewyższenia kolegi w postępach, jako fałszywa ambicja. 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 kliku, które rozsadzają organizm klasy. Umiejętne kierownictwo ze strony nauczyciela i takt pedagogiczny może tym objawom zapobiec dość rychło, a nawet powstanie ich uniemożliwić, jeśli praca w klasie

oparta jest na zasadach szkoły twórczej, które usuwając współzawodnictwo egoistyczne, wysuwają na pierwszy plan dobro 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). Kursy 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 dojrzalszych uczniów organizuje się w tych szkołach kursy geometrii, algebry, ekonomji, stenografji, 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, samo-

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

rzutności, 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 woluntarystycznej, która za istotne objawy życia duchowego uznaje procesy 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, 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, zamięłowaniem 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 oświecenie ważniejszych prób i dotychczasowych doświadczeń około 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 usiłowań, zmierzających do urzeczywistnienia szkoły twórczej.

CZEŚĆ DRUGA

REALIZACJA SZKOŁY TWÓRCZEJ

I.

ROZWÓJ SAMORZĄDU W SZKOLE TWÓRCZEJ.

W miarę jak klasa szkolna staje się jednostką psychiczną wyższego rzędu i wspólnotą, wytwarzają się równocześnie odpowiednie formy współzycia, wspólnej pracy i nauki. Formy te coraz bogatsze w treść i różnorodniejsze rozwijają się dzięki współdziałaniu nauczycieli, dzieci i rodziców, którzy wchodzą 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 twórczej ¹⁾).

Stopniowe wprowadzanie samorządu powinno być wynikiem potrzeb i zainteresowań zarówno poszczególnych dzieci, jak i całej klasy. W miarę jak się ujawniają różne potrzeby ży-

¹⁾ O samorządzie w szkole pisali: *Ad. Ferrière*, *L'Autonomie des Écoliers*. *Fr. W. Förster*, *Szkola i charakter*. Tłum. *M. Łopuszańska*. Warszawa 1909; *Anna Grudzińska*, *Gminy szkolne* (*Ruch Ped.* 1913); *Dr. M. Bienenstock* (*Muzeum* 1911 i *Nowe Tory* 1912); *Dr. L. Bykowski*, *J. Mirski*, *Gmina szkolna jako forma samorządu uczniów* (*Ruch Ped.* r. 1922).

cia gromady w związku z organizowaniem pracy i nauki, jak zachodzi potrzeba rozdzielenia czynności celem utrzymania porządku, udzielenia pomocy, osądzenia pewnych objawów 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.

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 przywódców ¹⁾. 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. Jawor-*

¹⁾ *M. J. Varendonck*. Les Sociétés d'Enfants. I-er Congrès international de Pédologie. Bruksela 1912. Str. 510 i n.

ski, 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 całkowita 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 ciągłej trosce o ich dobro fizyczne i duchowe. Dzieciom powierzamy zrazu drobne czynności, jak czuwanie nad porządkiem w klasie, czystością tablicy, przewietrzaniem klasy 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 — sędzę — 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 rozwijali praktycznie samorząd liczni pedagogowie, jak subtelny znawca duszy dziecka *J. Korczak* w *Domu Sierot*, *M. Szczawińska* w szkole powszechnej, *S. Kisielewska*, *Fr. Mittek*, *Fr. Kuś* i inni.

¹⁾ *Ad. Ferrière*. L'autonomie des écoliers. L'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité. Paryż, str. 36.

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 wprowadzenia 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 szkoły¹⁾.

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* —

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

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 porozumiewania się z gromadą na piśmie zapomocą kartek i ogłoszeń, które dzieci wrzucały do specjalnej skrzynki lub też umieszczały na przeznaczonych 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 gazетка szkolna, w której nauczycielka i dzieci ogłaszały ważniejsze zdarzenia z życia klasy¹⁾. 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 serji artykułów «*J a k w p r o w a d z a ł a m s a m o r z ą d w s z k o l e ?*», umieszczonych w «*P r a c y S z k o l n e j* (Rocznik I z r. 1922) daje autorka barwny i plastyczny obraz życia wspólnoty szkolnej. Nauczyciel we Włocławku *Fr. 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*», «*P r a c a S z k o l n a*» r. 1922). Jako najbardziej odpowiednią formę organizacji samorządu w szkole powszechnej zaleca «*k o o p e r a c j ę u c z n i o w s k ą*», obejmującą cztery lub więcej wydziałów, a mianowicie: 1. Wydział kulturalno-oświatowy (urządza zebrania, odczyty, wydaje pi-

¹⁾ Rocznik Pedagogiczny. Tom I. Warszawa 1923. *M. Szczawińska*, Gazeta i sąd w szkole.

semka 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. Metodyczne i praktyczne wskazania, jak organizować i prowadzić pracę w kooperatywie szkolnej, znajdujemy w wartościowej 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 wydż. 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 pochodzą przeważnie ze sfer uboższych, a pod względem rozwoju duchowego stoją zazwyczaj niżej, aniżeli młodzież szkół średnich w tym wieku. Wiadomo, że szkoły wydziałowe zapełniają uczniowie, którzy przepadli przy egzaminie

¹⁾ *Ruch Pedagogiczny*, 1917. Nr. 1—2 (Samorząd uczniów w szkole).

wstępnym, albo też tacy, którzy z powodu słabych zdolności, a wreszcie z powodu ciężkich warunków materialnych ich 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 zaproponowałem moim uczniom, by spróbowali sami ująć rządy w klasie. Omówiliśmy wspólnie projekt urządzenia gminy szkolnej w formie Ustawy. Oto treść «K o n s t y t u c j i», na której opierało się życie w gminie szkolnej:

1. Klasa IV-ta wydziałowa w szkole im. św. Jana Kantego w Krakowie stanowi gminę szkolną.

2. Gminą zarządza Z w i e r z c h n o ś ć g m i n n a, 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.

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 przywoitem 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) rozdzielanie 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 sklepiku 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 kasej. 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 większością głosów na przeciąg kwartału czterech sędziów i prokuratora, którzy tworzą s ą d k o l e ż e ń s k i.

10. Przedmiotem rozpraw sądu koleżeńskiego są:

a) zaniedbanie obowiązków ze strony członków gminy, b) nieporozumienia między współuczniami wynikłe, c) naruszenie obowiązujących praw, d) wogóle wszelkie wykroczenia członków, któreby narazić mogły honor gminy szkolnej. Sprawy tego rodzaju przedkłada interesowany 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 przyszły obywatel gminy szkolnej otrzymał tekst «Konstytucji», 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 z w i e r z c h n o ś c i g m i n n e j. Podziwiałem 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 napięcie wśród wyborców, którzy niecierpliwie oczekiwali wyników «skrutynjum». To zachowanie się

moich młodych obywateli usunęło wątpliwości, jakie miałem przy rozpoczęciu próby.

Po dokonaniu wyboru odbyło się posiedzenie konstyтуujące 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 przepisy ¹⁾.

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 s p r a w ę k a s o w ą: dochody w dniu 28 października 1913 wynoszą 2 K 78 h. Wydano 20 h. na pismo

¹⁾ Odnosi się to do pierwszych początków organizowania oddziału skautowego w klasie.

«Skaut». Panu gospodarzowi klasy zwrócono 50 h. Bibliotekarzowi 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 zapewne do 2 K 8 h.) kupić książki do biblioteki. 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 «Palacu Sztuk pięknych», ażeby zwiedzić pamiątki po księciu Józefie Poniatowskim i do Muzeum Narodowego²⁾.

11. XI. 1913. «Na porządku dziennym: sprawa kasowa i biblioteki: 7 uczniów nie uiściło podatku za 1 miesiąc.

Bibliotekarz zdaje sprawę z biblioteki: Książek jest w bibliotece 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 nie ma, i żeby kol. B. odkupił numery «Skauta», albo za nie zapłacił, a za karę niewypożyczanie 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 zgromadzenie członków gminy.

¹⁾ Po 1-szej zapewne spieszo im było do domu.

²⁾ Z powodu 100-letniej rocznicy śmierci ks. Józefa urządzona była wystawa pamiątek po bohaterze w pałacu T-wa Sztuk Pięknych.

³⁾ W myśl polecenia kupowali odpowiednie tanie dziełka z wydawnictwa Arcta w Warszawie i z «Biblioteczki Uniwersytetów ludowych i młodzieży szkolnej».

Kol. S. (sekretarz) przedstawia dotychczasowe czynności.

Biblioteka 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.

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 «Zbliża 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 następny 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 rozესłali 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 skrzypcach: «Träumerei» Schumannna L. St.
3. Deklamacja: «Reduta Ordonna» E. S.
4. Gra na skrzypcach: «Nokturn» Chopina . . . L. St.
5. Podziękowanie I. L.

Początek o godz. 11-ej przed południem».

Nader ochotnie wygłaszali też 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 odsłaniają 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 «nietracenie 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 oczywista niekorzystny wywiera wpływ na rozwój uczuć, na charakter. 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, wzwyżcая 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 ze strony uczniów, patrzenie nań jako na «zabawkę» — zgóry spodziewać się można, że próba urządzenia 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 «n a s e r j o» 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 ko-

leżeńskiego, 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: przezywanie i trącanie, rzucanie skórkami pomarańczowemi (właśnie nastał «sezon pomarańczowy»), odrywanie wieszadel 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 przezywa i nie da mi spokoju, przychodzi do mnie na pauzie i trąca, jak co piszę. Upraszam przeto o poparcie mojej 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 lupkami 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 Świetny Sąd o łaskawe załatwienie tej sprawy, od której spokój w klasie podczas pauzy zależy. Za prawdziwość tej skargi ręczę: (następują podpisy)».

Jeden z obywateli wniósł pismo do Sądu koleżeńskiego z prośbą o «łaskawe przeprowadzenie śledztwa w sprawie rzucania i urywania przy płaszcach wieszadel. 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 żądał satysfakcji: «Oskarżam — pisze — Sk. o posądzanie mnie o rzucanie płaszców z wieszadel, a to biegają po klasie Ł. J. i E. I także M. biega po klasie i bije każdego, który jest słabszym i kluje igłą».

Charakterystyczną nader jest skarga, której treść i podane tam motywa 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 wątły 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 ustatkowali się.

Ja zaś jako prokurator muszę oskarżać bezwzględnie (sic!), lecz najlepiej niech osądzi to Sąd koleżeński, jaki wyrok może ustatkować 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 «upominał najsurowiej» winnego. Była to w myśl «Konstytucji» kara najłagodniejsza. 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.-sędzieja 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 nie tylko przeszkadza kolegom swoim w nauce (widocznie chodzi o powtórkę lekcyj w czasie przerw), ale i może spowodować jakieś nieszczęście, Sąd koleżeński 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 w urzędzie, 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 upomniał najsurowiej, przeciw czemu kol. Prz. protestował i podał się do dymisji. Dymisja ta została przez Sąd koleżeński przyjętą». 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 samorządnych — stosunek, wynikający ze współżycia młodzieży. Czasami uderza nas szczerą naiwność uczniów w tym okresie życia. Oczywiście, ten ton poważny w stosunku do gminy szkolnej ujawniać się musi także i w postępowaniu nauczyciela, w sposobie przyjmowania «uchwał, wniosków i życzeń» młodych obywateli, w czuwaniu nad tem, by powzięte 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 — rzadko-

ścią, z reguły młodzież kieruje się zdrowym instynktem w swoich dążeniach i projektach.

Dokonana próba przekonała 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 półroczna, albowiem nie byłoby to właściwem kryterjum w ocenianiu wartości samorządu młodzieży. Na postępy uczniów w zachowaniu, w przedmiotach nauki, tyle się składa różnorodnych czynników — i inteligencja dziecka, jego wrodzone zdolności, zamiłowanie 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.

