

DR. MIŁOŚLAW JĘDRONIA

PROBLEMY WYCHOWANIA WSPÓŁCZESNEGO

PROBLEMY WYCHOWANIA WSPÓŁCZESNEGO

Sublet 11720.
DR. MIECZYSLAW ZIEMNOWICZ

PROBLEMY WYCHOWANIA WSPÓŁCZESNEGO

WYDANIE DRUGIE



~~№ inwentarza~~

~~I-11~~

MCMXXIX
WARSZAWA KRAKÓW
WYDAWNICTWO J. MORTKOWICZA
TOWARZYSTWO WYDAWNICZE W WARSZAWIE

1.11. (P)

BIBL. GŁÓWNA



146434

KRAKÓW — DRUK W. L. ANCZYCA I SPÓŁKI

D-81/83



Stoimy wobec problemu przebudowy szkoły i przeobrażenia wychowania. Trudności, piętrzące się przed nami, zmuszają do powolnego tempa pracy, życie zaś, nie cierpiące próżni, każe przyspieszać budowę własnej szkoły, aby z niej wyszło nowe pokolenie, lepiej przystosowane do zmienionych warunków życia ekonomicznego i społecznego. Ostateczne decyzje, w jakimkolwiek one zapadną kierunku, musi poprzedzić głęboka, spokojna dyskusja, mająca na oku najważniejszy cel wychowania, jakim jest dobro narodu i państwa polskiego.

«Problemy wychowania współczesnego» chcą się przyczynić do oświecenia poruszonego tematu. Autor nie wyczerpuje wszystkich zagadnień, gdyż bogactwo ich ogromne, a liczba ich rośnie w miarę wglębiania się w przedmiot. Autor porusza tylko najważniejsze problemy wychowania, metodologii i organizacji szkoły, stara się je przedstawić obiektywnie i wszechstronnie, zestawia z prądami pedagogicznymi zagranicą, aby pogłębić ich zrozumienie i wskazać, ile to możliwe, na linję rozwojową szkoły i ułatwić wysnuwanie odpowiednich wniosków.

«Problemy wychowania współczesnego» są przeznaczone nie tylko dla ludzi, związanych zawodowo z wychowaniem w szkole, lecz dla tych wszystkich, którzy społecznie czują i myślą, którzy zatem nie mogą pozostać obojętni, gdy się buduje gmach wychowania narodowego i państwowego.

Sprawa wychowania publicznego, organizacji szkoły i metod w niej używanych stała się przedmiotem dyskusyj publicznych. O ile «Problemy wychowania współczesnego» przyczynią się do jej pogłębienia i wszechstronnego zrozumienia zagadnień wychowawczych a przez to do budowy trwałych fundamentów szkolnictwa polskiego, cel pracy będzie osiągnięty a najgorętsze pragnienia autora spełnione.

DO WYDANIA II.

W nieoczekiwanie krótkim czasie okazuje się potrzeba drugiego wydania «Problemów». Okres dwuletni, który upływa właśnie od ukazania się wydania pierwszego, jest za krótki, aby poglądy wyrażone w «Problemach» mogły ulec zmianie i wymagały głębszej rewizji. Są one nadal aktualne, nie tylko dlatego, że gmach szkoły polskiej organizacyjnie nie został jeszcze wykończony, lecz i z tego względu, że zasady «nowego» wychowania, nie stały się jeszcze własnością wszystkich wychowawców.

Łaskawe przyjęcie «Problemów» przez krytykę polską i zagraniczną pozwala mi żywić nadzieję, że ze względu na doniosłość zagadnienia, i to wydanie, nieznacznie zmienione i uzupełnione, dozna równie życzliwego poparcia.

Kraków, w październiku 1928 r.

Autor.



I.

KONIECZNOŚĆ PRZEBUDOWY SZKOŁY.

Żyjemy w czasach, w których duch reformatorski ogarnął wszystkie dziedziny życia. Uświęcone tradycją i wiekami formy życia państwowego runęły, umożliwiając powstanie nowych postaci, nie wszędzie jeszcze skryształizowanych. Porządek kapitalistyczny, na którym oparte było całe życie ekonomiczne ubiegłego wieku, zachwiał się w swoich podstawach i po dzień dzisiejszy szuka równowagi. Demokratyzacja, do niedawna będąca tylko hasłem, nie zawsze szczerze głoszonem i uznawanem, stała się rzeczywistością i obejmuje coraz szersze kręgi, wywołując przegrupowanie warstw społecznych. Jesteśmy więc świadkami przewartościowywania dawnych wartości, rewizji dawnych ideałów, ponownego precyzowania celów życia.

Ruch ten, jakkolwiek wzmożony do ostatecznego napięcia przez wojnę światową, nie został jednak przez nią wywołany. Jest on wynikiem rozwoju, przygotowywanego przez całe dziesiątki lat a przyspieszonego przez wojnę ostatnią. Przyczyny tego procesu są rozliczne. Nauki przyrodnicze wydarły niejedną tajemnicę przyrodzie i pozwoliły człowiekowi ujarzmić jej siły w nieprzeczuwanym nigdy stopniu. Idąca z tem w parze sprawność techniki zmienia w czasie stosunkowo krótkim warunki życia człowieka, otwierając coraz szersze perspektywy. Stosunki ekonomiczne uległy zasadniczym zmianom; nowe warstwy ludności doszły do znaczenia i zażądały udziału w tworzeniu historii.

Mimo tych zmian, tak głębokich, szkoła potrafiła zachować

wać naogół swój dawny charakter, zmieniając co najwyżej formy zewnętrzne, aby nie pozostać całkiem poza życiem. Prąd reformatorski, który ją do tej pory oszczędzał niemal, staje się jednak obecnie coraz silniejszy i nie zadowolając się już połowiczną reformą, domaga się gruntownej przebudowy życia szkolnego. I nie może być inaczej. Uprzypomnijmy sobie ewolucję, którą szkoła przeżyła w wieku ostatnim, przypomnijmy sobie jej główne fazy rozwoju, aby zrozumieć, czego życie domaga się od szkoły.

Dawna szkoła klasztorna, wyznaniowa, służyła wyłącznie kościołowi a pośrednio państwu. Miała charakter naukowy w znaczeniu średniowiecznym, autorytatywny i dogmatyczny a przygotowywała przyszłe podpory kościoła i państwa, uznając jedynie to, co do utrzymania ich znaczenia i potęgi przyczynić się mogło. Od czasu rewolucji francuskiej zaczyna szkoła zmieniać swój charakter i staje się powoli świecką. Otwiera coraz szerzej podwoje, przyjmując do swego grona już nie tylko synów klas uprzywilejowanych, ale i mieszczkańskich. Pod wpływem zaś rozwoju techniki i nauk przyrodniczych musi szkoła dopuścić do swego programu obok języka łacińskiego, niepodzielnie dotąd panującego, także inne przedmioty, przyrodnicze, które wprowadzają do szkoły element praktyczny, dawniej tu nieznan, skierowany ku ulepszeniu i ułatwieniu życia codziennego. Przedmioty realne, popierane przez życie samo, wywalczają sobie w szkole, przynajmniej w pewnych typach, znaczenie prawie równorzędne. Rządy, które dawniej zupełnie szkołę się nie zajmowały, zaczynają rozumieć znaczenie szkoły i uzyskują coraz większy wpływ na nią, doprowadzając wreszcie do jej upaństwowienia. Poczynania rządu, który od czasu konstytucyjnej formy rządzenia uchodzi za wyraz woli narodu, doznają coraz większego poparcia ze strony ludności, która w upaństwowieniu wielu instytucji, w tym wypadku szkoły, widzi obronę przed powrotem rządów klas uprzywilejowanych. Warunki ekonomiczne wymagają coraz większego uzbrojenia jednostki do walki o chleb codzienny, więc wyposażenia jej w te wiadomości, które w życiu okazują się niezbędne. Stąd postulat powszechnego nauczania. Organizacja życia społecznego

komplikuje się coraz bardziej; powstaje coraz większe różniczkowanie zajęć i zainteresowań; coraz szersze warstwy wciągają się do pracy w warsztacie życia i coraz większych wymaga się kwalifikacji. Stąd postulat obowiązkowego i bezpłatnego nauczania. Szkoła staje się więc z klasowej powszechną, dostępną dla wszystkich, rozszerza także swój cel, którym ma być przygotowanie do życia, nie rezygnując z dawnego ideału, jakim było kształcenie umysłu.

Koncesje, które szkoła czynić musiała wobec rozwoju wypadków, objawiły się najpierw w rozszerzaniu programów naukowych; obejmowały one coraz to nowe dziedziny, starając się zawsze iść w parze z najnowszym postępem wiedzy. Pociągnęło to za sobą specjalizowanie grona nauczającego, gdyż tylko specjalista i fachowiec mógł śledzić postęp nauki w swojej dziedzinie. Bogactwo programów wymagało znowu wyężającej pracy zarówno ze strony nauczyciela jak i ucznia, a próbą sprawności obu tych czynników była ilość wiadomości, czerpanych nie tylko z przeszłości lecz i aktualnej teraźniejszości.