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 szczerze zrozumienie honoru gminy szkolnej. Przytoczę tu jeden jeszcze szczegół z życia małej społeczności autonomicznej.

Pewnego razu, zatrzymany jakimś ważnym wypadkiem, spóźniłem się do szkoły i zamiast o godzinie ósmej, przyszedłem o 8^{3/4}. 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 miasto kolegi widzę

za katedrą 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 tylko ewentualnem wzbudzeniem obawy przed jakimiś następstwami nieprzyjemnemi, ale także i środkiem o wiele pewniejszym, a co ważniejsza — prawdziwie wychowawczym, t. j. szczerem zaufaniem do młodzieży, 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.

PROGRAM I METODA W SZKOLE TWÓRCZEJ.

1. Klasa elementarna.

Życie szkolne rozwijać się może, podobnie jak życie wogóle, tylko w warunkach sprzyjających, a najważniejsze z nich — to należyte odżywianie 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. 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 szaf z różnemi materiałami i narzędziami do pracy, oraz półek, na których dzieci umieszczają swoje wyroby.

W takich warunkach może się odbywać praca i nauka w duchu szkoły twórczej. Rozważmy z kolei, co stanowi treść pracy dzieci, jaki jest program nauki i na jakich opiera się zasadach.

W szkole twórczej niema właściwie programu w sensie szkoły tradycyjnej; materiał naukowy wypływa z życia i rozwija się stopniowo, czyli jak już wspomniałem, ma charakter dynamiczny. W niektórych szkołach nowego typu, n. p. w szkołach społecznych w Hamburgu (*Gemeinschaftsschulen*) pozostawiona jest nauczycielowi zupełna swoboda i tam żadnego programu ułożonego zgóry i obowiązującego niema. W miarę nasuwających się zagadnień i faktów, czerpanych z życia otaczającego, odbywa się opracowanie materiału naukowego w związku z wysuniętymi przez dzieci lub nauczyciela zagadnieniami. Po skończonej w ciągu dnia lub tygodnia takiej 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 prac. W szkołach belgijskich, prowadzonych według metody Decroly'ego, istnieje program opracowany z punktu widzenia potrzeb dziecka i jego stosunku do otoczenia (rodzina, szkoła, społeczeństwo, zwierzęta, rośliny, ziemia, słońce). W szkole Decroly'ego opracowuje się w ciągu roku następujące tematy: odżywianie, potrzeba walki z ujemnymi wpływami klimatycznymi, obrona, praca zbiorowa (*Hamaïde, La Méthode Decroly*).

W metodycznym opracowaniu materiału rozróżnia Decroly następujące trzy fazy: 1. obserwacja (bezpośrednie gromadzenie wiadomości); 2. kojarzenie w czasie i przestrzeni; 3. wyrażenie konkretne (modelowanie, wycinanie, sporządzanie przedmiotów, rysunek), tudzież wyrażenie abstrakcyjne (czytanie, opowiadanie, pisanie, ortografia, prace samorządne).

W nowych szkołach austriackich istnieje minimalny program ramowy, ułożony w ten sposób, iż nauczyciel ma możność uwzględnienia środowiska i wprowadzenia potrzebnych zmian. Ramy wypełnia nauczyciel wspólnie z dziećmi żywą treścią. W programie na pierwsze cztery lata nauki w szkole powszechnej nie-

ma ścisłego podziału na poszczególne przedmioty naukowe, ale istnieje nauczanie koncentracyjne (*Gesamtunterricht*), a ośrodkiem tego nauczania jest nauka rzeczy ojczystych i nauka życia. Ponieważ usunięto podział na przedmioty, nie ma też pokratkowanego rozkładu godzin, który tak ważną odgrywa rolę w szkole tradycyjnej. Zajęć dzieci nie przerywa dzwonek, i to nieraz w momencie najintensywniejszej pracy; ten mechaniczny środek dzielenia «lekcyj» w ciągu każdego dnia został zupełnie usunięty. Przejście z jednego do drugiego tematu, z jednej dziedziny pracy do drugiej wynika z przyczyn natury rzeczowej i psychologicznej. Wobec braku obowiązującego rozkładu godzin układa sobie nauczyciel plan pracy celem uniknięcia nieładu i rozprószenia, dba o odpowiednie ustosunkowanie poszczególnych zajęć, a w szczególności stara się o to, by dzieci należycie się ćwiczyły w czytaniu, pisaniu, w rachunkach i robotach ręcznych. (*Fadrus. Lehrplan für das 1—5 Schuljahr der Allgemeinen Volksschule*).

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 treść z życia dzieci, rysowanie, malowanie barwnymi kredkami, wycinanie, układanie patyczków w różne figury i t. p. W ten sposób dziecko wyćwiczy swe zmysły, nabierze zręczno-

ści i wprawy w wykonywaniu celowych ruchów, zdobędzie zasób dokładnych wyobrażeń i nauczy się wypowiadać 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 wypowiedzania 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 drewnienko, papier, ołówek i kredki. W czasie lepienia dzieci powinny wdziewać fartuszki ceratowe. Nauczyciel postarać się winien o glinę, którą przechowuje w szafie szkolnej w stanie wilgotnym. Po odpowiedniej pogadance, opartej na obserwacjach 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 znakomitą środkami ćwiczenia zmy-

słu 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 t y p r z e c z y tak jak jej obraz zarysował się w jego świadomości, by w ten sposób wyraziło swoje przeżycia. 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 kilkoro dzieci rysuje równocześnie, a reszta 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 długoletnim doświadczeniu praktycznym, 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, pożądane jest, a nawet konieczne, by przede-

¹⁾ *H. Policht i G. Leńczyk. Podręcznik do nauczania rysunków w szkołach powszechnych. Kraków 1923. — Henryk Policht. Metodyczne nauczanie wycinanki. Kraków 1924.*

wszystkiem 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 balonik i narysują koło. 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. 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. Obranym tematem zajmują się dzieci kilka godzin, a nieraz i kilka dni. Postępowanie metodyczne powinno się z reguły przedstawiać następująco: Najpierw dzieci obserwują i gromadzą materiał na przechadzkach lub wycieczkach, następnie zdają w szkole sprawę z poczynionych obserwacyj. Sprawozdanie to powinno się odbywać w ten sposób, że jeden uczeń opowiada o swych spostrzeżeniach, obserwacjach i o przeżyciach na wycieczce, a inni w miarę potrzeby uzupełniają jego opowiadanie, przyczem nauczyciel stara się o uporządkowanie materiału, o zebranie i utrwalenie rzeczy ważnych i istotnych (asocjacja). Wreszcie pobudzamy dzieci do wyrażenia swoich obserwacyj pomocą różnych środków technicznych, jak ulepianką, rysunkiem, wycinanką, słowem pisanem i t. p. (ekspresja).

Po kilku miesiącach (3—4) takiego przygotowania następuje 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 początkowo ma charakter zabawy. Dzieci liczą wprawdzie od pierwszych dni pobytu w szkole, ale to nie jest jeszcze nauka we właściwym znaczeniu. Liczą rzeczy w otoczeniu, na przechadzkach, 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 papierowe, ołówki, stare pióra, rysiki, guziki, zeszyty, szpulki, kasztany, pudełka, zapaliki i t. p. Do tych zabaw nauczyciel nawiązuje ćwiczenia ra-

chunkowe — daje pojęcie zbioru i ćwiczy 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 przyswajają sobie w początkach sztukę czytania i pisania. Otóż każdy niezawodnie zauważył, ile trudności sprawia dziecku w pierwszych 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 wzbudzić zamiłowania i ochoty do pisania, owszem zniechęca dziecko do pracy szkolnej, tem bardziej, że nie ma jeszcze zrozumienia dla takich czynności, jak czytanie i pisanie.

Te trudności, nad któremi biedzi się dziecko w początkach pochodzą stąd, że brak mu wprawy w kreśleniu, że muszkuły ręki są niewyćwiczone, że zmysł wzroku i ruchu również wymaga poprzednich ćwiczeń. Ćwiczenia takie — to właśnie lepienie i rysowanie przedmiotów z otoczenia. Możnaby też poprzedzić pisanie układaniem liter z patyczków. Dzieci widzą na wywieszkach sklepowych, na ogłoszeniach duże litery — niechaj je naśladują, 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 układaniu i rysowaniu liter, 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 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, 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 pisanem, nie sprawią mu one najmniejszych trudności, albowiem czynności te wypłynęły 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 stany psychiczne, potem malował i rysował (pismo obrazkowe), a dopiero po wielu, wielu stuleciach wynalazł i posługiwał się pismem głoskowem 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 pierwiastkową naukę pisania rozpo-

czynać obrazowaniem». 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.

Zasadom 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

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.

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 drukarską do użytku nauczycieli i uczniów. Po każdej lekcji czytania odbijano na niej (nauczyciel lub starszy uczeń) przerobiony 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 «czytanki». W ten sposób klasa opracowała własny elementarz.

W myśl rozwiniętych tu wskazań powinien nauczyciel opracować sobie każdą lekcję 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. «lekcji 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 zasady dydaktyki, nie sięgnie po takie wzory, bo wie, że mając do czynienia z samym życiem — z dzieckiem odczuwającym i działającym, wydobyć zeń potrafi tak wspaniałe plony, wobec których zbledną «lekcje najwzorowsze», 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 o b r a z k i lekcyjne, szkice lekcyj, protokoły lekcyjne, zadaniem których będzie 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. 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.

Przytoczymy tu kilka «szkiców», jako przykłady nauki i pracy w klasie elementarnej według zasad szkoły twórczej.

Wczoraj byliśmy w pasiece. (Ul).

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 znajdą 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 zbliżka widzą otwór, którędy pszczoły wylatują na robotę i wracają z zapasami, widzą deszczułkę 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 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 w zeszytach ul i pszczołki, mogą też ulepić ul, albo sporządzić z materiału, którego im dostarczą pudełka z zapalek. Wkońcu następuje wyrażenie słowne; dzieci czytają i piszą wyraz u l, albo wyraz o s a (*Elementarz Powiastkowy Falskiego*), 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 pszczołkach; 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. Boguszevska i H. Koźniewska, Historia jednego roku. Książka dla małych i dużych dzieci. Czytanka «Pszczoły»*), lub też czyta im «Opowieść pszczołki» z *Płomyczka* (Nr. 20 z r. 1924. Z. Prażmowski).

Nasz kotek.

A. **Przeżycia dzieci i obserwacje.** Dzieci opowiadają swobodnie, po kolei o swoich kotkach w domu lub o kotach u sąsiadów. Te swobodne opowiadania będą niezawodnie dla nauczyciela pod niejednym względem miłą niespodzianką. Przekona się, z jaką nieraz bystrością dziecko zaobserwowało niejedną 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 okazu żywego lub wyrazistego obrazka — dobrze, jeśli nauczyciel potrafi sam wymalować na tablicy barwnymi kredkami kota — dzieci obserwują i opisują, co spostrzegą, stawiają pytania i zagadnienia. Dzieci obserwują żywego kotka, jego uszka kończyste, jak się ruszają zabawnie (kotek ma doskonały słuch), przypatrują się zwężonej żrenicy, 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 poduszczkach. Patrzą, jak się kot z łatwością i zgrabnie przesuwają przez wąską szparę, gdy odchylimy troszeczkę drzwi szafy. Może uda się dotknąć jego języka szorstkiego, ale to niebezpieczne, bo może ugryźć ostre zębami. A jak często liże się swoim językiem i dlatego zawsze taki czyściutki.

B. **Przeróbka psychiczna** (asymilacja). 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. **Wyrażenie**. Rozdajemy dzieciom glinę i polecamy ulepić kota, przyczem pobudzamy je do pewnej pomysłowości. Może niejedno dziecko ulepi kotka, jak pije mleko z misieczki, inne, jak się na myszkę zaczają, 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. 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 działania, w chwili «tworzenia».

O naszych owocach.

A. **Przeżycia i obserwacje.** Dzieci opowiadają s w o b o d n i e po kolei o tem, co widziały na targu, w ogrodzie jesienią, 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 jakiś owoc i sam sobie przygotowuje gruszkę, jabłko, śliwkę. Dzieci, mając owoce przed sobą, określają 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 plastylinę lub glinę i lepią różne owoce. Może niejedno ulepi jabłko,

gruszkę, śliwkę i ładnie ułoży na glinianym talerzyku lub w 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 przeważnie nieudolne — bazgroły — ale nieraz 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 czytanek o owocach przy pomocy ruchomego alfabetu i ćwiczą się w pisaniu krótkich zdań na ten sam temat.

Staw w lecie.

A. **Przeżycia i obserwacje.** Dzieci opowiadają swobodnie po kolei 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, (lilje wodne, trzcina, kaczenie). Coś z tej wycieczki zabiorą dzieci i 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...), wreszcie ćwiczenia piśmienne i odpowiedni wierszyk (Dzieci i żaby). W związku z podobnymi lekcjami odbywają się też ćwiczenia rachunkowe, np. ile kaczek i gęsi było na wodzie — cztery na powierzchni, a dwie się zanurzyły. Ile wierzb rośnie nad stawem — na jednym brzegu 3, a na przeciwnym 5 i t. p. — słowem o k o ł o 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 s ł y, koncentruje się na tym stopniu, jak już o tem wspomniano, praca dziecka w szkole.

Przykłady tutaj podane mają na celu pobudzenie nauczycieli danego powiatu 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.

2. 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 wyobrażeń, tudzież słownika dzieci. W następnych dwu latach, w kl. III i IV-tej ośrodkiem koncentracyjnym jest n a u k a r z e c z y o j c z y s t y c h, 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. 67 i n.), teraz rozważymy te zagadnienia, które dotyczą 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 tedy być odrębnymi przedmiotami nauki w kl. III-ciej i IV-tej, ponieważ różnicowanie 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 w historii nauk widzimy, jak powoli i stopniowo wyodrębniały się poszczególne gałęzie wiedzy. W okresie dzieciństwa cywilizacji ujmowała ludzkość całą wiedzę o świecie otaczającym i o 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 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 Le-*

benskunde, 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 nauczycielom 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 czem 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 w 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 zmierzaliśmy w kilku miejscach głębokość wody długim kijem; zastanawialiśmy się też, jakby można zapobiec wylewom, które w naszej wiosce niedawno 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 rzeczką 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, którymi ulicami zajdziemy z naszej szkoły na Krzemionki, słowem, by w wyobraźni były naszymi przewodnikami. Szło to trudno; właściwie żadne z dzieci nie zdołało nas poprowadzić tak, by się nie myliło w ozna-

czaniu ulic, któredy 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 wcale zastosowania. 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 i 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.

Nauczyciel, objąwszy stanowisko w danej miejscowości, przejść powinien swój powiat i najbliższą okolicę wszerek 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 też 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 ojczystych odbywa się przy pomocy różnych środków technicznych, a więc przez przedstawienie zapomocą rysunku, gliny, piasku, słownego opisu wycieczki i t. p.

Racjonalna nauka rzeczy ojczystych wymaga obok wycieczek odpowiedniego zbioru pomocy naukowych. Jakże przykre wprost wrażenie wywierają szkoły, które poza zwykłymi sprzętami i kilkoma obrazami świecą pustką, jakkolwiek nauczyciel pracuje nieraz w jednej miejscowości kilka czy kilkanaście lat. A przecież tak niewiele funduszków potrzeba, by w najskromniejszej nawet szkółce były zbiory do nauki rzeczy ojczystych, by każda szkoła miała czasem 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 pogadarek 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, wytaczają drogi, gościńce i tory kolejowe barwnymi paskami papieru,

¹⁾ Deski 80 cm długości, 60 cm szerokości i 20 cm głęb.

oznaczają przy pomocy kawałka tafli szklanej sadzawkę, staw, czy jezioro, naznaczają kładkę na strumieniu lub most na rzece zapomocą deseczki, zapomocą patyczków tworzą aleję drzew, a barwne pudełka służą do oznaczania domków, ustawionych szeregami wzdłuż ulic miasta lub ulicówki wiejskiej. W ten sposób powstanie relief, rzeźba krajobrazu, wprowadzie przedstawiona nie z matematyczną dokładnością, ale doskonale 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 oprzeć należy na odpowiednim zbiorze obrazów, szkiców, widokówek lub ilustracyj, wyciętych n. p. z różnych czasopism. Wielkie usługi oddałby nauczycielowi aparat fotograficzny, tudzież skioptykon. 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 lekcji.

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. Wie-

leby też pomogły dzieci, które chętnie przynoszą 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 przede wszystkim 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 — łądyga — 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 uczniowie sami przy pomocy nauczyciela sporządzić, podobnie też i zakonserwować w formalinie lub spirytusie zaskrońca, 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 tworzyły specjalne kursy wypychania i preparowania zwierząt. Dwu lub kilku nauczycieli w powiecie po ukończeniu takiego kursu specjalnego mogłoby zczasem zaopatrzyć cały powiat w potrzebne okazy ptaków i ssaków. W każdej szkole powinno też być akwarjum, w któremby dzieci hodowały zwierzęta wodne i obserwowały ich rozwój, tudzież

terarium, gdzieby znowu żyły zwierzęta ziemne. Jakżeby wówczas inaczej wyglądała nauka, gdyby dzieci obserwowały samo życie, a nie poprzestawały li tylko na martwem słowie książki lub opisie przy pomocy nieudolnych obrazków. Podobnie jak do pogadank 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, źdźbło, 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 pisańskich (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 środowiska, do życia się z otaczającą przyrodą, do jej ukochania, a systematyczna praca nad jej poznaniem, poparta obfitością zbiorami, przyczyni się nie tylko do stworzenia muzeów szkolnych, ale i do powstania szeregu monografii 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, przedstawiającymi ziemię, płody i dzieje mieszkańców. Książka ta będzie dla nauczyciela drogowskazem, powie mu gdzie szukać materiału do pogadanek przyrodniczych, geograficznych i historycznych. Nie będzie to nauka historii, geografii, przyrody w specjalnych godzinach, ale nauka żywa, związana z otoczeniem dziecka i jego potrzebami, tkwiąca w środowisku silnymi korzeniami. Nauki rzeczy ojczystych nie powinny się dzieci uczyć z podręczników, bo takie nauczanie wytwarza tylko chaos i tamuje

rozwój duchowy dziecka. Wogóle zabronić należy dawania do rąk dzieciom w oddziale III i IV podręczników do nauki historii, geografji i przyrody, które są dla nich prawdziwą udręką. Wielu rodziców inteligentniejszych stwierdziło, że ich dzieci 9-cio, 10-cioletnie 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 artykuł 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 *metoda naturalną*, opartą na obserwacji, przeżyciach, na działaniu dzieci, na łączeniu nauki z życiem i zjawiskami w środowisku.

Aż do czasu opracowania monografij powinien nauczyciel posługiwać się przy opracowaniu materiału do nauki rzeczy ojczystych wartościowymi wydawnictwami, które pojawiły się w naszej literaturze ostatniej doby w dość pokaźnej ilości. Znakomitym dlań wzorem będzie przede wszystkim doskonała książka *Stefanji Sempołowskiej* «*Podręcznik do nauki o Warszawie*». Warszawa 1925. Każdą szkołę zaopatrzyć należy w taką podręczną biblioteczkę dla nauczycieli ¹⁾.

¹⁾ Podajemy wkońcu wybór książek, które mogą być nauczycielowi pomocne przy nauce rzeczy ojczystych:

W nauce rzeczy ojczystych stosujemy metodę koncentracyjną w ten sposób pojętą, że dzieci rozpatrują dane zagadnienie, dany temat wszechstronnie i pod względem geograficzno-przyrodniczym, gospodarczym i historycznym, że w opracowaniu tematu mają sposobność wykonywania różnych prac technicznych, rysunków, szki-

Arctówna M. Wskazówki do zbierania roślin.

Boguszewska H. W domu, w polu i w lesie. Pogadanki przyrodnicze.

Brzeziński M. Najciekawsze i najważniejsze zwierzęta ssące.

— Nasi wrogowie i przyjaciele wśród ptaków.

Czerwiński K. Kolekcjonowanie zwierząt.

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. Dzienniczki przyrodnicze.

— Geografia. Cz. I. Krajoznawstwo.

Gebert-Gebertowa. Opowiadania z dziejów ojczystych.

— Wypisy historyczne z dziejów ojczystych.

Haberkantówna W. Z naszych wycieczek. Wycieczki przyrodnicze i krajoznawcze.

Janowski Al. Pogadanki krajoznawcze.

Lorec Z. Akwarjum słodkowodne.

Męczkowska-Rychterówna. Metodyka przyrodoznawstwa.

— Ćwiczenia z przyrody martwej.

— Ćwiczenia z przyrody żywej.

Młodowska-Berggrün-Bobrowska. Pogadanki przyrodniczo-krajoznawcze.

Niewiadomska C. Legendy, podania i obrazki historyczne. Bibl. Młodzieży Szkol.

Orsza H. Na ziemi polskiej przed wielu laty.

Witkowska H. Dni chwały, dni klęski.

Wydawnictwa Pol. T-wa Krajoznawczego w Warszawie.

Czasopismo «Ziemia».

Czasopisma dla dzieci i młodzieży: 1) «Płomyk»; 2) «W Słońcu»; 3) «Iskry»; 4) «Orli Lot»; 5) «Przyrodnik».

ców, gromadzenia zbiorów i t. p. Dzieci gromadzą ilustracje, fotografie, robią sobie zapiski, posługują się odpowiednimi książkami, czasopismami dla dzieci i specjalnie dla dzieci ułożonemi encyklopedjami¹⁾). 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 centres d'intérêt*), według *Dalhema* zaś bardziej logiczną nazwą byłaby metoda kojarzenia idei (*méthode d'association des idées*)²⁾). 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*). Jednem zagadnieniem zajmują się dzieci zarówno w szkole, jak i w domu kilka dni, a nieraz i kilka tygodni, rzeczą zaś nauczyciela jest zapobieganie zbyt niemu rozprószeniu i doprowadzenie uczniów do planowości w pracy i do pewnej syntezy.

Dla przykładu przytoczę kilka głównych zagadnień, stanowiących ośrodki zainteresowania; zagadnienia te nasywa 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 spożyta w naszym

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*.

²⁾ L. Dalhem. *Contribution à l'introduction de la méthode De Croly à l'école primaire*. Bruksela 1923.

domu dziennie (tygodniowo, miesięcznie) — Nasze ogrody warzywne — uprawa jarzyn — inspekta i cieplarnie — Przetwory — Cukier — Targi — Zakupy zimowe — Przyrządzanie i przechowywanie jarzyn — Cena najczęściej spożywanych jarzyn — Owoce krajowe i zagraniczne — Przetwory owocowe — Cena owoców.

Zwierzęta, dostarczające żywności; domowe — mięso, nabiał — drób, mięso, jaja — dziczyzna — ryby rzeczne i morskie — pszczoły, miód.

Higjena środków żywności — Sól — Korzenie — higjena jedzenia i formy — 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 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 — Rozpoznawanie różnych wyrobów jedwabnych na próbkach. — Skóra, garbowanie — Przemysł garbarski.

Ceny różnych materiałów odzieżowych — Ile metrów materiału na ubranie, koszulę dla dzieci. — Higjena odzieży — Estetyka ubrania — O modzie — Stroje ludowe w Polsce — (Muzeum etnograficzne — Zbiór ilustracyj, 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 — Oświetlanie ulic i domów — Kuchenki 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, stilus — Papyrus, hieroglify — Biblioteka cegielkowa — Rysunki na ścianach jaskiń, kościołach zwierząt. — Higiena 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 Zwierzynieckiem w Krakowie. Lekcję prowadził nauczy-

ciel *Rudolf Hajnos*, wybitny metodyk i utalentowany pedagog. Temat wzięty z cyklu «*Odzież*»: «*Jak się wyrabia płótno*» opracowany został w ciągu godziny niespełna (55 minut).