Przy wszystkich tych reformach, a raczej dorywczych zmianach, decydowała potrzeba życia, rzeczywista czy urojona; organizm szkolny taki, jaki był od czasów najdawniejszych, rozszerzano, adaptowano, nie zwracając uwagi na czynnik najistotniejszy, na ucznia. A jednak w szkole uczeń jest ośrodkiem wszelkich poczyną. Zapatrywania średniowieczne, że dziecko, uczeń, jest dorosłym człowiekiem w minjaturze, że zatem wymagania można wobec niego stosować te same, co wobec dorosłych, były pewnikiem, nad którym się wiele nie zastanawiano. Istniały wprawdzie potężne protesty przeciw temu pojmowaniu dziecka od Rousseau'a począwszy, domagano się tu i ówdzie praw i zrozumienia dla tych młodych istot, ale głosy te genialne i za takie nawet uznawane, nie poparte dowodami naukowymi, były przyjmowane jako głosy oponentów, jako literatura, która wobec postulatów życia musi zamilknąć. Także psychologia oficjalna od Herbarta, wnikając w istotę ducha ludzkiego, brała za punkt wyjścia psychikę dorosłego człowieka i odkryte prawa sta-

rała się stosować do młodego pokolenia, wierząc, że wszystkie jednostki są sobie równe, podlegają zatem tym samym prawom. Uznawszy raz za dogmat Herbartowskie formalne kształcenie, szkoła wysilała się tylko w tym kierunku, aby metody nauczania i kształcenia były najskuteczniejsze. Zarzucano dawną metodę wykładu, stosowaną dotąd niepodzielnie nie tylko w uniwersytetach lecz i szkołach niższego typu, wznawiono metodę Sokratesa, heurystykę, starano się stosować indukcję wszędzie, przynajmniej na najniższych stopniach, gdyż na wyższych obfitość programu naukowego i obowiązek wyczerpania go nie pozwalały na taką «stratę czasu». Dostosowywano podręczniki szkolne do nowych, zmodernizowanych metod, równocześnie uzupełniając je ostatnimi zdobyczami nauki. Wyposażono szkoły w różne «okazy», aby tylko ułatwiać nabywanie i magazynowanie wiedzy wszelakiej. Szkoła przyjęła na siebie obowiązek wbijania w mózgi uczniów całych encyklopedyj wiedzy, nie mogła się więc wyzbyć średniowiecznej metody werbalizmu, «wgadywania», chociaż maskowała tę metodę różnymi sztuczkami.

Zdawało się, że szkolnictwo osiągnęło szczyt rozwoju, przynajmniej w krajach środkowej i zachodniej Europy, na przełomie wieku XIX i XX. Szkoły były dobrze zorganizowane, nauczyciele mieli przeważnie wystarczające, a często bardzo solidne przygotowanie naukowe, podręczniki szkolne stały na wysokości postępu nauki, pomoce naukowe były coraz obfitsze, liczne egzaminy były wcale skutecznym bodźcem dla uczniów a kontrolą pracy nauczycieli, słowem, należało tylko zbierać owoce tylu przygotowań i wkładów zarówno materialnych jak i moralnych.

Tymczasem narzekania na wyniki pracy nie ustawały, nawet ciągle się potęgowały i to zarówno ze strony sfer naukowych, uniwersyteckich, jak i reprezentantów życia praktycznego, producentów i przemysłowców. Pierwsi narzekali, że uczniowie przychodzą niewyrobieni myślowo, nieprzygotowani umysłowo do pracy naukowej, samodzielnej, drudzy wskazywali, że absolwenci szkół średnich a nawet uniwersytetów często listu samodzielnie napisać nie potrafią, a także popadają w kolizję z regułami pisowni. Symfonję

zgodnych narzekań właśnie w krajach o najlepiej i najwyżej zorganizowanym szkolnictwie przerwała wojna światowa. Wystarczy przypomnieć memoriał Uniwersytetu Jagiellońskiego z r. 1913, ujmujący głęboko symptomy upadku kultury umysłowej u młodzieży akademickiej i wysnuwający wnioski co do potrzeby reformy nauczania w szkole średniej. W Niemczech ogromnie bogata literatura polemiczno-pedagogiczna, która od początku naszego stulecia rosła i pod względem ilości i siły argumentacji, potwierdza również istniejące niezadowolenie ze szkoły ówczesnej. We Francji reforma szkolna z r. 1902 (Georges Leygues) miała szkołę zmodernizować przez zbliżenie jej do życia (wprowadzono do szkoły średniej sekcje matematyczno-przyrodnicze, bez łaciny i greki, nasze szkoły realne). Ale mimo tej zasadniczej, jak na stosunki francuskie, reformy nie nastąpiła poprawa. Krytyki oficjalne, pochodzące głównie z sfer uniwersyteckich, poddają miazdzącej ocenie wyniki nauki szkolnej. Dość wspomnieć broszurę z r. 1911 Henryka Poincarégo, słynnego matematyka, memoriał «Ligue de la culture française» z r. 1911 a później już w czasie wojny (1916) krytyka Henryka Le Chatelier, profesora chemii w Sorbonie, członka instytutu, a przede wszystkim sprawozdanie z r. 1919 prezydenta «Commission de l'enseignement» Simyana, złożone w Izbie posłów. W Ameryce powstające właśnie w tym czasie szkolnictwo nie opiera się już na wzorach europejskich, ale szuka własnych dróg na podstawie nauk psychologicznych i socjologicznych i filozofii (pragmatyzm). Wystarczy wspomnieć nazwiska, jak Emerson, Stanley Hall, John Dewey, W. James.

Gdzie szukać przyczyny niedomagań? Głosy krytyków szkoły były silne, skrajne, ale jednak nie mogły zaważyć na szali ogólnego stanu nauki szkolnej. Nauczyciele nie pracowali mniej, owszem dużo więcej trudu wkładali w swą pracę. Nie można przypuszczać, że młodzież nagle potraciła zdolności, zgłupiała w porównaniu z młodzieżą ubiegłych lat. Można więc przyjąć prawie za pewnik, że była to podświadoma reakcja młodzieży przeciw systemowi szkolnemu, odruch przeciw bezwładowi fizycznemu i umysłowemu, który był następstwem stosowanych metod. Wszystkie najstarannie opracowane

podręczniki szkolne, kondensujące nawet na małej przestrzeni ogromną ilość wiadomości — o nie przecież zawsze chodziło — wiały śmiertelną nudą, która powodowała zupełne zasypianie władz umysłowych, zabijała zainteresowanie, aktywność. Zrozumiemy to jeszcze lepiej, gdy sobie uświadomimy, że równocześnie z rozbudowywaniem systemu szkolnego, rozwijać się zaczynają nauki biologiczne, a higiena zwraca coraz skuteczniejszą uwagę na rozwój fizyczny młodzieży. Sporty wszelkiego rodzaju, propagowane niewątpliwie bez myśli wrogiej względem szkoły, przyczyniły się znacznie do zachwiania wiary w celowość «formalnego kształcenia» i do osłabienia przekonania, że umysłowe przedmioty szkolne są rzeczywiście jedynie niezbędne. Literatura czasów przedwojennych, obierająca tak często za temat rozwój bohatera w latach szkolnych, liczne epopeje studenckie, czasopiśma młodzieży, krytykujące a często nawet łżące cały system szkolny, są potwierdzeniem tego buntu młodzieży przeciw szkole, czy też tylko samoobrony przed zabijaniem ducha i samodzielności¹⁾.

Kółka samokształcenia, które pod protektorem szkoły a częściej poza szkołą powstawały, były wyrazem nieufności do metod stosowanych w oficjalnym szkolnictwie. Szkoła

¹⁾ Literatura światowa wieku XIX obierała niejednokrotnie za temat dziecko i jego rozwój. Wyliczyć można z literatury romantycznej francuskiej autorów, jak Victor Hugo, G. Sand, Michelet, Renan, z późniejszych realistów Daudeta, Zolę, Maupassanta, Anatola France'a, P. Lotiego, Pawła i Wiktora Margueritte, Barrès'a, Lichtenbergera, Gypa, Frapię, J. Renarda, Romain Rollanda. W literaturze angielskiej wybijają się w tym względzie Dickens, G. Eliot, Rudyard Kipling. W rosyjskiej Dostojewski, Tolstoj, Gogol. W niemieckiej niezliczona jest ilość t. zw. Bildungs — i Erziehungsromane od Goethego do czasów ostatnich. Wymieńmy nazwiska znane jak Gottfried Keller, C. F. Meyer, Ebner-Eschenbach, Adolf Wildbrandt, Wildenbruch, Herman Hesse, Emil Strauss, Edward Stillebauer, Hermann Krüger, Otto Ernst, Frenssen, Ernst Zahn, Friedrich Huch, Heinrich Mann i i. Polska literatura zajmuje się tym problemem, aby odmalować martyrologię dziecka polskiego w obcej szkole, aby walczyć o polskie ideały wychowawcze. Wyszczególnić należy Żeromskiego, Prusa, Sienkiewicza; inny już charakter miała «Szkoła» Kaweckiego, lub liczne artykuły czasopiśma lwowskiego «Monitor» lub «Promień».

dojrzała więc do zupełnej przebudowy wewnętrznej. Wojna światowa, wykazując zaś bezwartościowość całego encyklopedycznego kształcenia, żądała samodzielności, inicjatywy i specjalizacji obok rozumnego podziału pracy. Ona też zadała ostatni cios szkole tradycyjnej, werbalnej, ona wywołała we wszystkich krajach świata nie dający się już zatamować prąd do reformy szkoły.

II.

PRZESŁANKI TEORETYCZNE REFORMY SZKOŁY.

Błędem zasadniczym całej organizacji szkoły dotychczasowej było to, że nie znała dziecka; nie liczyła się z odrębnymi właściwościami natury dziecięcej, przyjmując zaś za pewnik, że dziecko różni się od dorosłego człowieka jedynie rozmiarami i brakiem wiadomości, tylko potrzeby dorosłych miała na oku. Poznanie istoty dziecka, jakkolwiek wydaje nam się naturalne i konieczne, nie było tak łatwe do osiągnięcia, skoro nawet zrozumienie zewnętrznego wyglądu dziecka było możliwe stosunkowo późno. Rzeźba grecka, która do dziś dnia uchodzi za ideał niedościgły, przedstawiła jeszcze w sławnej grupie Laokoona synów kapłana jako miniaturowe dorosłych młodzieńców. Nie wspominamy tu już średniowiecznego malarstwa, gdzie dzieci bardzo późno przyjmują kształty im właściwe. O ileż trudniej było poznać duszę dziecka, gdy tak mało dróg istnieje do jej otwarcia! Zaczęto, rzecz prosta, od obserwacji umysłu dorosłych, przenosząc spostrzeżenia na dzieci. Zaczęto opisywać i rejestrować pojedyncze objawy, funkcje umysłu, jak gdyby były od siebie niezawisłe i odrębne w człowieku istniały. Nadto obserwacje miały zawsze charakter przypadkowy i subiektywny, nie mogły więc stać się jedyną podstawą znajomości człowieka. Inne zaś źródła poznania, stosowane dawniej, odpadły. W naszych czasach nikt już nie wierzy, że z gwiazd lub linii ręki czerpać można wiadomości pewne o człowieku, jak to wierzyli astrologowie i chiromanci (De La Chambre *«L'art de connoistre les hommes»*, Paris 1662); badania Lavatera, by z fizjognomji uzyskać pewniejsze wskazówki, także nie zadowalały, podobnie jak nie dały nam klucza do wnętrza natury ludzkiej ani kranjologia Galla z początku XIX w., ani późniejsze jeszcze usiłowania grafologów.