P o m o c e n a u k o w e: Rośliny lnu wyrwane z korzeniami i z torebkami nasiennymi, wiązka lnu przygotowanego do międlenia, włókna wyczesane, kawał płótna niebielonego i drugi wybielonego, kądziel, wrzeciono, międlica i cierlica prawdziwe, warsztat tkacki (duży model) z zaczęłą tkaniną.

P r z e b i e g p r a c y. *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 nazwać kwiaty, trawy, drzewa? — *U.* zioła, rośliny. — Mam tu stare, zeszłoroczne rośliny, cóż to jest? *U.* to są zboża, słoma. — Posłużą nam one do badania (rozdaje słomę z wymłóconemi kłosami), oglą-

dajcie, 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.* (rozdając wszystkim) dam wam do badania te łodygi lnu. — *U.* w środku jest taka cieniutka niteczka. — *N.* Włókienko, próbujcie rozerwać, 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 hodoować len. Cóżeście musiały zrobić, aby włókienka wydostać? *U.* takeśmy łamały i wyciągały. — Czy co odpadało przy tem? — *U.* paździerze. — *N.* pokazuje i rozdaje rośliny lnu z torebkami nasionnemi. — *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 miedlicę). *U.* Oto miedlica — wszystkie znają i niektóre widziały, jak miedla. Zgłaszają się, że chcą miedlić. Jedna po drugiej miedli, paździerze lecą obficie. *N.* Włókna nie są czyste. — Czemby je można wyczesać? — *U.* Takim grzebieniem. — *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.* Kłaki. — *N.* nazywa się to zgrzebnie 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. Uczennice 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 czólenko także z nićmi. Demonstruje robotę płótna na warsztacie, dzieci obserwują, jak za pociśnięciem pedału nitki się przekładają, że uderza się czólenko, 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 czólenko biega tak prędko, że je trudno dojrzeć i czólenek jest niekiedy kilka. — U. A na co? — Gdy się tka w deseń, nitki w czólenkach 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 chlorek, 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 pisemnie i zaopatrują rysunkami. Lektura; Czytanka n. p. L e n (Boguszewska i Koźniewska: Historia jednego roku).

W tych centralnych zagadnieniach: żywność, odzież, ciepło, książka, podanych tu w formie przykładów, wywołują 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, utworzy się kooperacja i wspólnymi siłami klasa zmierzać będzie do celu.

3. 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, nic 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 na-

szej 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 stulecia specjalna literatura dla dzieci i młodzieży o zabarwieniu przeważnie tendencyjnym, nieraz bez wartości artystycznej. Karmienie młodzieży podobną literaturą spowodowało albo niechęć do czytania, albo 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 fragmentach, 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 styl suchy, bezbarwny, treść nudna i cikliwa 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 młodzieży ¹⁾. Książki te fabrykowali nieraz autorzy, pozbawieni jakichkolwiek zdolności pisarskich, nie mówiąc już o zdolnościach twórczych, nie znający psychologii dziecka, a ich ideą przewodnią było zaszczepianie 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-

¹⁾ Zob. *Praca zbiorowa*. Prądy w nauczaniu języka ojczystego. Warszawa 1908. Wyd. Pol. Związku Nauczycielskiego.

politycznym w urabianiu lojalnych poddanych. «Ustępy umoralniające» zawierały często treść niemoralną; znajdziemy w nich 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» nie ma 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 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 ustępów pytaniami bez liku, co ostatecznie wywołuje w klasie atmosferę ogólnego znudzenia i bezmyślności. Ileż to razy słyszymy w chwili, gdy nauczyciel zapowiada uroczystie: «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 odpowiednich 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».

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» zbiorciem wartościowych dziełek, stanowiących całość artystyczną. Zmianę tę wprowadziłem w kl. VI do VIII-mej szkoły wydziałowej im. ś. Jana Kantego 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 nieudolnych 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 zbiorek 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 dzieci, a nie za pośrednictwem «Wypisów», gdzie nieraz okrojone i zniekształcone wyimki nie dają najmniejszego

wyobrażenia o danym utworze. Uczniowie opracowali sami swoje tomiki, sporządzili sobie katalożek, do którego wpisywali każde nowo zakupione dziełko i w ten sposób każdy z nich zdobywał skromną biblioteczkę. W razie takiego nauczania 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 zamiłowanie 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 zbiorkiem dziełek do lektury klasowej spotyka się z różnemi zarzutami; około zagadnienia «Wypisy, czy zbiorek lektury klasowej?» toczy się spór w świecie pedagogicznym. Rozpatrzmy zarzuty, jakie stawiają przeciwnicy zbiorku 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 *Fr. Gansberg*, jeden z najwybitniejszych propagatorów nowych prądów pedagogicznych. W wartościowych utworach istnieje tyle pomocy 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 dziecko 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 zamiłowania 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, zająć się powinna ułożeniem spisu dziełek na poszczególne okresy życia dzieci, a masowe wydawnictwo tych utworów wpłynie na ich ogromne potanie. Wydawnictwo to powinno być w rę-

¹⁾ Fr. Gansberg. Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht. Lipsk 1911. Str. 160 i n.

kach władz szkolnych i organizacji nauczycielskich, odpadną wówczas honorarja dla autorów «Wypisów» i zyski księgarzy. Przy takiej masowej produkcji zbiorów złożony z 10 do 20 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 może zespół wybitnych literatów, pedagogów i psychologów, opierając się na znajomości psychiki dziecka i na materiałach zebranych drogą ankiety. Do najwybitniejszych naszych pisarzy i pedagogów zwróciłby 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). Następnie zebrać należy materiał oświetlający 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

¹⁾ Zagadnienie to podjęła *M. Potworowska*. Upodobania literackie dzieci szkolnych. «Szkoła Powszechna». Z. I i II. Rok 1926.

Powiastkowego» i «Pierwszej Czytanki dla dzieci» *Marrjana Falskiego*, wprowadzić należy lekturę utworów w całości. Znakomitem wprost 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 historją 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 ośnowę «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 ¹⁾. Po opracowaniu tej książki możemy tedy w szkole przystąpić do czytania książeczek, odpowiednich dla dzieci w wieku do lat ośmiu: będą to

¹⁾ Program lektury klasowej, obejmującej po 6—10 tomików na każdą klasę w estetycznej oprawie i wspaniale ilustrowane, wprowadzony został do nowych szkół w Austrii. (Zob. *Ruch Ped.* Nr. 9—10. R. 1925).

bajki, baśnie, 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 sikorki. — *Konopnickiej* Poezje dla dzieci. Cz. I. — *Chrzęszczewskiej* Bal u pani żaby. — 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 patrijota i inne. — *Konopnicka.* Poezje dla dzieci. Cz. II. — *Andersen.* Kwiaty Idalki, Historia roku. — *Gawalewicz.* Królowa niebios, Legendy o M. B. — *Z. Bukowiecka.* Zalew kopalni, Legendy górnicze. — *Lagerlöff.* Legendy o Chrystusie, Noc Bożego Narodzenia, Dziecię z Betleem. — *Konopnicka.* Historia o krasnoludkach. — *Dyakowski.* O świstaku, Z życia termitów. — *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. — *W. Szymanowski.* Gutenberg. — *Br. Ostrowska.* Czy nas znacie? (Wyd. E. Wende, Wierszyki dla dzieci, z ilustracjami *K. Mackiewicza*). — Czytanie «*Płomyka*».

O d l a t 10 d o 12-t u (Bibl. U. L. i młodzieży szkolnej — «Bibl.joteka Szkolna» — «Wielka Bibljoteka»):

Dygasiński. Co się dzieje w gniazdach, W puszczy. — *Defoe*. Robinson Crusoe. — *Kraszewski*. Jak się dawniej listy pisało. — *Sienkiewicz*. W pustyni i w puszczy, Pieśńo 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. — *Konopnicka*. Z liryk i obrazków, Wojciech Zapała, Miłosierdzie gminy, Banasiowa. — *Krasicki*. Bajki i przypowieści. — *Brodziński*. Wiesław. — *Mickiewicz*. Bajki i powiastki, Grażyna. — *Kubała*. Mieszczanin polski z 17 w., Oblężenie Lwowa, Bitwa pod Beresteczkiem. — *Szajnoch*. Zdobywca pługa polskiego. — *Słowacki*. Jan Bielecki, Ojciec zadżumionych. — *Mickiewicz*. Pan Tadeusz. — Czytanie «Płomyka» i «W Słońcu».

O d l a t 12—14-t u (Bibl. U. L., «Wielka Bibljoteka»):

Mickiewicz. Pan Tadeusz (c. d.), Sonety krymskie, Farys, Konrad Wallenrod, Wybór ballad. — *Kraszewski*. Stara Baśń. — *Sienkiewicz*. Latarnik, Bartek Zwycięzca, Z pamiętników poznańskiego nauczyciela. — *Żeromski*. Siłaczka, Na pokładzie. — *Asnyk*. Album pieśni, W Tatrach, Nad głębiami. — *Ujejski*. Melodje biblijne. — *Kasprowicz*. Wybór poezyj. — *Kochanowski*. Pieśni, Treny. — *Fredro*. Zemsta. — *Słowacki*. Anelli, Lilla Weneda. — *Krański*. Przedświt. — *Wyspiański*. Warszawianka. Czytanie czasopisma «Płomyk», «W Słońcu», «Iskry».

Powyższy wybór lektury klasowej podany jest tylko jako przykład. Program lektur, z którychby nauczyciel mógł wybrać odpowiednią liczbę tomików dla każdej klasy, powinna opracować specjalna Komisja, powołana przez Ministerstwo W. R. i O. P. i złożona — jak już wspominałem — z wybitnych literatów, pedagogów

i psychologów. 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. Nowe szkoły w Wiedniu wprowadziły już lekturę znakomicie opracowanych książeczek pouczających dla poszczególnych stopni. Oprócz utworów literatury pięknej czytają dzieci w kl. III-ciej między innymi 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 techniki; 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 arty-

stycznych zabytków i zbiorów w Wiedniu, Wielcy mężczyźni i kobiety ¹⁾).

Nauczanie języka ojczystego bez «Wypisów» spowoduje zasadnicze zmiany pod względem metodycznym i stąd wyłania się konieczność wniknięcia w psychologię 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 pracy pozaszkolnej, organizację czytelnictwa i jego podstawy psychologiczne ²⁾).

Metodyczne opracowanie czytanki treści moralnej lub rzeczowej nie nastręcza zbyt trudności; w szkole tradycyjnej odbywało się to w ten sposób, że dzieci po kolei czytały po kilka zdań «ustępu», który dzielono na pewne części logiczne («odstępy»). Po przeczytaniu każdej części następowało objaśnianie 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 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, dosłownym prawie powtórzeniem tekstu czytanki.

Usunięcie «Wypisów» i wprowadzenie w ich miejsce książek, stanowiących artystyczną całość, spowoduje, oczywiście, liczne zmiany. Opracowanie czytanki z «Wypisów» trwa zazwyczaj godzinę, czytanie zaś książki potrwa

¹⁾ *Fadrus*. Leseplan für die Wiener Schulen.

²⁾ *H. Orsza-Radlińska*. Rola książki i biblioteki. Roczn. Ped. Tom II. Rok 1924.

nieraz kilka godzin, kilka dni, a nawet kilka tygodni. Dla dzieci niższych stopni, do IV-tej kl. włącznie dobierać 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 mechaniczną, 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. 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 zainteresowaniami; jedni wolą baśnie, inni opisy podróży lub opowiadania z życia zwierząt i t. p.

¹⁾ *K. Linke. Lesestoffe und Leseunterricht. «Schulreform»* Nr. 8—12 r. 1925.

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 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, zwrotów i treści, ile przede wszystkim wspólne tworzenie i przeżywanie tego, co czytamy. 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. Nadmierna analiza i nadmierna ilość pytań 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 sa-

mego początku należy dzieci przyzwyczajać do czytania i mówienia, 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 są martwe, ożywia dopiero czytelnik, wlewając w nie przy mówieniu treść i ducha ¹⁾). 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 wypowiedzenie ²⁾). 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 prywatnej 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 wierne i przejrzyste.

¹⁾ Należy gruntownie przestudjować dziełko *T. Benniego*: *Ortofonja polska. Uwagi o wzorowej wymowie dla artystów, nauczycieli i wykształconego ogółu polskiego*. Warszawa 1924.

²⁾ *Stanisław Szober*. *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*. Warszawa 1923.

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 spodobały, układają sobie dyspozycję utworu przeczytanego. Wyjaśnień szukają w słownikach, w encyklopedjach, lub zwracają się do nauczyciela, który kieruje także i cichą lekturą uczniów ¹⁾.

Podobnie jak lektura, tak i ćw i c z e n i a p i s e m n e 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 w y p r a c o w a n i e w o l n e, którego zadaniem jest samokształcenie i r o z w ó j i n d y w i d u a l n e g o, w ł a s n e g o stylu. Wypracowanie wolne ma tedy na celu rozwój zdolności samodzielnego wyrażania myśli, uczuć i dążeń

¹⁾ System Daltoński. (Ruch Ped. Nr. 9—10 r. 1924).

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 jest, jak wiemy, w ścisłym związku z czytaniem i nauką o rzeczach. Skoro sobie dzieci przyswoją pewien zasób wyrazów, przystępują do pisania krótkich zdań, stanowiących logiczną całość i wziętych z 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 mówieniu ¹⁾, 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 wprawienia dzieci w pisanie ortograficzne ²⁾.

W nauczaniu ortografji stosować należy metodę profilaktyczną, to znaczy, staramy się zapobiec robieniu 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 różnemi metodami uczenia ortografji, 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-ruchowa) tylko 0.54%, czyli w tym ostatnim wypadku wyniki były prawie sześć razy lepsze,

¹⁾ Tadeusz Czapczyński. Ćwiczenia w mówieniu. Warszawa 1922.

²⁾ St. Szober i C. Niewiadomska. Ćwiczenia do nauki poprawnego pisania. Warszawa.

aniżeli przy zastosowaniu dyktanda ¹⁾). 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 pisaniu, 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. 195 i n.) i jego zainteresowań (str. 201). 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 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 odpowiadająca umysłowi dziecka. Opowiadanie — mówi *Szober* — zaleca się jako pierwszy typ wypracowania między innemi i z tego względu, że mamy w niem do czynienia z ciągłym ruchem, z nieustannie zmieniającemi się obrazami, a ten ruch i zmienność wydarzeń pobudza umysł dzieci i bardziej je zaciekawia, niż

¹⁾ Dr. W. A. Lay. Führer durch den Rechtschreibunterricht. Lipsk 1913.

opis, wymagający skupienia uwagi przez dłuższy czas na jednym jakimś przedmiocie ¹⁾). Podkreślić też należy fakt psychologiczny, że dziecko zwraca uwagę nie na zjawiska ogólne, typowe, ale głównie na szczegóły, na pojedyncze zdarzenia i wypadki dnia codziennego. Takie tematy jak n. p. «Wiosna», «Burza», «Praca rolnika», «Rzemieślnicy» byłyby 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)». — «Moje nowe buciki są za ciasne». — «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 nic nie napisze, inne kilka lub kilkanaście wyrazów (będą to wyrazy-zdania, charakterystyczne dla dzieci w okresie substancjonalnym) ²⁾, inne wreszcie 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 zczasem pod wpływem opowiadania nauczyciela, lektury, dobrych wzorów, wspólnego omawiania wypracowań, dzieci nabiorą stopniowo wprawy w poprawnem wypowiedaniu swoich przeżyć i obserwacji zapomocą pisma. Podobnie jak w wyrażaniu się dziecka zapomocą rysunku, tak samo i w wyrażaniu się zapomocą słowa pisanego istnieje rozwój. W rysunkach dziecka ujawnia się najpierw «bazgrota», potem dążenie do uporządkowania schematu, schemat, doskonalenie schematu i wreszcie ilustracja rysunkowa. W wypracowaniach pi-

¹⁾ St. Szober. Zasady nauczania języka polskiego. Str. 86.

²⁾ Zob. str. 196 i n.

semnych 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 wypowiedzianego się dzieckiem, ich bystrości obserwacyjnej, a co do strony językowej powinien zwrócić uwagę dziecka, że dany zwrot, czy forma, napisane gwarą, można jeszcze i n a c z e j wyrazić. Trzeba dzieciom powiedzieć, że danej formy 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 i że w gwarze złożone są skarby językowe. Zczasem gwara 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 używania gwary w życiu codziennem, co by zresztą wcale nie było pożądane.

Wolne wypracowania, w których dziecko słowem naiwnem, właściwem 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

doskonale pod względem treści i formy. Uczniowie, którzy chętnie czytają i którzy zapewnione mają umiejętność kierownictwo w doborze lektury, piszą też zazwyczaj dobrze i samodzielnie. Pobieranie, wchłanianie, tudzież wydajność, tworzenie — są to procesy psychiczne, które się ustawicznie nawzajem uzupełniają. A zatem podstawę ćwiczeń wolnych stanowi nauka rzeczy ojczystych, oparta na bezpośredniej obserwacji i działaniu, sprawozdania z osobistych przeżyć dzieci, umiejętna lektura arcydzieł odpowiednich dla danego wieku. 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, jakie możliwości nasuwa życie otaczające i jego różne przejawy; pobudzają one życie duchowe dziecka, jego popęd do wyrażania się i tworzenia.

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. — Wczoraj zwiedziliśmy urządzenia wodociągowe (gazownię, elektrownię, dworzec kolejowy, pocztę, straż pożarną, park miejski). — Nasza przechadzka nad brzegiem rzeki. — Widok z pobliskiej góry. — Nasze drzewa na wiosnę (w lecie, w jesieni, w zimie). — 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 ludowe.

Boże Narodzenie (Wielkanoc) w naszym domu. — Niedziela Palmowa. — Wybraliśmy się na Emaus. — U stóp kopca Krakusa, w dzień Rękawki. — Zielone Świątki na Bielanach pod Krakowem. — Procesja w dzień Bożego Ciała. — Wczoraj widziałem harce konika zwierzynieckiego. — Wianki na Wiśle. — Sobótki w naszej wsi. — Na cmentarzu w Dzień Zaduszny. — Wczoraj byli u nas kolędnicy.

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, samodzielnie napisane powiastki, opowiadania na podstawie podanych wyrazów, 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 należy n. p. pismo ilustrowane, wydawane przez młodzież państw. preparandy naucz. w Nieświeżu p. t. «*Słoneczko*» pod kierunkiem nauczycielki *Janiny Jabłońskiej* i pisemko «*Le Courrier de l'École*», wydawane przez dzieci szkoły Decroly'ego w Brukseli.

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 różnie, 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 ohotnie uczynią, zwłaszcza że w wypracowaniach wolnych tkwią ich własne przeżycia, że są wynikiem ich zainteresowań.

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 zamięłowaniu naszych dzieci w tym kierunku, tudzież o wybitnych nieraz ich zdolnościach rysunko-

wych. Zeszyt z wolnemi wypracowaniami, zaopatrzonemi w ilustracje, rysunki, szkice, fotografie, jest dla ucznia przedmiotem wartościowym, a nawet czemś bliskiem i miłym, — i nie dziwna, albowiem prace tu zawarte własnemi 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 czem zresztą świadczą zeszyty naszych uczniów. Wobec tego trzeba zasadniczo zmienić system poprawiania ćwiczeń. Zamiast korekty wypracowania każdego ucznia z osobna 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 z osobna. Pouczająca

dla dzieci będzie też wzajemna poprawa wypracowań; niechaj jeden uczeń poprawia drugiemu, a nauczyciel potem skontroluje, czy poczynione uwagi są słuszne ¹⁾). Stopniowo włożą się dzieci do planowego przedstawienia rzeczy, do uwydatnienia myśli istotnych, a omijania 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 należy, aby nie urazić i nie dotknąć małego «autora», ponieważ przez to wywołuje się 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» ²⁾).

¹⁾ *Fr. Gansberg. Der freie Aufsatz. Lipsk 1922.*

²⁾ Zagadnieniu ćwiczeń pisemnych poświęcona jest wartościowa monografia *Anieli Szygówny* «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, 1913).

III.

SZKOŁY TWÓRCZE ZAGRANICĄ I PRÓBY W POLSCE.

Po dziesięciu przeszło latach mogłem po raz drugi przypatrzeć się bezpośrednio pracy nauczycielstwa zagranicą około tworzenia nowej szkoły¹⁾. Od czasów przedwojennych widać tam ogromny postęp na polu realizacji szkoły twórczej. Praca ta zmierza w dwu kierunkach, pozostających w ścisłym ze sobą związku: po pierwsze dotyczy pogłębiania samej koncepcji szkoły twórczej na podstawie bogatych już obecnie doświadczeń i znakomych wyników z dziedziny praktyki; powtórę coraz liczniejsze koła zwolenników nowej szkoły wpływają na ogólną reformę wychowania publicznego, na przekształcenie całego szkolnictwa publicznego w duchu szkoły twórczej. Chcąc się podzielić z nauczycielstwem moimi wrażeniami z ostatniej podróży pedagogicznej, podam treściwą charakterystykę niektórych nowych szkół w Dreźnie, Lipsku, Hellerau w Saksonji, w Hamburgu, Bremie i Brukseli, które zwiedziłem przed dwoma laty.

Na czoło ruchu pedagogicznego w Niemczech wysuwa się przede wszystkim Saksonja, kraj wysoce uprzemysłowiony i stare miasta hanzeatyckie Hamburg i Brema. Tu wytworzyły się ogniska kultury pedagogicz-

¹⁾ Z podróży pedagogicznej. Wrażenia i refleksje (*Ruch Ped.* R. 1913, Nr. 9 i 10). Życie w szkole twórczej. (*Ruch Ped.* Nr. 4, r. 1925).

nej, wywierające duży wpływ na całą Rzeszę Niemiecką. Jedna z państwowych szkół powszechnych w Lipsku (54-ta) i jedna w Dreźnie (46-ta), posiadające odpowiednie warunki, przekształcone zostały na szkoły doświadczalne. Wchodzimy do wspaniałego budynku szkolnego, otoczonego ogromnym dziedzińcem. Sale urządzone zupełnie inaczej, aniżeli w szkołach tradycyjnych. Zamiast ławek widzimy stoliki i krzeselka dla dzieci, (przy jednym stole siedzi zazwyczaj czworo dzieci), wzdłuż ścian tablice z linoleum (lub też dwie ściany pomalowane jako tablice), na których dzieci wykonują ćwiczenia rysunkowe, szafy i półki na materiały i narzędzia, piaskownice, skrzynie z gliną i t. p. W budynku jest duża sala z 20 warsztatami dla dzieci, nowocześnie urządzona pracownia fizyczna, sala biblioteczna, czytelnia, sala na przedstawienia i muzyczna, dwie kuchnie szkolne. Szkoła posiada dwa przenośne aparaty do wyświetlania obrazów i epidiaskop. W jednej klasie liczba dzieci wynosi od 30 do 35, które uczy w miarę możliwości jeden nauczyciel conajmniej przez 4 lata; w niższych 4 oddziałach istnieje koedukacja.