Dopiero wprowadzenie eksperymentu do psychologii i oparcie jej na biologji i fizjologii posuwa naprzód znajomość człowieka w ogólności a natury dziecka w szczególności. Na czele kroczą jednak nie pedagogowie lecz lekarze i przyrodnicy. Genjalny profesor neurologji w Paryżu Charcot¹⁾, twórca tej niesłychanie ważnej gałęzi nie tylko dla medycyny lecz i psychologii, oraz angielski antropolog Franciszek Galton²⁾ rozpoczynają długi szereg badaczy³⁾, którzy drogą eksperymentu i pomiarów starają się rozświetlić tajemniczy proces myślenia, poznać prawa inteligencji. Obojętne, czy robią to dla stworzenia podstaw eugeniki jak Galton, czy tylko dla znalezienia podstaw leczenia umysłowo chorych jak Charcot i inni psychiatrzy⁴⁾, dość, że wskazują drogę, na której można osiągnąć pewniejszą znajomość procesu myślowego. Badania te doprowadzają do próby stworzenia test, niejako probierzy inteligencji, próby zapoczątkowanej przez Cattella w r. 1890 w Stanach Zjednoczonych a doprowadzonej do formy klasycznej przez Alfreda Bineta i Th. Simona⁵⁾ już w r. 1905 w *«L'échelle metrique de l'intelligence»*. Dzieło Bineta polega na tem, że nie poprzestał na badaniu najprymitywniejszych procesów psychicznych czucia i ruchu, jak to czynili jego poprzednicy, lecz przeszedł do badania procesów więcej skomplikowanych jak uwaga, wyobraźnia, inteligencja. Długoletnie jego badania, później prowadzone z pomocą jego ucznia Simona, doprowadziły go do ułożenia skali test, zapo-

¹⁾ J. M. Charcot. *Leçons sur les maladies du système nerveux*. Paris 1873.

²⁾ F. Galton. *Inquiries into human Faculty and its Development*. London. Macmillan 1883.

³⁾ Por.: Nawrockiński *«Uczeń i klasa»* Warszawa, Książnica 1923, gdzie wyliczone są podstawowe dzieła; por.: również Claparède *«Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers»*. Paris, Flammarion 1924. Rozdz. I.

⁴⁾ Rieger, Kraepelin, Ziehen, Sommer, Gregor, Bernstein, Rosolimo i i.

⁵⁾ Alfred Binet et Th. Simon. *«La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants»*, Paris 1922 i Robert Martin *«Alfred Binet, Paris, Les Presses Universitaires de France»*.

mocą której można prawie nieomylnie określić rozwój umysłowy jednostki według lat i miesięcy. Testy Bineta zapoczątkowały nową erę badań w psychologii i pedagogii, obiegły niemal wszystkie kraje i uzyskały przez tysiączne doświadczenia wartość pewników. Dr. G o d d a r d, psycholog amerykański, porównywa¹⁾ odkrycie Bineta z odkryciem prawa ewolucji przez Darwina lub prawa hybridacji przez Mendel'a. Entuzjazm psychologa amerykańskiego zrozumiemy dopiero, gdy usłyszymy, że dzięki właśnie testom Bineta i ich zasadzie potrafiły Stany Zjednoczone zorganizować w czasie wojny światowej w przeciągu półtora roku (od marca 1917 do października 1918) armję z 3,665.000 ludzi, zorganizowaną celowo i świetnie, mimo że do marca 1917 r. rozporządzały tylko milicją 190.000 ludzi. Psycholog amerykański, Robert Yerkes, obdarzony misją zorganizowania służby psychologicznej, dobrał sobie do pomocy najlepszych uczonych, i zorganizował w przeciągu jednego miesiąca ogromny «wydział psychologii», który po przeprowadzeniu studiów nad potrzebami organizacji służby wojskowej, egzaminował zdolności umysłowe każdego żołnierza, decydując o jego przydziale, o jego zdolności orjentacji i o zadaniu, do którego spełniania mógł być powołany w przyszłości.

Badanie inteligencji drogą test Bineta, przeszedłszy próbę ogniową przy tworzeniu armji amerykańskiej, stało się po wojnie podstawą selekcji w szkołach amerykańskich i w znacznej mierze angielskich, niemieckich²⁾ i belgijskich i odegra jeszcze ogromną rolę nie tylko w organizacji szkolnictwa ale także całego życia społecznego. Badanie testami przechodzi bowiem z dziedziny teoretycznych dociekań na teren życia praktycznego. Twórcom test chodziło pierwotnie o odkrycie praw rozwojowych umysłu ludzkiego, o wyzyskanie wyników przy ulepszaniu metod naukowych i układaniu

¹⁾ Cytuję za «Les applications américaines de la Psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation». Par le Dr. Decroly et R. Buyse. Bruxelles 1923.

²⁾ Wspomnieć należy prace Meumanna, W. Sterna, Moede-Piorskiego, Lipmanna, Bobertaga, Hylli, psych. laboratorium w Hamburgu, Leipziger Lehrerverein itd.

programów, dostosowanych do wieku. Obecnie służą testy do badania wrodzonej inteligencji, do poznania przyrodzonych zdolności i wyzyskania osiągniętych w ten sposób wiadomości do skierowywania kandydatów na odpowiednią drogę życia praktycznego. Egzaminy psychotechniczne stanowią już dziś w wielu gałęziach podstawę do kwalifikowania kandydatów w zawodach praktycznych. Osiągnięte rezultaty pozwalają przypuszczać, że w przyszłości egzamin psychotechniczny będzie podstawą wszelkich kwalifikacji. Nie chcąc popuszczać wodzy wyobraźni, mogącej malować przyszłe stosunki, w których dzięki nieomylnemu egzaminowi inteligencji i uzdolnienia zapomocą test znajdzie się zawsze właściwy człowiek na właściwym miejscu, kiedy ustaną nie tylko postronne wpływy ale i osobiste pomyłki, łamiące życie na zawsze, kiedy zatem zakwitnie szczęście i owocna praca, musimy stwierdzić, że wyniki badań wymienionych uczonych wykazały, że umysł dziecka nie jest umysłem dorosłego człowieka. Podlega on prawom ewolucji, których gwałcić nie wolno. Każdy rok w życiu dziecka przynosi nowe podstawy rozwoju. Szkoła zatem musi na tej zdobyczy naukowej oprzeć swoją organizację.

Równoległe z badaniami nad inteligencją postępowały badania fizjologiczne dziecka. I one wykazały, że dziecko jest zupełnie innym organizmem, zarówno pod względem anatomicznym jak i fizjologicznym niż człowiek dorosły; rozwój dziecka nie polega więc na jakościowym i ilościowym przybieraniu ciała i ducha, lecz na tem, że rozwijają się w niem organy i ich funkcje na podstawie własnych praw¹⁾. Badania mozolne wykryły te różnice fizjologiczne i doprowadziły do ustalenia epok rozwoju różnych organów i ich funkcji. Doświadczenie pouczyło, że nie można od osobnika wymagać funkcji, przewyższających jego możność działania w danym stadium rozwojowym, bez narażenia go na szkodliwe, często nieobliczalne następstwa. Doświadczenie

¹⁾ Dr. Eug. Matthias. «Die gegenwärtigen Erziehungs- und Unterrichtsmethoden im Lichte der Biologie. Bern 1922. E. Meumann. «Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Leipzig 1916. I tom.

wykazało wreszcie, że istnieje ścisły związek między życiem duchowym i fizycznym; normalny rozwój jednego jest warunkiem normalnego funkcjonowania drugiego. Wychowanie fizyczne, które było tylko tolerowane, musi zająć równorzędne stanowisko z wychowaniem duchowym, a wychowawca będzie musiał swe wymagania stosować równomiernie do rozwoju fizycznego jak i umysłowego dziecka.

Koniecznym następstwem tego odkrycia byłoby ustalenie epok rozwojowych dziecka, aby uchronić wychowawcę i organy szkolne od większych błędów oraz dostosowanie programów szkolnych do wymagań psychologii i fizjologii.

Badania nad istotą dziecka zyskały nową podstawę w postęпах nauk biologicznych i socjologicznych. Biologia głosi, że prawdziwym motorem życia, zarówno organicznego jak duchowego, są uczucia, intelekt i wola, wyrażające się w chęci do życia. Każda istota żyjąca stara się powiększyć swą zdolność życia, coraz więcej udoskonalanego i nie dać się zniszczyć przez wrogie siły świata otaczającego. Podnieta tego pędu do życia wchodzi w sferę uczuć, gdy wywołuje wrażenie przyjemności lub bólu, w sferę intelektu, gdy szuka przyczyn wywołanego bólu lub przyjemności i wreszcie w sferę woli, gdy poznawszy źródło bólu lub radości, skupia całą energję, aby bólu uniknąć, a szczęście osiągnąć. Ból zmniejsza zdolność życia, tak jak ją potęguje radość, przyjemność.