Materiał naukowy na stopniu niższym, częściowo też i na wyższym, czerpie nauczyciel z przeżyć własnych i uczniów — jest to więc nauczanie okolicznościowe i koncentracyjne (*Gesamtunterricht*) w związku ze środowiskiem i zdarzeniami życia codziennego. Nauczyciela w szkole próbnej obowiązuje program ramowy, w którym wytknięty jest tylko ostateczny cel nauki, jaki powinien być osiągnięty po 4, względnie po 8 latach, ten sam jak i w zwykłych szkołach publicznych. Niema też obowiązującego rozkładu godzin. Nauka robót ręcznych prowadzona jest w związku z innymi przedmiotami. O ile tylko pogoda sprzyja, odbywa się nauka na wolnem powietrzu. W porze popołudniowej organizują nauczyciele wolne kursy dla dzieci; na jednym może być co najwyżej 20 uczestników. W r. 1924 czynne były dla

chłopców z oddz. VII i VIII-go kurs fizyko-chemiczny, rysunkowy i gimnastyczny, dla dziewcząt kurs przyrodniczy, śpiewu i robót kobiecych, nadto wspólne dla obu płci kursy: śpiewu chóralnego i muzyki instrumentalnej, angielskiego i stenografji. Na kurs zgłaszają się dzieci dobrowolnie, ale z chwilą zapisania się mają obowiązek uczęszczania do końca; równocześnie na dwa kursy nie może być uczeń przyjęty.

Szkoły próbne dbają o wychowanie estetyczne, uprawiają zdobnictwo; odbywają się ćwiczenia w ilustrowaniu bajek, opowieści, historii; zdobienie książek, ścian, okien (prześwietlanki). Dzieci wykonują też różne przedmioty użytkowe i same je ozdabiają. Duży nacisk kładzie się tu na pielęgnowanie sztuki dramatycznej — od dialogu w nauce do przedstawień scenicznych.

Panuje tu duch solidarności i kooperacji, zapał do pracy i nauki, poczucie obowiązku i odpowiedzialności; duch ten ujawnia się w szczególności w chwili urządzania uroczystości szkolnych, n. p. święta jesieni, wystaw prac dzieci, przedstawień teatralnych i t. p., a wreszcie w czynnej pomocy rodziców, którzy własnym kosztem sprawiają różne urządzenia dla szkoły.

Niezwykłe zajmująco przedstawia się praca dzieci w szkołach próbnych, gdzie w różnych oddziałach spędziłem szereg dni. Podziwiałem naturalną swobodę dzieci, ich ujmujący sposób witania się z gośćmi (także z inspektorem szkolnym), zwiedzającymi szkołę. Oto w oddziale I-szym wielu tematów dostarcza pora jesienna, którą dzieci właśnie przeżywają, czy to na wspólnych przechadzkach, czy też w szkole. Dnia poprzedniego były dzieci na wycieczce i przyniosły dużo barwnych liści, z których uwiły wieńce. Praca rozpoczyna się nastrojową pieśnią jesienną, a potem zabierają dzieci swoje krzeselka, skupiają się wokół nauczyciela i rozpoczyna się żywe opowiadania o zdarzeniach na wczorajszej przechadzce jesiennej, obserwują swoje liście, ich barwy,

kszałty, szypułki, żyłki, ząbki i t. d. Po upływie jakiej pół godziny wracają z krzeselkami do swych stolików, ale cichutko, bo nauczyciel przypomniał im właśnie niedawno słyszaną maksymę życiową «mówić łatwo, ale czynić trudno», którą należy umieć zastosować przy każdej sposobności. Przy stolikach dzieci zajęte są pracą: wycinają, rysują, piszą wyrazy i krótkie zdania w związku z pogadanką o liściach (pismo ma charakter rysunku). Po skończonej pracy bierze jedno z dzieci zmiotkę i łopatkę i zamiata papierki i różne odpadki. O godz. 12-tej po zajęciach dzieci wcale nie spieszą się do domu, nie znają u nich zmęczenia, niektóre objawiają chęć dalszej pracy.

Odmienne, aniżeli w Saksonji, odbywają się próby w szkołach w Hamburgu i Bremie (*Gemeinschaftsschulen*), rozwijających się na podłożu tamtejszych stosunków socjalnych. Ośrodkiem poczynań pedagogicznych i punktem wyjścia jest osobowość dziecka. Ciekawy eksperyment przedstawia w Hamburgu miejska koedukacyjna szkoła doświadczalna przy ul. *Berliner Tor*. 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 «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 różnem 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 i Dreźnie, 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, geografii 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.

Rozwiesiliśmy 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 o Polsce przedrozbiorowej, o państwie, które istniało przez długie wieki, ale zagrabili je obcy i lwią 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 Hamburgczycy 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 Hamburgu 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, któ-

rzy 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 wspólnotami 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 (ostry kamień przymocowany do żerdki).

W klasie *Gansberga*, znanego autora dzieł pedagogicznych, odbywała się lekcja fizyki (8 rok nauki); uczniowie zajęci byli zaprowadzeniem aparatu radiowego 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, oddalonem o setki kilometrów.

Mówilem już w rozdziale, poświęconym współczesnym poglądom na szkołę twórczą, o podstawach, na jakich opiera się szkoła Decroly'ego w Brukseli, którą kieruje znakomita wychowawczyni *Amelja Hamaïde* (str. 110 i n.). Zwiedzający tą szkołę, pod wpływem której do-

konuje się dziś powszechna reforma szkolnictwa elementarnego w Belgji, doznaje niezwykle przyjemnego wrażenia. Kierowniczką szkoły i nauczycielki ujmującym postępowaniem i dzięki wysokiej kulturze pedagogicznej stwarzają atmosferę radosnej pracy. Dzieci czują się w tej małej, skromnie urządzonej szkole (budynek szkolny znajduje się przy ul. Ermitage), jak w domu. I nic dziwnego — mają tu liczne zabawy, swój ogródek, który uprawiają wspólnymi siłami, mają swoje ulubione zwierzątka (gołębie, króliki, jeża, białe myszki), które karmią, pielęgnują, ważą.

W klasie, gdzie się uczą najmłodsze, widać rysunki, przedstawiające życie dziecka w domu i w szkole, jego potrzeby i środowisko (*L'enfant, ses besoins, son milieu*); na dużym kartonie, umieszczonym na ścianie, kreślą dzieci rysunki, przedstawiające wypadki każdego dnia w szkole (*Notre vie à l'école*), na drugim zaś to, co zaszło w ich klasie (*Ce que se passe dans notre classe*). Nad sprzętami szkolnymi widnieją napisy, na tablicy wyrazy i krótkie zdania pod rysunkami dzieci. W tym dniu była lekcja o owocach. Drugiego dnia były dzieci zajęte pracą około przyrządzania pieczywa. Przy pomocy nauczycielki męły ziarno, zrobiły ciasto z mąki, poczem nastąpiło wypiekanie «bułeczek». Wkońcu odbyło się uroczyste częstowanie obecnych owem pieczywem; były to wprawdzie «gnieciuchy», ale dzieci nader zadowolone zapewniały, że im pieczywo wybornie smakuje. Przykład ten świadczy o metodzie pracy w tej szkole, gdzie poznanie odbywa się drogą działania i na podstawie bezpośredniej obserwacji.

Zwróćmy wreszcie uwagę na najnowszą próbę reformy nauczania, z którą zaznajamia nas twórczyni «systemu daltońskiego» *H. Parkhurst* w sprawozdaniu, umieszczonem w czasopiśmie «*Das Werdende Zeitalter*» (R. 1924)¹⁾.

¹⁾ Die Universitätsschule der Kinder. Zesz. II, r. 1924.

W szkole daltońskiej niema klas, izb szkolnych, istnieją natomiast pracownie, warsztaty, laboratorja, gabinety, biblioteki, czytelnie i sale dla studjów, w których uczniowie samodzielnie pracują. Są tam sale: geograficzna, przyrodnicza, historyczna, literacka i t. d., wszystkie zaopatrzone w potrzebne pomoce naukowe i w odpowiednią bibliotekę. W sali geograficznej znajdują się tedy mapy, plany, obrazy, globusy i t. p., obok w sali historycznej zgromadzone są książki, szkice, mapy, tablice chronologiczne, sztychy i inne środki naukowe. W sali literackiej umieszczone są dzieła znakomitych pisarzy, a wszelkie «Podręczniki kompilatorskie», t. zw. u nas «Wypisy i książki do czytania», jako produkt handlu, są według słów *Heleny Parkhurst*, «skazane na wygnanie bez litości». Młodzież czerpie wprost u źródła i obchodzi się bez pośredników.

Nauka nie odbywa się tedy w klasach, gdzie nauczyciele podają wiadomości, a uczniowie przyjmują je zazwyczaj biernie, ale w pracowniach. Tu uczeń zdobywa samodzielnie wiedzę z różnych dziedzin nauki, występując poniekąd w roli badacza, w roli młodocianego odkrywcy tajników wiedzy i umiejętności ludzkiej. Nauczyciele podają pewne zagadnienia, tematy z zakresu poszczególnych przedmiotów, a uczniowie opracowują je samodzielnie w odpowiednich laboratorjach i w kolejności według własnego upodobania. Główne zadanie nauczyciela polega na udzielaniu odpowiedzi na pytania uczniów. Nauczyciel jest tu więc dyskretnym kierownikiem, doświadczonego doradcą, który śledzi postępy ucznia, jego zainteresowania, przychodzi mu z pomocą, wskazując na żądanie środki umożliwiające i ułatwiające rozwiązanie tematu, zadania, którego się uczeń podjął. W szkole daltońskiej widzimy zatem istotną zmianę: usunięte zostało nauczanie, a w jego miejsce zapanowało uczenie się.

Przy dawnym systemie nauczania starał się nauczy-

ciel utrzymać równomierne tempo w podawaniu wiadomości wszystkim uczniom bez względu na ich poziom intelektualny, ich uzdolnienia i zainteresowania. Uczniowie usiłowali dotrzymać kroku, dostosować się do tempa pracy w zakresie poszczególnych przedmiotów. Ale wysiłki te były nadaremne, ponieważ umysł każdego ucznia pracuje w różnym tempie i niejednemu trudno było naśladować w opanowaniu przedmiotu, niejeden w tym lub owym przedmiocie pozostawał w tyle. W innym natomiast przedmiocie byłby niezawodnie postąpił daleko naprzód, gdyby na to pozwalała dawna metoda nauczania. Co najwyżej opanował uczeń dany materiał pamięciowo, ale nie przyswoił go sobie istotnie, nie wzbogacił swej psychiki. Dziecko może się np. wyuczyć na pamięć utworu poetyckiego w ciągu 10 czy 30 minut, ale aby utwór ten stał się istotną własnością jego duszy, na to potrzeba nieraz dość długiego czasu.

W szkole daltońskiej uwzględnia się podobnie jak w zwykłych szkołach różny poziom umysłowego rozwoju dziecka i dla poszczególnych stopni przeznacza się odpowiedni do poziomu intelektualnego materiał naukowy. Jednakże dzieci różnych stopni pracują tu razem we wspólnych laboratorjach, wymieniają swoje myśli i pomagają sobie wzajemnie. Urządzenia szkoły daltońskiej zmierzają właśnie do takiej współpracy.