Poznanie więc źródeł naszej zdolności życia jest niesłychanie ważne, ale, niestety, niesłychanie trudne. Odbywa się ono teraz raczej drogą intuicji, prób, doświadczenia dla każdej jednostki i jeszcze długo będzie to jedyna droga poznania. Intuicja wskaże więc każdej istocie drogę spotęgowania życia. Dla osiągnięcia jednak stanu szczęścia lub uniknięcia bólu potrzebny jest wysiłek, trud. Trud będzie dobrowolny, jeżeli ma na celu właśnie spotęgowanie zdolności życia, czyli jeżeli zostanie wywołany przez interes własny. Zainteresowanie zatem wywołuje wysiłek, potęguje życie, jest nieodłączne od wysiłku, podjętego przez istotę żywą. Wysiłek niedobrowolny, narzucony, nie może mieć błogich skutków dla życia, gdyż jako mu przeciwny, nie może być twórczy. Chronienie

więc pędu życiowego w dziecku jest najwyższym obowiązkiem wychowawcy. Aby to osiągnąć, trzeba wnikać w dziecko, trzeba poznać to, co mu pracę ułatwi, co podnieci jego twórczość, słowem, trzeba za punkt wyjścia całej pracy wychowawczej wziąć — dziecko.

Takie ujęcie sprawy wymaga już przewrotu w życiu szkolnem i całej organizacji. Dotąd dziecko przymuszano do stosowania się do narzuconych form, teraz interes dziecka ma być decydujący we wszystkim. Przedtem, w szkole tradycyjnej, źródło poczyną wychowawczych leżało poza dzieckiem, teraz ono ma wychodzić z niego. Słusznie wielki psycholog amerykański Stanley Hall i wielki jego uczeń John Dewey określają ten przewrót jako «rewolucję Kopernika»¹⁾.

Wychodząc z tego założenia, określić należało wychowanie jako wydobywanie sił drzemiących w dziecku, budzenie i kierowanie temi siłami, aby mogły wyjść na zewnątrz, aby się mogły urzeczywistnić. Konsekwencją zaś musiało być potępienie szkoły, która kazała słuchać słów nauczyciela, kazała czerpać wszelkie wiadomości z książek szkolnych, nie z życia. Nikt nie zastanawiał się dotąd, czy te nakazy idą po linii zainteresowania dziecka, czy wywołać u niego mogą wysiłek chętny, twórczy, życiodajny, czy też przymus, zabijający ducha. Zmienić się miała w logicznem następstwie także rola nauczyciela; jego autorytet, który trzymał na uwieży temperamenty uczniów, hamował ich naturalny rozwój, miał zniknąć. Powstało pytanie, czem on ma być dla uczniów, którzy według teorii mają mieć zupełną swobodę rozwoju, pomocnikiem, dyskretnym kierownikiem, czy tylko dozorcą.

Powstawały i inne wątpliwości. Wolność dana uczniom, dzieciom, może przerodzić się w samowolę, kaprys; przyznanie więc wolności dzieciom oznaczałoby popieranie kaprysu, samowoli. Rzeczywiście, do takiej samowoli możnaby doprowadzić, gdyby się uwzględniało wyłącznie zainteresowania dziecka, rodzące się pod impulsem chwili. To sprzeciwia-

¹⁾ Jan Dewey. «Szkoła a Społeczeństwo» przekład Lisowskiej Marji. Książnica, 1924. Str. 26. — John Dewey. «L'école et l'enfant». Delachaux & Niestlé Neuchatel 1922.

łoby się jednak prawu biogenetycznemu; zainteresowania dziecka są zmienne, przemijające, trzeba więc pojmować je tylko jako objawy głębszych potrzeb, jako nowe funkcje, mające się dopiero zrodzić. Obowiązkiem więc nauczyciela jest odkrywać w dziecku pod postacią zainteresowań chwili, głębsze siły, które powinny być rozwijane i chronione w interesie rozwoju dziecka.

Wolność jest tu pojęta tak, jak ją pojmuje św. Paweł, mówiąc: «religio est libertas», tak, jak ją rozumie Rousseau, głosząc, że «wolność bynajmniej nie polega na tem, by czynić, co się chce, lecz tylko na tem, by nigdy nie czynić tego, czego się nie chce». Montesquieu wyraża tę myśl jeszcze lapidarniej, «wolność jest możliwością czynienia tego, co należy».

Wychowawca, chcąc spełnić swój obowiązek, musi liczyć się z tym rozwojem ucznia i musi odpowiednio dostosować swoje wymagania i rozważnie, z uwzględnieniem danych psychologicznych oceniać reagowanie ze strony swego wychowanka. Szkoła zaś, chcąc dopomóc uczniowi do uzyskania rozwoju wskazanego przez samą naturę, musi i swe programy i swe urządzenia odpowiednio modyfikować.

Równocześnie z psychologią doświadczalną zajmuje się problemem wychowania także i s o c j o l o g j a, nauka równie młoda jak tamta i jak ona otwierająca nowe horyzonty w pojmowaniu człowieka jako jednostki i jako członka społeczeństwa. Człowiek musi być przygotowany do wypełnienia obowiązków, które na niego społeczeństwo nakłada. Od spełniania bowiem tych obowiązków zależy rozwój całego społeczeństwa, zależy rozwój ludzkości. Zwykłą konsekwencją tego założenia jest wychowanie społeczne ucznia. Odbywać się zaś powinno w warunkach, jak najbardziej zbliżonych do życia.

Szkoła nie może stać poza nawiasem życia, ale musi być wypadkową tych potrzeb, które społeczeństwo w danym czasie odczuwa, musi więc wychowywać takich obywateli, jakich w danej epoce społeczeństwo potrzebuje. Dawniej obowiązki wychowywania społecznego wykonywała rodzina. Dziecko żyło wśród starszych, pomagało im w pracy, brało udział w troskach i przyjemnościach tej jednostki społecznej, zaprawiając się do przyszłej roli ojca rodziny i członka spo-

czeństwa. Wieczne pytania dziecka, odpowiedzi matki, możliwość wykonywania pracy i śledzenia jej przebiegu, były żywą i dobrą szkołą.

Dziś warunki ekonomiczne zmieniły się zupełnie. Rodzina przestała być tą jednostką samowystarczalną, jaką była przed wiekami. Proces produkcji przeszedł z domowych warsztatów do wielkich hal fabrycznych, organizacja produkcji wprowadziła specjalizowanie a wskutek tego możliwość ogarnięcia w krótkim czasie całego procesu wytwórczości stała się niemożliwa. Dziecko widzi tylko gotowy produkt. 103H

Dziecko rolnika uczyło się przy ojcu uprawy roli, hodowli bydła, przez życie i doświadczenie poznawało związek między zjawiskami przyrody i pracą ludzką, poznawało wolno proces powstawania życia i stawało się doświadczonym człowiekiem w zakresie dla siebie koniecznym. Dziecko rzemieślnika poznawało przez towarzyszenie przy pracy lub pomaganie w pracy ojcu proces tworzenia od surowca do gotowego produktu, poznawało źródła i sposoby produkcji, organizację pracy, narzędzia pracę ułatwiające i umożliwiające, wreszcie warunki zbytu produktów i wymiany dóbr. Znowu praktyczna szkoła w czterech ścianach domu rodzicielskiego. Życie rolnika a poniekąd nawet rzemieślnika, przynajmniej w małych miejscowościach, zachowało i dziś wiele z cech dawniejszych i pozwala jeszcze dziecku na praktyczne wnikanie w zajęcie rodziców, o ile ambicja rodziców nie każe synowi lub córce sięgać wyżej i szukać miejsca między innymi stanami. Ale zupełnie inny obraz przedstawiają inne zajęcia. Ojciec lekarz, czy prawnik nie próbuje nawet przelewać swej wiedzy na syna, lecz oddaje go do szkół specjalnych. Córki muszą również poza domem szukać wykształcenia a obciążone obowiązkiem nauki szkolnej, nie mają przeważnie czasu a często i ochoty do śledzenia pracy przy gospodarstwie domowym, zwłaszcza że pracę tę wykonywa służba. To, co dom, rodzina dają, jest już niewystarczające.

Proces tworzenia tak pouczający, uświadamiający zależność różnych faz od siebie, domagający się koordynacji wysiłków dla jednego celu, przestał być źródłem pouczeń dla młodego pokolenia. Ale i rodzina straciła swą pierwotną spoi-

stość i organizację. Ojciec a nierzadko i matka pracują poza domem, schodzą się tylko wieczorem, znużeni całodziennym wysiłkiem. Życie przybrało inny zupełnie wygląd. Dzieci straciły naturalnych wychowawców, zostawione zostały samym sobie, a więc bez pomocy, przy rozwijaniu się.

Funkcje rodziny przerzuca społeczeństwo na szkołę, pomagając się dziś już nie na papierze tylko pracy wychowawczej, ale rzeczywistego wychowania. Nasuwają się wobec tego liczne problemy, których poznanie jest konieczne dla zrozumienia ważności wychowania, tem konieczniejsze, że życie samo prze do przeobrażenia dawnych prawd. Rozważanie obiektywne problemu nie zawsze prowadzi do rozwiązania, ale zawsze uchroni przed jednostronnością i zbyt śmiałym burzeniem, gdy plany nowej budowli nie zostały jeszcze zakończone.

III.

ISTOTA WYCHOWANIA.

Dyskusje o wychowaniu są dziś tak częste i powszechne, że możnaby przypuszczać, że problem wychowania dawno już został rozwiązany, albo też, że jest tak łatwy, iż pozwala każdemu na zdecydowanie wobec niego stanowisko. Gdybyśmy zadali dzisiaj pytanie, jak niegdyś Stańczyk, jakiego zawodu ludzi jest dziś najwięcej, to moglibyśmy śmiało odpowiedzieć, że nie lekarzy, jak za czasów Stańczyka, lecz wychowawców. Medycyna oparła się dziś na różnych gałęziach wiedzy, niedostępnych ogółowi, stała się dyscypliną trudną, przeto ogół powoli przyuczył się zostawiać rozstrzyganie problemów medycznych ludziom do tego przygotowanym. Pedagogika jest znacznie młodszą, dopiero w ostatnich dziesiątkach lat porzuciła wdzięczne niwy domysłów i poetyckich pomysłów a szuka stałego podłoża nauki. Ale właśnie te naukowe fundamenty są jeszcze za mało znane, trudności wychowania nie są uświadomione ogółowi, — bo wszak wszyscy wychowują i to wielokrotnie pomyślnie — przeto każdy uważa się za uprawnionego do omawiania tych problemów. O ile ze stanowiska społecznego pożądane jest powszechne zainteresowanie wychowaniem, to jednak powierzchowność omawiania kryje w sobie liczne niebezpieczeństwa. Dlatego dobrze jest zdać sobie sprawę z podstawowego pytania, czym jest wychowanie.

Oprzeć musimy się przedewszystkiem na następujących tezach:

Dziecko wie o swe własne życie, podlegające zarówno pod względem psychicznym jak i fizycznym własnym prawom ewolucji.



Warunkiem koniecznym rozwoju dziecka jest równowaga między stanem fizycznym a duchowym.

Rozwój dziecka może iść tylko po linii zainteresowań własnych; przymus hamuje rozwój, zabija samodzielność i aktywność, które są koniecznym warunkiem wszelkiej pracy twórczej.

Dziecko musi być przygotowane do życia społecznego, ideał wychowania nie może być dowolny, lecz taki, jakiego dane społeczeństwo się domaga.

Widzimy, że zarysowują się tutaj dwa kierunki, pozornie sprzeczne ze sobą. Jeden podkreśla prawo dziecka do swobodnego i własnego rozwoju i ogranicza nacisk starszego pokolenia. Drugi wykazuje zależność jednostki od społeczeństwa i przyznaje społeczeństwu prawo określania celu wychowania. Pierwszy chroni dziecko przed zbyt dużym autorytetem starszych, drugi właśnie narzuca autorytet społeczeństwa. Pogodzenie tych sprzeczności, jak zaznaczyliśmy zgóry, tylko pozornych, jest koniecznością, o ile praca wychowawcza ma odnieść rezultat pożądany. Sprzeczność ta wystąpiła zresztą dopiero w naszych czasach, dawniej nikt się nad jej istnieniem nie zastanawiał.

Wychowanie dziecka w najdawniejszych czasach było w ręku rodziców, ci przystosowywali dziecko do tego życia, jakie sami wiedli, a więc do zależności od plemienia, rodu, gminy, cechu, klanu itd. W czasach helleńskich wychowaniem dziecka zajmuje się już ustawodawstwo i określa zgóry, że dziecko do pewnego wieku może być pozostawione pieczy rodziców, poczem ma otrzymać wychowanie przepisane przez państwo. Supremacja państwa była tak powszechnie uznawana, że nikomu nie przyszło do głowy przeciw niej protestować. W wiekach średnich wogóle nie zajmowano się teorią wychowania. Zasady i cel wychowania określał kościół, który także główny instrument wychowania, szkoły, miał w swych rękach i znowu fakt ten przyjmowano, jako konieczność. W czasach Odrodzenia zaczęto wprowadzić zajmować się teorią wychowania, uczono się od Platona, Arystotelesa i Kwintyljana, czem wychowanie być powinno, ale ponieważ dziecko, samo w sobie praw żadnych nie miało i nikomu też nie przy-

chodziło na myśl temu niedołącznemu i wszelkiej pomocy wymagającemu stworzeniu prawa jakiegokolwiek nadawać¹⁾, przeto problem ten nie powstał i nikogo nie niepokoił. Rodzice, a właściwie ojciec, mieli prawo życia i śmierci nad dzieckiem. Władzę tę powoli ograniczać zaczęły, w miarę rozwoju kultury, nowe obyczaje, łagodziła religia a wreszcie opiekę swą zaczęły nad dzieckiem rozciągać i sądy. Wiek XVIII walczył o prawa dziecka i to przez usta najwymowniejsze J. J. Rousseau'a. Wiek oświecenia zajmuje się już dzieckiem; skuteczniej czyni to później rewolucja francuska w dekretach z 1792 i 1793 r. Uznała ona prawo dziecka z jednej strony do nauki, z drugiej strony sama zgłosiła swe prawa do dziecka imieniem państwa i narodu. Konwent ogłosił, że «dziecko po rodzicach należy do ojczyzny», a ojczyzna ma obowiązek dbać o dziecko, dać mu naukę i wychowanie, bo przez to tworzy podwaliny pod przyszłą pomyślność narodu. Ojciec jest według doktryny Rewolucji tylko opiekunem dziecka pod zwierzchnością państwa, a Jakobini uznają go tylko za mandatarjusza narodu («Le père n'est, que le délégué de la nation»).

Domagając się dziś praw dla dziecka, nie opieramy się na zasadach rewolucji francuskiej, jedna tylko Rosja sowiecka wyciągnęła z nich jeszcze dalsze konsekwencje, upaństwowiając poniekąd dzieci; dziś prawa dziecka i to w znacznie szerszym zakresie, niż je reklamował wiek oświecenia i rewolucja francuska, opieramy, jak poprzednio wywodziliśmy, na wynikach wielu gałęzi nauki, jak psychologia, biologia i socjologia.

Ale nawet i bez tych argumentów znaleźlibyśmy więcej danych, dla których troska o dziecko musiałaby się nam narzucić z siłą nakazu. Dziecko przedstawia nam bowiem przyszłość, pełną możliwości wszelkiego rozwoju i szczęścia. Im więcej dziecko wyposażymy, tem pewniejsza będzie realizacja naszych nadziei w przyszłości. Dziecko jest niejako konty-

¹⁾ Jeszcze Pascal w «Discours sur les passions de l'amour» mówi: «Je ne voudrais la compter (=la vie de l'homme) que depuis la naissance de la raison et depuis qu'on commence à être ébranlé par la raison, ce qui n'arrive pas ordinairement avant vingt ans. Avant ce temps on est un enfant et un enfant n'est pas un homme...»

nuacją naszego bytu, naszą nieśmiertelnością, łączy w sobie nie tylko przeszłość z teraźniejszością, ale jest zapowiedzią nowej przyszłości. «Dziecko jest mistyczną syntezą trzech momentów czasu, inkarnacją trwałości ludzkości, nie jest ani początkiem ani końcem, ono niesie przeszłość ku przyszłości»¹⁾. Dlatego dziecko jest dla nas święte i dlatego, po uświadamieniu sobie tych niepisanych i niewypowiedzianych nawet praw dziecka, wiek nasz zajął się dzieckiem i może doprowadzi do wyzwolenia go z pod przesądów starej tradycji. Ale pomyślnie rozwiązanie tego problemu zależy nie tyle od wymownych słów i argumentów, ile raczej od oparcia całej reformy na silnych podstawach realnych.

Aby dać dziecku nowe wychowanie, odmienne od przekazanego nam tradycją, musimy wiedzieć, na czym właściwie wychowanie polega, do czego zmierza, względnie zmierzać powinno i jakimi środkami cel wytknięty możemy osiągnąć.

To postawienie kwestji wykaże nam dopiero, jak skomplikowanym procesem jest wychowanie, ale naprowadzi też na drogę, po której krok po kroku posuwać się możemy.

Już pierwsze pytanie, na czym polega wychowanie, nasyca pewne trudności. Ogromna większość matek, czy ojców, o ile wychowaniem się trudnią, nie umiałyby na nie odpowiedzieć. Matki wychowują swe dzieci tak, jak same były wychowywane, jak im przedziwna nieraz intuicja i macierzyńska miłość wychowywać każe, nie zastanawiając się nad celem wychowania, nad jego istotą. Zajmują się ciągle dzieckiem, dbają o jego zdrowie i przyjemności a przykute niemal niewolniczo do dziecka, starają się przyswoić mu tyle i takich sprawności, aby się mogło jak najprędzej usamodzielić. Bez matki czy pielęgniarzki, która musi matkę zastąpić, dziecko zginęłoby bez ratunku. Żadne bowiem stworzenie żyjące nie rodzi się w stanie tak wielkiej bezsilności i niezaradności, jak człowiek. Obok wysiłku matki wpływa jeszcze na wychowanie dziecka całe żywe i martwe otoczenie, często zupełnie bez świadomości wychowawczyń.

Jak się ten proces wychowywania odbywa, nie wiemy.

¹⁾ Charles Chabot. «Le Droit de l'enfant». Paris 1922. Str. 78.

Widzimy tylko nakazy, nawet przymus ze strony wychowawcy, a nie widzimy tego procesu, jaki odbywa się w duszy dziecka, które na nie reaguje. Wychowawca nie pyta niemowlęcia o jego wolę, lecz kierowany doświadczeniem własnym lub też czerpaniem od innych, urządza całe życie dziecka. Z bezsilnego i biernego stworzenia staje się ono niemal już po kilku dniach istotą, która ma swoje pragnienia czy dolegliwości i manifestuje je celowo. Po kilku tygodniach wzrost własnej świadomości jest już niesłychany i ta mała istota próbuje nawet oporu np. przeciw krepowaniu jej powijakami. Dziecko rozeznaje już osoby pielęgnujące je, zna sposoby odżywiania i różne zabiegi wykonywane koło niego i odnosi się do nich z przyjemnością lub protestem.

Ciągłe obcowanie z osobami starszemi daje dziecku ogromną ilość doświadczeń, rosnących z dnia na dzień. Rozbudzona ciekawość nie ustaje już i budzi w dziecku potrzebę badania dotykiem i smakiem przedmiotów otoczenia. Powoli rozwijają się inne zmysły. A w całym procesie rozwoju widzimy kierowniczą wolę wychowawcy, wykonywaną konsekwentnie, aż do wyrobienia przyzwyczajenia w dziecku, aż do usunięcia popędów przeciwnych doświadczeniu i woli rodziców. Z chwilą, gdy dziecko zaczyna rozumieć wypowiadane doń słowa i na nie reaguje, proces ten wychowawczy staje się szybszy i owocniejszy. A wprost w zawrotne wpada tempo z chwilą, gdy dziecko samo nauczy się używania mowy. Mowa jest zasadniczym czynnikiem wychowania, warunkiem szybkości i pewności jego rozwoju.