Każdy uczeń danego stopnia otrzymuje z reguły jednakowe zagadnienie w formie pisemnej lub szkicu; każdą część wykonanej pracy notuje w przeznaczonym na to zeszyte w postaci wykresu. Codziennie zwracają się najpierw uczniowie danego stopnia do nauczyciela, do swego «doradcy klasowego» i omawiają z nim wspólny temat. Rano, 15 minut przed rozpoczęciem swej pracy, zgłaszają się uczniowie do nauczyciela z zapytaniem, przedstawiają mu trudności, jakie im się nasunęły podczas wczorajszej pracy nad rozwiązaniem zagadnienia, zasięgają porady co do planu i podziału swego zadania. Czas ten poświęcony

jest tedy głównie organizacji pracy, nauczyciel stwierdza, jak daleko uczeń postąpił w opracowaniu poszczególnych działów swego zadania. Po takim omówieniu każdorazowego stanu pracy udają się uczniowie wszystkich stopni do różnych pracowni i tam w dalszym ciągu zajmują się odnośną częścią zadania. W laboratorjach spotykają się grupy uczniów i pracują wspólnie przy jednym stole nad rozwiązaniem wspólnych zadań, przyczem odbywa się żywa wymiana myśli. W ten sposób wytwarza się w każdej pracowni pogodna i radosna atmosfera pracy społecznej, budzą się i rozwijają uczucia społeczne. Dzieci według upodobania pracują w jednym laboratorium kilkanaście minut lub całe przedpołudnie, przechodząc swobodnie z jednej pracowni do drugiej, nie pytając o pozwolenie.

Wszystkie zadania ma każdy z uczniów wykonać w ciągu jednego miesiąca szkolnego, liczącego 20 dni (tydzień szkolny liczy 5 dni) i stąd jeden dzień szkolny przyjmuje się jako jednostkę mierniczą. Dla poszczególnych działów zadania (tematy z matematyki, przyrody, historii, geografii, języka i t. d.) oznaczony jest przeciętnie czas wykonania, pozostawia się jednak każdemu swobodę w powolniejszym lub szybszym tempie wykończenia tematów z zakresu poszczególnych przedmiotów. Zanim uczeń otrzyma drugie zadanie, musi wpierw skończyć poprzednie. Jeśli wykona swe zadanie przed upływem oznaczonych 20 dni, może natychmiast podjąć następne zadanie.

Każdy uczeń otrzymuje rodzaj notatnika, t. zw. «kartę zadań», w której notuje codziennie postępy w zakresie poszczególnych działów swej pracy¹⁾. W ten sposób kontroluje wyniki pracy, przedstawione w postaci wykresu. Nauczyciel sprawdza ilość dni, potrzebną każ-

¹⁾ Zob. artykuł «Z najnowszych prób reformy wychowania» *M. Sokalowej* (Szkola Powszechna, Zesz. II, R. 1922).

demu uczniowi do wykończenia zadania i zachęca go do należytego podziału czasu stosownie do trudności, jakie nasuwają poszczególne tematy. Skoro n. p. uczeń w piątym dniu pracy skończył 20 części swego zadania z zakresu przyrody, musi wprawdzie wykończyć wszystkie inne działy swego zadania (a więc z geografji, historii, języka, matematyki i t. d.), zanim dozwolone mu będzie podjąć następne zadanie przyrodnicze.

Zadania z zakresu danego przedmiotu, n. p. z matematyki, zabierają jednemu uczniowi więcej czasu, aniżeli innemu, zależnie od zdolności i zainteresowań. W szkole daltońskiej możliwe jest uwzględnienie tempa pracy każdego ucznia w zakresie poszczególnych przedmiotów nauki. Przy takim systemie nauki poznaje też uczeń swoje uzdolnienia, co, rozumie się, wywiera duży wpływ na jego stosunki w życiu późniejszym.

Zniechęcenie do pewnych przedmiotów znika; uczeń stwierdza natomiast, że zdolności jego w tym lub owym przedmiocie są słabe i braki te nadrabia odpowiednim podziałem czasu. *Helena Parkhurst* przytacza zdanie jednego z uczniów szkoły daltońskiej o większej wartości nowego systemu edukacyjnego w porównaniu z dawną szkołą. «Jeśli dawniej nie mogłem postąpić w jakimś przedmiocie, winę tego przypisywałem — ja i moja matka również — nauczycielce; teraz przekonuję się, że dla zrozumienia jednych rzeczy potrzeba mi więcej czasu, niż dla innych. Zdarzają się dni, w których jakiej rzeczy żadną miarą zrozumieć nie mogę i wówczas zabieram się do innego, bardziej interesującego zadania i praca idzie doskonale. Rzecz szczególna, że skoro dnia następnego wracam znowu do rzeczy poprzednio dla mnie trudnej, wszystko mi się rozjaśnia i rozumiem teraz dobrze».

Przed końcem nauki przedpołudniowej przychodzą uczniowie jednego stopnia do nauczyciela-specjalisty na konferencję celem omówienia wykonanej pracy. Każdy

prawie uczeń wnosi coś wartościowego, ponieważ każdy ujmuje swą pracę z innego punktu widzenia. W ten sposób opracowują uczniowie wspólnie z nauczycielami codziennie część swego miesięcznego zadania.

Każdy z nauczycieli-specjalistów ogłasza na tablicy szkolnej, umieszczonej u wejścia do budynku, godzinę, w której uczniowie danego stopnia winni się zgromadzić celem omówienia zadanych tematów lub wykonanych prac. Dzieci, przychodząc rano do szkoły, odczytują ogłoszenia na tablicy i według nich orjentują się, u którego nauczyciela mają się zebrać. Nauczyciel gromadzi np. tych uczniów, którzy doprowadzili pracę do pożądaných wyników i ci mogą otrzymać nowy materiał. Jeśli nauczyciel zgromadzi wszystkich uczniów danego stopnia, wówczas wywiesza na drzwiach laboratorium ogłoszenie, że w tych a tych godzinach pracownia ta jest zamknięta, uczniowie zaś innych stopni, którzy właśnie mieli zamiar tu pracować, zmuszeni są w tym czasie udać się do innej pracowni. Po upływie niedługiego czasu dzieci przyzwyczajają się do takiej organizacji pracy i tuż po przyjeździe do szkoły przeglądają dokładnie ogłoszenia na tablicy, według których układają sobie odpowiedni plan pracy. Nauczyciel może tedy pracować z jedną grupą uczniów bez straty dla innych, którzy równocześnie uczą się w innych pracowniach.

W ten sposób przedstawia *Helena Parkhurst* w ogólnym zarysie System Daltoński, który stanowi nową drogę życia w szkole. Na drodze tej jednostka szuka i znajduje siebie, urzeczywistnia swą osobowość.

W tem powszechnem dążeniu do przebudowy systemu wychowania bierze Polska wcale żywy udział. Jeszcze w czasach przedwojennych widzimy podjęte u nas w tym kierunku próby: w Krakowie powstaje około roku 1907 z inicjatywy *Marji Ramułtowej* szkoła, w której założycielka pełna entuzjazmu toruje drogę nowoczesnej

myśli pedagogicznej¹⁾). W parę lat później, w r. 1911 otwiera *Stan. 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, w Zakopanem zaś organizuje szkołę nową późniejszy minister oświaty w odrodzonym państwie polskim *Ksawery Prauss*. Nasze stosunki polityczne i zależność od obcych systemów wychowawczych utrudniały w wysokim stopniu rozwój samodzielnej myśli pedagogicznej i jej praktyczną realizację. Dopiero z chwilą odzyskania niepodległego państwa rozpoczyna się ożywiony ruch na polu reform wychowawczych. Nowy duch przenika już pod wielu względami nasze programy ministerjalne, nauczycielstwo polskie zajmuje się coraz gruntowniej problemem szkoły twórczej i w miarę możliwości podejmuje skromne próby, możliwe w obecnych trudnych warunkach.

W Łodzi rozwija się pomyślnie «miejska szkoła pracy» pod kierownictwem *Romualda Petrykowskiego*. «Powołując szkołę do życia — mówi grono szkoły łódzkiej — postawiliśmy jej dwa zadania: 1) zastosowanie w praktyce szkolnej, w zakresie programu szkoły powszechnej, kierunku współczesnej pedagogiki teoretycznej, noszącego miano «szkoły pracy»; 2) propagowanie osiągniętych rezultatów wśród nauczycielstwa szkół powszechnych w celu wywierania wpływu na podniesienie poziomu nauczania w szkolnictwie powszechnym w Łodzi». Grono nauczycielskie szkoły doświadczalnej zabrało się do opracowania zasad organizacji nowego typu szkolnego i metod nauczania z uwzględnieniem warunków i potrzeb lokalnych. W owych usiłowaniach około wprowadzenia zasad szkoły twórczej postępuje grono w znacz-

¹⁾ *M. Ramułtowa*. Próby polskiej szkoły nowego typu. (*Ruch Ped.* r. 1912).

²⁾ *M. Laskowiczówna*. Dom Dziecięcy (*Ruch Ped.* r. 1912).

nej mierze samodzielnie i krytycznie, stara się oprzeć wychowanie na podstawie znajomości psychiki dzieci polskich. Metody nauczania stosowane w szkole pobudzają dzieci do obserwacji, doświadczeń, wyrażania myśli i uczuć zapomocą różnych środków technicznych. Roboty ręczne, pojęte w pierwszych 3 latach jako środek metodyczny w nauczaniu innych przedmiotów, stanowią od IV-tej kl. przedmiot samodzielny. Dzieci uczą się intrologatorstwa, robót z drzewa, kartonu i metalu. Bardzo trafnie usunęło grono podział na przedmioty, nadając programowi układ koncentracyjny i przyjmując jako ośrodek krajoznawstwo (naukę rzeczy ojczystych) z uwzględnieniem stosunków geograficzno-przyrodniczych, kulturalnych i gospodarczych m. Łodzi. Około tego przedmiotu zgrupowane są język polski, rachunki, śpiew i praca ręczna. Mając na oku cel wychowania, a mianowicie uspołecznienie ucznia, przyzwyczajają się stopniowo dzieci do życia w gminie szkolnej, opartej na podziale pracy, pomocy wzajemnej, tudzież na poczuciu odpowiedzialności¹⁾.

I w innych środowiskach podejmuje nauczycielstwo częściowe próby w duchu szkoły twórczej, o czym świadczą między innymi wyniki ankiety, zainicjowanej w ub. roku przez redakcję *Rocznika Pedagogicznego*. Ankieta w sprawie urzeczywistnienia zasad szkoły twórczej zawierała następujące pytania:

1. Czy odpowiadający zajmował (a) się teoretycznie zagadnieniem szkoły twórczej i w jaki sposób?

2. Jaki jest jego osobisty pogląd na istotę szkoły twórczej?

3. Czy i kiedy odpowiadający podejmował próby około realizacji szkoły twórczej? Na czym polegają te usiłowania i jakie są ich wyniki?

¹⁾ Sprawozdanie z działalności Wydziału oświaty i kultury Magistratu m. Łodzi za rok 1924. Łódź 1925.

4. W szczególności: a) Czy szkoła posiada internat i jak jest on prowadzony?

b) Czy szkoła prowadzi nauczanie robót ręcznych i w jakim zakresie?

c) Czy szkoła posiada ogród lub grządki poza obrębem zabudowań szkolnych, czy wprowadza zajęcia ogrodnicze i hodowlane?

d) Czy szkoła zachęca uczniów do pracy indywidualnej wedle upodobań osobistych?

e) W jaki sposób prowadzone jest wychowanie fizyczne?

f) Czy szkoła organizuje wycieczki krajoznawcze i popiera sport pieszy, kołowy i harcerstwo?

g) Jakich metod szkoła używa, żeby wyrobić w uczniach zdolność sądzenia i rozumowania?

h) Czy szkoła daje uczniom sposobność do pogłębiania wiedzy w obranej gałęzi specjalnej?

i) Jaką rolę przypisuje się w nauczaniu obserwacji faktów i doświadczeniom?

j) W jaki sposób pobudzona jest twórczość dziecka; czy szkoła zaobserwowała własne zainteresowania dzieci i w jaki sposób je zużytkowuje?

k) W jakiej mierze szkoła opiera się na pracy indywidualnej ucznia? O ile i w jaki sposób wprowadza pracę zbiorową?

l) Czy próbowano skupiania w rozkładzie zajęć przedmiotów pokrewnych i kolejno poświęcania czasu grupom przedmiotów?

m) Czy istnieje w szkole samorząd uczniowski i w czym się przejawia?

n) Jakie nagrody i kary są używane w szkole?

o) Jaką rolę szkoła wyznacza współzawodnictwu?

p) O ile szkoła dba o estetykę?

r) Jaka jest rola muzyki w szkole?

s) Co szkoła czyni dla wyrobienia poczucia moralnego i odpowiedzialności zbiorowej?

t) Co szkoła czyni dla wykształcenia zdrowego rozsądku?