W całym tym procesie wychowawczym momentem charakterystycznym jest przymus, stosowany ze strony wychowawcy wobec dziecka. Mimo całej miłości, jaką pałają rodzice wobec dziecka, stosują konsekwentnie więcej lub mniej silny przymus, a to w imię właśnie miłości i troski o dobro dziecka, ze względu na jego zdrowie, na rozwój jego duchowy, a także ze względu na otoczenie. Poddaje się więc dziecko często nie miłym dlań operacjom mycia i zabiegom higienicznym, karmi często pokarmami, które mniej są smaczne od innych ale nie odpowiednich, pozbawia się często dziecko przyjemności kołysania, noszenia na rękę, bawienia przez starszych, gdy tego

wskazania higieny wymagają. Nie pozwala się dziecku brać każdego przedmiotu do rąk, obśliniania go, tłuczenia itd., gdy względy zdrowia, ekonomji lub zwykłego rozsądku na to nie pozwalają. Z innej strony dostarcza się dziecku wszelkich warunków pomyślnego rozwoju jak słońce, powietrze, pożywienie, spokój, sen, budzi jego zainteresowanie i rozwija zmysły, dając coraz to nowe zabawki, ucząc mówienia, pomagając w stawianiu pierwszych kroków, ułatwiając wykonywanie ruchów, słowem, wywołując te budzące zachwyty otoczenia «cudy», które znaczą poszczególne etapy rozwojowe dziecka.

Przymus wychowawczy, opiera się na doświadczeniu matki względnie otoczenia lub, na szczęście coraz częściej, na odpowiednich podręcznikach wychowawczych, które nie są czem innym, jak systematycznie i przystępnie ujętym doświadczeniem całych pokoleń, mających dobro dziecka na oku.

Ale i drugi wzgląd przebija jeszcze w stosowaniu tego przymusu. Jest to wzgląd na otoczenie. Przyucza się więc dziecko od pierwszych dni życia respektować to otoczenie, wszczepia w nie to przekonanie, że często trzeba poddać swe pragnienia pod wolę innych, że otoczenie jest pewną potęgą, której trzeba słuchać. Tu należą nietylko formy towarzyskie, ale powolne wrastanie w otoczenie i stawianie się jego częścią, które cechuje całe wychowanie.

Przy całym jednak przymusie, stosowanym wobec dziecka, wybija się ponad wszystko chęć zostawienia mu pewnej niekrępowanej wolności, o ile da się ona pogodzić z dobrem dziecka i otoczenia, chęć wyrobienia w niem pewnej samodzielności i dostarczenia mu pewnej sumy zadowolenia, szczęścia, bez względu na to, czy to dziecko magnata, czy żebraka. Zostawiamy więc dziecku wedle możliwości dłuższe lub krótsze chwile fizycznej swobody, aby mogło dowolnie rączkami i nóżkami wywijać, pozwalamy mu raczkować w dowolnym kierunku i robić odkrywcze podróże, zachęcamy je naszym uznaniem do wykonywania coraz to nowych pomysłów, robienia coraz nowych sztuk, z utęsknieniem czekamy chwili, kiedy dziecko usamodzielnia się do tego stopnia, że będzie je można zostawić przez chwilę bez ścisłego nadzoru; jest w tem wprawdzie egoizm nękaney przez wieczną pracę koło

dziecka osoby, ale i instynkt, pragnący wolnego rozwoju dziecka. Instynkt także każe troszczyć się nam o to, by dziecko nie było smutne, nieszczęśliwe. Niema nic smutniejszego, boleśniejszego nad smutne oczy dziecka, nic jaśniejszego, radośniejszego nad uśmiech, opromieniający jego twarzyczkę. Najpiękniejsze pod względem ubrania i czystości dziecko robi na nas przykre wrażenie, gdy jest smutne, najbrudniejsze jest jasnym promieniem słońca, gdy z niego bije radość życia. Stąd troska, by dziecku było dobrze, by było szczęśliwe, stąd nasze obawy, gdy dziecko smutne i bez humoru. Smutek dziecka to choroba, zarodek śmierci, jego radość to zadatek bujnego rozwoju.

Wychowanie dziecka w pierwszym jego okresie życia jest zazwyczaj instynktowne, tradycyjne, ale jednak ma program rozwijania dziecka w atmosferze pogody i zdrowia, przystosowania go do potrzeb otoczenia. Środkiem wychowawczym jest konsekwentny, stały przymus.

W wychowaniu stają naprzeciw sobie dwa czynniki, osoba wychowująca i wychowywana, starsza, zbrojna w doświadczenie całych pokoleń i bezsilna, zdana na łaskę i niełaskę tamtej. Wychowanie więc, to oddziaływanie pokolenia starszego na młodsze. Zazwyczaj nie bierzemy już pod uwagę procesu wychowawczego, który przechodzimy poza dzieciństwem i wiekiem młodzieńczym, a który trwa przecież aż do grobowej deski, gdyż jakkolwiek ważny dla całokształtu wychowania, nie może być nawet porównany pod względem doniosłości z wychowaniem lat najmłodszych. Stwierdzamy więc, że w wychowaniu istnieje wpływ starszych, którzy chcą zmieniać wychowanka, dopomóc mu do wyjścia z bezsilności i stawiania się istotą samodzielną. Matka chce więc przekazać dziecku to doświadczenie życiowe, które sama nabyła przez własne życie lub otrzymała znowu od swych wychowawców, aby dziecko, lepiej uzbrojone do walki życiowej, mogło nowe zdobywać doświadczenia.

To przekazywanie nabytego doświadczenia jest cechą charakterystyczną dla wy-

chowania ludzkiego. Żadne inne stworzenia nie mają tej możliwości i doświadczenia indywidualne, o ile je mają, zamierają z nimi. Kura wychowuje kurczęta, ale opieka jej ułatwia tylko kurczęciu nabycie umiejętności szukania pożywienia i chronienia się przed niebezpieczeństwem. Kurczęta można także wychować znakomicie bez pomocy kury — jak o tem świadczą rozpowszechniające się ciągle sztuczne wylęgarnie — i kurczęta tak wychowane niczem nie różnią się w późniejszym życiu od kur, wychowanych przez matki. Widzimy także, że kaczęta, wylęgłe razem z kurczętami i z nimi przez kwokę wiedzione, nie nabierają jednak przyzwyczajęń życiowych kurzego rodu, lecz wbrew lamentom opiekunki-kwoki idą na staw i własnego trybu życia szukają. Idą w tym wypadku za wrodzonym instynktem, który i bez pomocy matki a nawet wbrew jej wychowaniu (kura-kaczęta) w nich się odzywa. W świecie zwierzęcym nic się też nie zmienia i można prawie z pewnością twierdzić, że kury przed 1000 lat czy dawniej, nie różniły się niczem od kur naszej epoki. Niema w świecie zwierzęcym możliwości przekazywania potomstwu doświadczeń, indywidualnie zdobytych, niema więc możliwości wytwarzania doświadczeń zbiorowych rodu całego, co jest niezbędnym warunkiem ewolucji.

W innym położeniu jest człowiek. Z biegiem rozwoju swego istnienia stworzył mowę, która mu umożliwia bezpośrednie porozumiewanie się jednostki z jednostką; mowa to właśnie skarbiec zdobytych doświadczeń, gdzie każde słowo jest symbolem pracy i dociekań wielu pokoleń. Dzięki słowu mówionemu powstała tradycja coraz bogatsza, bo przekazywana z pokolenia na pokolenie; każde zaś pokolenie dodawało swe doświadczenia do skarbcza ogólnego. Gdy bogactwo tradycji zwiększało się tak, że pojemność umysłu ludzkiego już go objąć nie mogła, gdy więc groziło niebezpieczeństwo, że części tych doświadczeń mogły zaginać — nie można było przewidzieć, czy zawsze najmniej wartościowe doświadczenia odpadną — wtedy genjusz ludzki wynalazł mowę pisaną, w której mógł bez obawy zatruty składać doświadczenia pokoleń. Dzięki mowie i pismu wytworzyła się jednolita linja rozwojowa rodzaju ludzkiego, która odsuwa się coraz więcej

od życia pierwotnego. Dzięki mowie i pismu możemy korzystać dziś z doświadczeń wieków całych.

Ta cecha wychowania ludzkiego jest najcenniejszą i od sprawności podawania doświadczeń z pokolenia na pokolenie zależy dalszy rozwój. Może właśnie z tego powodu niemowlę ludzkie jest tak bezsilne, jak żadne inne stworzenie, aby być zdane na pieczę i wpływ starszego pokolenia. Bez tej opieki zginie, nie wystarczą mu wrodzone instynkty, o ile się wogóle w niem obudzą. Zdane na łaskę i niełaskę starszego pokolenia czerpie swą wiedzę i doświadczenie od swych opiekunów przez czas tem dłuższy, im większe skarby doświadczenia mają mu być przekazane. Kiedy stosunki ludzkie były pierwotne, dzieciństwo, więc okres czerpania niezbędnej wiedzy, był stosunkowo krótki. Dziecko wczesnie wchodziło w życie, stawało się dojrzałe. W miarę komplikowania się życia, przedłużał się okres dzieciństwa, okres zależności dziecka od starszego pokolenia, okres niezbędny, aby mogły być przekazane zdobycze ubiegłych pokoleń. Dziś widzimy też tendencję opóźniania okresu dzieciństwa, objawiającą się w stałym przedłużaniu czasu nauki szkolnej, w coraz obfitszym niejako karmieniu dzieci wiadomościami potrzebnymi na drogę życia.

Gdy z historycznego stanowiska spojrzymy na rozwój ludzkiego rodu i na znaną nam historję tego rozwoju, względnie historję wychowania, to uderza nas, jak właściwie niedawno dopiero ludzie zastanawiają się nad wychowaniem i nad sposobami przekazywania zdobytych doświadczeń nowym pokoleniom. W porównaniu z wiekiem ziemi i człowieka, świadome wychowanie jest jeszcze niesłychanie młode i może dlatego tak nieutralne. Gdy istnienie ludzkości określimy według James Harvey Robinson'a¹⁾ conajmniej na 240.000 lat, i dla plastycznego przedstawienia przyjmijmy ten okres za 12-godzinny dzień, którego godzina równałaby się 20.000 lat, a minuta 333 $\frac{1}{3}$ lat, to przez 11 $\frac{1}{2}$ godziny nie natrafiamy na żaden ślad rozwoju ludzkości, a dopiero 20 minut przed

¹⁾ Artykuł w «The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods», Maj 1911, cytowany na str. 86 przez John Adamsa «The Evolution of Educational Theory», London 1922.

godziną 12 znajdujemy ślady kultury babilońskiej i egipskiej. W konsekwencji wiek literatury greckiej określimy na 7 minut, a minutę przed 12 zjawia się właściwa teoria nauki.

Obrazowe to przedstawienie uzmysławia nam, jak świeżej daty jest rozwój ludzkości i jak jego największe nasilenie przypada na czasy najnowsze. To uświadomienie dopiero pozwala nam ocenić wartość wysiłku pracy ludzkiej i równocześnie żywić obawę, że dłuższe zaniedbanie tej pracy celowej spowodowałoby cofnięcie się kultury w otchłań barbarzyństwa. Bagley, filozof amerykański, oblicza, że wystarczy beczynność wychowawcza ledwie trzech pokoleń do zatarcia śladów kultury¹⁾. Inni filozofowie i socjologowie godzą się z nim pod tym względem.

Przenoszenie doświadczeń pokolenia starszego na młodsze drogą wychowywania przestało więc być rzeczą osobistą osoby wychowującej. Nieobojętną jest bowiem rzeczą, jak się to odbywa i jakie doświadczenia są przenoszone, gdyż od jakości i ilości przekazywanych i utrwalanych doświadczeń zawisł los dalszego rozwoju. Czyli, innymi słowy, proces wychowania nabiera ważności dla całego rodzaju ludzkiego i staje się koniecznością. Logiczną konsekwencją tego założenia jest potrzeba kontroli społeczeństwa nad formą i zakresem wychowania, a wreszcie prawo społeczeństwa do dziecka. Bo przekazywanie doświadczeń indywidualnych i doświadczeń rasy ma nie tylko umożliwić jednostce branie udziału w tym życiu, ale uzbroić je w możliwość ulepszania tego życia. Tu wychowanie wkracza w dziedzinę społeczną. Że ta kontrola społeczna istnieje, dowodzi choćby ta okoliczność, że jest pewna jednolitość wychowania w każdej epoce i że wychowanie w ideach przestarzałych albo zbyt modnych naraża jednostkę w każdym wypadku na konflikt z otoczeniem. Poczucie tego, czego ma się uczyć dziecko, istnieje w każdej rodzinie. Lecz ponieważ wychowanie rodzinne nie w każdej

¹⁾ Bagley W. C. «Educational Values» p. 97 «If the veneering process which we call education should fail to operate, three generations would suffice to obliterate its traces — three generations in which every educational process ceased to function would take the race back to the level at which it stood at the dawn of recorded history».

epoce wystarcza, przeto miejscem przekazywania doświadczeń przez ludzkość zdobytych, więc wiedzy, jest obok rodziny — szkoła. Szkoła obejmuje w dalszym ciągu wychowanie i prowadzi je w kierunku przez społeczeństwo wskazanym.

W rozumowaniu naszym stwierdziliśmy więc, że wychowanie jest procesem wykonywanym przez pokolenie starsze na młodszym. Cechą tego procesu jest przymus, wykonywany przez osobę wychowującą na wychowywanej, dla zapewnienia jej warunków rozwoju i przystosowania do otoczenia. Celem tego procesu jest przekazanie wychowankowi doświadczeń, zebranych przez przeszłe pokolenia, przechowywanych w mowie i piśmie, aby proces rozwojowy nie doznał przerwy. Z istoty tego procesu wynika, że wychowanie nie może być obce społeczeństwu, a tem mniej wrogie dla niego, że społeczeństwo ma prawo kontroli wychowywania przyszłych swych członków, a czyni to przez szkoły.

IV.

CEL WYCHOWANIA.

Jak dotąd widzieliśmy, wychowanie polegało na przystosowywaniu do życia małego dziecka, na umacnianiu i przekształcaniu jego istoty, na wszczepianiu w nie nowych dążeń i przyzwyczajęń. Matka czyniła to często instynktownie, nie stawiając sobie innego celu, jak tylko ten, by dziecku było dobrze lub lepiej w życiu. Ale właśnie wynikiem tego pragnienia matki jest szukanie pomocy w tej pracy i oddanie wychowania dziecka w ręce ludzi, którzy jej zdaniem lepiej od niej zadaniu temu odpowiedzą. W każdym razie przyświeca jej jakiś ideał wychowawczy i w istnienie tego ideału wychowawczego u oficjalnych wychowawców wierzy i tworzenia go się domaga.

A zatem o ile wychowanie jest procesem przekazywania doświadczeń jednostki i rasy przez starsze pokolenie młodszemu, aby mogło nie tylko chronić już nabyte doświadczenia, lecz je rozwijać dalej, to kierowniczą zasadą jest dążenie do ideału, a kontrolą osiągnięte już wzory. Dążenie do ideału zawiera w swym pojęciu istnienie celu wychowania. Cel ten polega więc z jednej strony na utrwalaniu zdobytej już wiedzy, jest więc jak gdyby empiryczny, z drugiej zaś strony na szukaniu środków, zmierzających do dalszego rozwoju, więc do zmiany na lepsze dotychczasowych zdobyczy; cel ten skierowany jest w przyszłość i pozbawiony cech materialnych, egoistycznych, wkracza więc w dziedzinę wyższą, etyczną¹⁾. I w jednym i w drugim wypadku chodzi o jak najlepsze przy-

gotowanie do życia nowego pokolenia. Przygotowanie będzie tem lepsze, im cel wspomniany będzie jaśniej zarysowany i im skuteczniejsze będą środki do tego celu wiodące.

Stajemy więc wobec pytania, co jest celem wychowania, co tym ideałem, który ma kierować naszą pracą wychowawczą, dyktować nam dobieranie środków właściwych. W konsekwencji naszego założenia, że wychowanie jest zależne od społeczeństwa i z jego potrzebami względnie ideałami liczyć się musi, dochodzimy do wniosku, że cel ten jest jeden w najogólniejszym pojęciu, jako właśnie szczyt rozwoju i doskonałości rodzaju ludzkiego, ale że konkretne jego ujęcie musi być w każdej epoce rozwoju inne, zależne od etapu już osiągniętego lub od trudności, z jakimi w danej chwili ludzkość walczy, a zatem od możliwości określenia czy wyobrażenia sobie doskonałości, do której dążyć trzeba. Im prymitywniejsze były stosunki, tem mniej zastanawiano się nad tym celem, gdyż narzucał się on z siłą dość plastyczną swej epoce. Człowiek pierwotny nie tworzył sobie innego celu w życiu, jak zabezpieczenie swego życia przed wrogą przyrodą i wrogiem otoczeniem. Stworzenie więc takich warunków życia, aby nie cierpiał głodu, zimna, przykrości z powodu słoty, aby się nie bał zwierząt silniejszych od siebie i ludzi jemu podobnych, ale wrogich, było celem, który napewno absorbował wszystkie władze umysłowe człowieka. WYROBIECIE W DZIECKU ZDOŁNOŚCI, nabytych już przez ojca, było celem wychowawczym. Gdy bezpieczeństwo życia było zapewnione, budziła się potrzeba udogodnienia i upiększenia życia, celem stawało się stworzenie wyższej organizacji, zdobycie niewolników, którzyby wykonywali pracę, utrwalenie władzy nad nimi i rozszerzenie jej na innych. Cel życia a zatem i wychowania rozszerza się coraz więcej, powstają ideały, niedyktowane potrzebami materialnymi życia, ale odpowiadające aspiracjom duchowym. Wielkie hasła, ideały, które potrafiły narody i pokolenia całe poruszyć, pędzić w boje, na śmierć i do zwycięstwa, powstawały, nabierały siły rozpędowej i powoli ją traciły, by nowym hasłom torować drogę. Im mniej skomplikowane było życie, tem potężniejsze, bo nieliczne, były hasła, im bardziej życie się komplikowało, im pojęcie względności

¹⁾ Bagley W. C. «The Educative Process», London & New-York 1923. Str. 40 i n.

coraz większe zataczało kręgi, tem trudniej skupiać się było koło jednego hasła. Relatywizm dzisiejszy podkopał wszystkie fundamenty. Jest on koniecznym następstwem ogólnego szybkiego rozwoju wiedzy ludzkiej, który powoduje, że pewniki dnia wczorajszego okazują się dzisiaj niezupełnie pewne, że tajemnice, które lękiem przejmowały nas jeszcze niedawno, dziś zbadane i wyswietlone niemi być przestały. Pewnik istnienia określonej ilości pierwiastków chemicznych musiał ustąpić wobec nowych doświadczeń, które dawne nierozdzielne pierwiastki rozkładają na nowe składniki. Badania przyrodnicze prowadzą do coraz dokładniejszego zrozumienia i opanowania przyrody, budzą więc w człowieku nadzieję dalszych zdobyczy i pozwalają mu na sceptyczne stanowisko wobec dzisiejszych potęg. Socjologiczne znowu pojmowanie świata i jego urządzeń wprowadza ideę ewolucji, przeciwną poniekąd, metafizycznym zapatrywaniom epoki dawniejszej. Człowiek, nabierając poczucia własnej mocy i zdolności, traci równocześnie wiarę, że wszystko, co jest, co tradycja przekazała, jest nienaruszalne i swoje zapatrywania przenosi nietylko w dziedzinę materji ale i ducha. Pobudza go to do dalszych badań, ale równocześnie podmywa podstawy jego istnienia, czyniąc wszystkie założenia względniemi. Relatywizm, który u nas jeszcze nie stał się z rozumiałych powodów tak powszechny, zabija w krajach o wyższej kulturze entuzjazm i utrudnia w wysokim stopniu skupianie się ludzi koło jednej idei.