5. Od jakich warunków zależy rozwój szkoły twórczej w Polsce?

Odpowiedzi napłynęło ogółem 24, w tem ze szkół powszechnych i wydziałowych 17, ze szkół średnich 1, z seminajów naucz. 5 i jedna ze szkoły prywatnej o charakterze zakładu wychowawczo-leczniczego. Z odpowiedzi tych wynika, że najgłębiej ujmują istotę szkoły twórczej i w tym duchu rozwijają owocną działalność na terenie swej szkoły dyrektorka seminarjum w Chełmie *J. Młodowska* i nauczyciel liceum krzemienieckiego *J. Trzcieniecki*, tudzież w specjalnem zastosowaniu *Dr J. Gawroński*, kierownik szkoły Odrodzenia w Wieleniu poznańskim (zakład wychowawczo-leczniczy).

Opierając się na dłuższych studjach teoretycznych, dochodzi dyr. *J. Młodowska* do wniosku, że zastosowanie zasady pracy twórczej jest nieodzownym warunkiem przyszłego bytu szkoły polskiej. Odpowiadająca jest gorącą zwolenniczką systemu pracy indywidualnej w szkole na wzór «planu daltońskiego». W tym też duchu podejmuje próby w swojej szkole, w szczególności w nauce historii i otrzymuje dodatnie wyniki. Podstawą nauczania jest praca i dzięki sprzyjającym warunkom szkoła stosuje tę zasadę w różnych przedmiotach. Uczennice pracują w ogrodzie botanicznym i na grządkach roślin lekarskich, nauka biologji, fizyki i chemji odbywa się w pracowni, nauka geografji oparta jest na wycieczkach w pobliskie okolice. Młodzież tworzy kółka naukowe i wygłasza referaty, wydaje też własne pismo p. t. «Seminarzystka». Wychowanie moralne opiera się na samorządzie, który ma szerokie zastosowanie zarówno w szkole, jak i w internacie, na harcerstwie i kole Czerwonego Krzyża. Szkoła dba o wychowanie estetyczne, starając się rozwinąć kulturę muzyczną wśród młodzieży.

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 nim świadomość wzajemnej zależności, co jest podstawą obudzania się zmysłu społecznego». W szczególności zajmuje się odpowiadający zagadnieniem nauczania języka polskiego według zasad szkoły twórczej i próby te wydały dodatnie wyniki. W liceum odbywa się w szerokim zakresie 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 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 tu do pogłębienia kultury estetycznej.

Zainteresowanie nowymi prądami wychowawczymi u nas wzmagają się coraz silniej, odzywają 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. 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 conajmniej do tych wyników naukowych, jakie sobie zakresła szkoła powszechna po 4, względnie po 7 latach.
4. Grono szkoły doświadczalnej obowiązane jest: a) zorganizować 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 nauczycielstwa 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 materjalnego 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 nowego systemu wychowania.

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 istoty i właściwości duchowych 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

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.

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 się na nie składają czynniki ¹⁾). Droga introspekcji powstają autobiografie wybitnych pedagogów, pamiętniki, dzienniki nauczyciela, które umożliwiają głębsze wniknięcie w istotę wychowawcy i pracy wychowawczej. Do oświecenia tego problemu przyczyniają się też sprawozdania i oceny innych osób — kolegów i uczniów — na podstawie obserwacji nauczycieli w czasie ich działalności pedagogicznej. Wreszcie ważnym przyczynikiem do poznania psychiki nauczyciela są utwory literatury pięknej — nowele, powieści, utwory dramatyczne — w których autor maluje typy nauczycieli, tudzież ilustracje i rysunki z życia szkolnego ²⁾).

Zadaniem psychologii nauczyciela, która, jak wspominałem, 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

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, Żeromski i inni.

głębokie ujęcie zadań nowoczesnego nauczyciela, jakie podał w związku z przesileniem w kulturze europejskiej w swych znakomitych «Szkicach z socjologii wychowania» prof. *Znaniecki*.

Szkoła jest jednym z najważniejszych ogniw życia kulturalnego społeczeństwa. Stąd wynika, że nauczyciel szkoły twórczej powinien współuczestniczyć w skarbach kultury, wnikać 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 nauczyciela. W poglądach na świat i życie, w szczególności w stosunku do dzieci ujawniać powinien 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 energie 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 i ¹⁾.

Poznawszy głębiej psychikę dzieci, potrafi wczuć się w ich stany duchowe, w ich sposób myślenia, odczuwania i reagowania na podniety, rozwinie w sobie zdolność

¹⁾ Karta indywidualności uczniów. (*Ruch Ped.* Nr. 9—10, r. 1923, wydawnictwo «Kresów» w Cieszynie).

intuicji, tak ważną w oddziaływaniu wychowawczem. Nauczyciel w szkole twórczej ma zrozumienie dla swoistego życia dziecka, odczuwa «radość życia» dziecięcego, spogląda na objawy jego 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. 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 szczerłość wzajemna, stosunek między nim a dziećmi jest serdeczny, przyjacielski, rodzinny. Do nauczyciela 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, wycieczek, jak i w organizowaniu pracy technicznej (w pracowniach i warsztatach), naukowej (rozwiązywanie zagadnień), artystycznej (chóry, orkiestra, przedstawienia sceniczne, zabawy towarzyskie). Nauczyciela w szkole twórczej cechuje tedy wysoka kultura fizyczna; nie jest on tylko biernym świadkiem gier i za-

baw swych uczniów, ale jest czynnym i pomysłowym towarzyszem ich zabaw, jest w dodatkiem znaczeniu 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 *Dawid* — nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań nie przez niego pomysłanych 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 swobodę» ¹⁾.

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, podręcz-

¹⁾ *J. Wł. Dawid. O duszy nauczycielstwa. Str. 11.*

niki, 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, znakomicie orjentuje się w literaturze danego przedmiotu.

Życie i praca nasuwają coraz to nowe zagadnienia; stawia je nauczyciel, ale pobudza i dzieci w tym kierunku. Życie bowiem nasuwa dziecku wciąż nowe zagadki, 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 oświeclania 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, 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 gruntownej reformy studjów nauczycielskich. Dotychczasowy system kształcenia nauczycieli w seminarjach jest wytworem minionej epoki i podobnie jak «szkółka ludowa», staje się dziś przeżytkiem. Seminarjum, jako in-

stytucja przestarzała i nie odpowiadająca zadaniom nowej ery, ulega likwidacji w wielu krajach europejskich. 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 obserwacji zgłaszających się do Instytutu. Studja teoretyczne przyszłego nauczyciela obejmować powinny fizjologję, psychologję, filozofję i socjologję, na których opiera się studjum pedagogji. Ogniiskiem 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 przejmuje się duchem nowego wychowania, idea szkoły twórczej budzi wśród szerokich kół nauczycielstwa coraz głębsze zrozumienie, budzi coraz większy zapal i entuzjazm. Obserwując ten radosny objaw, ten wzmagający się głód wiedzy 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.

¹⁾ Znakomity projekt organizacji Pol. Instytutu Pedagogicznego opracował Wł. J. 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).

SKOROWIDZ AUTORÓW.

Barth P. 123—126

Benni T. 293

Bergson H. 157

Biegański Wł. 143

Binet A. 199

Błoński P. 108

Bon Le G. 214

Brzozowski St. 2

Bykowski L. 225

Claparède E. 206

Colomb G. 272

Czapczyński T. 295

Dalhem L. 111, 272

Davy G. 118

Dawid J. Wł. 18, 127, 128, 191,
325, 329, 331

Dąbrowski Fr. 230

Decroly O. 111

Deiters H. 214

Dewey J. 83, 86, 136, 203, 213

Döring O. 325

Durkheim E. 119—123

Estkowski E. 56—72

Fabre J. H. 272

Fadrus V. 246, 290.

Falski M. 65, 253, 286

Ferrière A. 26, 74, 172, 210, 225

Flournoy Th. 148

Foerster Fr. W. 225

Froebel Fr. 28

Gansberg Fr. 284, 304

Gaudig H. 214

Grabowsky A. 110

Groos K. 185

Grudzińska A. 225

Grzybowski W. 149

Hamaide A. 112, 245

Herbart Fr. 202

Hilker Fr. 107, 220

Hoene-Wroński J. 152—158

James W. 148—151, 174

Kawerau S. 132

Kerschensteiner G. 88—98

Kirkpatrick E. 188

Komeński J. A. 19

Kot St. 20

Kruckenberga A. 214

Lay W. A. 296

Lehmann E. 85

Libelt K. 57

Linke K. 291

Lipiński J. 60

Lobsien M. 211

- Locke J. 18
Lombroso P. 192

Łukaszewicz J. 58

Majewska Z. 304
Meumann E. 193, 197
Mirski J. 214, 225
Monchamps 111
Montaigne Fr. 13, 15, 17
Montessori M. 42
Mysłakowski Z. 326

Nagy L. 211
Natorp P. 118
Nawroczyński B. 214, 216

Oestreich P. - Tacke O. 325

Parkhurst H. 106, 113, 312
Pestalozzi J. H. 26
Piramowicz G. 30, 33, 68
Policht H. 248
Popławski A. 30

Queyrat Fr. 185—187

Rabelais Fr. 11
Radlińska H. 290

Ramułtowa M. 317
Rousseau J. J. 21, 23, 24, 25

Scharrelmann H. 106
Scherer H. 80
Sempołowska St. 270
Sickinger A. 99
Śniadecki Jędrzej 35
Spencer H. 146
Stern W. 211
Struve H. 144
Szczawińska M. 228
Szober St. 293, 295, 297
Szycówna A. 304

Thorndike E. 188
Trentowski Br. F. 38—56, 65,
158—169

Varendonck M. J. 226

Witkiewicz St. 51
Wolski K. 42

Zarański S. 253
Zieleńczyk A. 151
Znaniński Fl. 127, 131

Żeleński T. 11
Żeromski St. 2



TREŚĆ

CZĘŚĆ PIERWSZA

PODSTAWY TEORETYCZNE SZKOŁY TWÓRCZEJ

	Str.
I. Nowa era wychowania	1— 8
II. Rozwój historyczny szkoły twórczej	9— 72
III. Współczesne poglądy na szkołę twórczą	73—116
IV. Podstawy socjologiczne szkoły twórczej	117—140
V. Idea szkoły twórczej i jej związek z filozofją	141—169
VI. Rozwój psychologii pedagogicznej a szkoła twórcza	170
Zależność życia duchowego od funkcyj systemu ner- wowego	171
Instynkty dziecka i ich znaczenie	174
Popęd do działania	176
Psychologja zabawy	184
Popęd do pytania	188
Zasób wyobrażeń dziecka i jego zmysł obserwacji	190
Zainteresowania i ich rozwój	201
Klasa szkolna jako wspólnota. Psychologja klasy	213

CZĘŚĆ DRUGA

REALIZACJA SZKOŁY TWÓRCZEJ

I. Rozwój samorządu w szkole twórczej	225—243
II. Program i metoda w szkole twórczej	244
Klasa elementarna	244
Nauka rzeczy ojczystych	260
Język ojczysty w szkole twórczej	279
III. Szkoła twórcza zagranicą i próby w Polsce	305
IV. Nauczyciel w szkole twórczej	325
Skorowidz autorów	333



UP - Kraków BG



1050131178