W miarę rozwoju i rozrostu funkcji społecznych i pragnień ludzkich jednolite ujęcie celu wychowawczego staje się więc coraz trudniejsze. Dziś stoimy właściwie wobec zupełnego rozbicia i wysuwamy coraz to nowe cele, które w równej mierze znajdują zwolenników jak i przeciwników. A jednak określenie tego celu staje się nakazem nieubłagany, gdyż życie nie czeka, nim filozofowie i pedagogowie ze sobą się pogodzą, lecz toczy się naprzód, stawiając coraz to nowe wymagania jednostkom. Wobec licznych antytez, kłócących się ze sobą, jak ideał wolności, indywidualizmu i poddania się służbie ogółu, rozwój osobowości wobec obiektywizmu, doskonałość własna wobec ofiarności, pewność siebie

wobec poszanowania autorytetu itd. nie jest łatwe znalezienie jakiejś syntezy, któraby stworzyła jaśniej określony ideał życiowy i wychowawczy.

Nie można wobec tych rozlicznych trudności skapitulować, jak to czynią niektórzy nowsi pedagogowie i życiu samemu zostawić kierownictwo, ufając dobrej naturze ludzkiej, że jednak do wyższego rozwoju ludzkości doprowadzi. Tak np. Henryk Scharrelmann, jeden z bojowników nowego wychowania, rezygnuje z pragnienia określenia celu wychowawczego, bo albo będzie ono tak ogólne, że nie będzie żadną pomocą w pracy wychowawczej, albo będzie więcej konkretne i wywoła sprzeciw. «Pedagogika nie może dążyć do jednego celu, rozwiązywać jeden problem, ma ich bowiem tysiące. Dopiero w sumie wszystkich indywidualnie wytkniętych celów wychowawczych można znaleźć względnie najlepszy cel pracy wychowawczej, ale nawet ta suma jest ledwie małą częścią zadań, które nowożytny nauczyciel widzi przed sobą»¹⁾.

Takie ujęcie sprawy, zostawienie każdemu zupełnej swobody poszukiwania celu wychowania, albo co także proponują najnowsi pedagogowie, zostawienie go samej naturze nie zadowolni nikogo myślącego. Także stanowisko filozofów, którzy w dociekaniu ostatecznych celów życia, a więc i wychowania dochodzą do wniosku, że właściwie celu takiego nie ma i być nie może²⁾, a to, co nam jako ten lub ów cel przyświeca, jest tylko funkcją wychowania, ma dla nas małe znaczenie praktyczne. Życie wymaga określenia celu wychowawczego, jako normy dla pracy nad rozwojem i im jaśniej i wcześniej ten cel będzie ujęty, tem pewniejszą będzie praca wychowawcza.

Można wprawdzie także twierdzić, że znaczna większość wychowawców w najogólniejszym tego słowa znaczeniu jasno wytkniętego celu wychowawczego nie posiada. Można również przyznać nieco racji obserwacjom, że główny zapas ener-

¹⁾ Heinrich Scharrelmann. «Erlebte Pädagogik», Braunschweig, Westermann 1922. Str. 153—158.

²⁾ Mysłakowski Z. «Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do t. zw. «celów wychowawczych». Koło Pedagogiczne U. U. Jag., Kraków 1926.

gji obracają wychowawcy nietylko na oznaczenie celu wychowawczego, ile raczej metody. Wiele jest w tem słuszności. O ile ktoś nie zdaje sobie sprawy z celu pracy wychowawczej, a zajmuje się wychowaniem, to postępuje nieświadomie za intuicją, tradycją, wreszcie ulega ogólnej sugestji, wytwarzanej przez społeczeństwo. Często nie zdaje sobie sprawy wogóle z istnienia takiego celu, dopóki zawód życiowy, a więc niejako na własnej skórze, nie przekona go, że cel przez niego świadomie czy nieświadomie wybrany był nieszczęśliwy. Krytykowanie wychowania, tak często spotykane, musi wypływać z istnienia celu, który oczom krytyka przyświeca. Wybieranie tej lub innej drogi wychowawczej dyktowane jest również wiarą w jakiś choćby niejasno określony cel.

Także druga refleksja, że wychowawcy myślą i pracują więcej nad metodami niż celem, dowodzi powszechnej wiary w istnienie celu wychowawczego. Ale porządek logiczny wymaga w pierwszym rzędzie ustalenia celu, a potem szukania dróg do jego realizacji czyli metody. Różne cele różnych dróg wymagają. Ustalenie celu, względnie rozważanie jego ciągłości, musi doprowadzić do wyboru właściwych dróg doń wiodących. Dobieranie zaś metod bez znajomości celu, który osiągnąć chcemy, albo do którego metody prowadzą, nie jest czem innym, jak błędzeniem poomacku. I te więc względy przemawiają za ustaleniem celu wychowania.

Spoglądając na minione epoki, widzimy, jak zmieniały się te ideały wychowawcze i jak naogół się nie powtarzały. W Grecji i Rzymie było ideałem poddanie jednostki ogółowi, państwu, ale i w Grecji i w Rzymie przyjął on różne kształty. W Atenach starano się wychowywać umysły subtelne, sharmozowane, wrażliwe na piękno i zdolne do czystej spekulacji; w Rzymie usiłowano wytworzyć ludzi czynu, miłujących oręż i sławę wojenną, sztuka i literatura były raczej zwalczane jako przeszkody do celu. W wiekach średnich było ideałem wychowanie chrześcijańskie, ascetyzm, negacja życia doczesnego warunkiem osiągnięcia życia wiecznego. Odrodzenie natomiast wraca znowu do doczesności. Wśród zasadniczej jednolitości celu wychowawczego w pewnej epoce była także pewna różnorodność wychowania, dyktowana czyto potrze-

bami stanu, do którego jednostka należała, czy też innemi okolicznościami. Inne więc było wychowanie plebejusza, inne patrycjusza w Rzymie, inaczej chowano paniątko szlacheckie w wiekach średnich, przeznaczając je do służby rycerskiej, inaczej wieśniaka, inaczej mieszczanina. A nawet wśród mieszczan tego samego miasta inaczej był wychowany syn patrycjusza miejskiego, inaczej kupca, rzemieślnika, czy robotnika. Wszystkim jednak przyświecał jeden ideał społeczny, gdyż wszyscy przygotowywali się do spełnienia przeznaczonej im przez ówczesny ustrój funkcji społecznej. Bo życie społeczne nie byłoby możliwe bez pewnego zróżniczkowania. W miarę rozwoju społeczeństwa mogą zniknąć różnice stanowe, klasowe, dawniej respektowane, wychowanie może się stawać więcej jednostajne ale tylko chwilowo, gdyż znowu powstają nowe różnice dyktowane koniecznością życia. W Grecji mówiono i myślano jedynie o wychowaniu obywatela greckiego, w Rzymie obywatela rzymskiego, ideał wychowania pokrywał się poniekąd z granicami państwa. Od czasów wieków średnich i Odrodzenia ideał wychowania przestaje być ograniczony terytorjalnie i staje się ogólnoludzki, w najnowszych czasach znowu doznaje jak gdyby zacieśnienia geograficznego i wyrasta jako ideał narodowy.

Zmienność ideału w czasach ubiegłych uczy nas, że ideał ten musi być dostosowany do czasu i potrzeb chwili.

Cóż więc dziś ma być celem wychowania, jak dziś określić wypada ów ideał?

W licznych definicjach wychowania znajdujemy różne odpowiedzi. Powtarzana za Juwenalem rzymskim zasada «Zdrowy duch w zdrowym ciele»¹⁾ podaje ideał harmonji wychowania fizycznego i duchowego, wzajemną ich zależność, ale ideału nie określa. Można więc z zasady tej wyciągać rozmaite wnioski, lecz wszystkie nasuwać będą pewne wątpliwości. Nie można bowiem twierdzić, że zdrowie fizyczne zapewnia również zdrowie duchowe; statystyka kryminalna wykaże, że większość przestępców odznacza się dobrem zdro-

¹⁾ «Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano» Juvenal sat. X. 356.

wiem fizycznym, które nawet pobyt wieloletni w więzieniu nie zawsze zdoła nadweryżyć. Dbłość o zdrowie fizyczne nie jest równocześnie dbłością o zdrowie duchowe. Doświadczenie codzienne wykazuje nam konieczność otaczania równą pieczołowitością strony duchowej jak fizycznej. To samo doświadczenie przekonywa nas, że bardzo często w chorem ciele wielki duch obiera swą siedzibę. Nie samo więc uczucie ludzkości, powstałe i rozwijające się z kulturą, lecz może i dobrze zrozumiany ogólny ludzki interes zniósł pierwotny zwyczaj uśmiercania słabych dzieci. Ryzykujemy ponoszenie trudów i ciężarów wychowywania chorych dzieci dla możliwości rozwoju ich strony duchowej, która się przedstawia jako wielki pytańnik w zaraniu życia dziecka. Nie jaśniejsze jest także pojęcie zdrowia duchowego. Co przez nie mamy rozumieć: czy osiągnięcie pewnej doskonałości, potrzebnej dla utrzymania wartości zdobytych przez ludzkość i na ich pomnażanie, jak tego ewolucja rodzaju ludzkiego wymaga, czy też mamy przez zdrowie duchowe rozumieć zgodność jednostki z zapastrywaniami, zasadami, głoszonemi przez ogół społeczeństwa, zatem niejako pewien poziom moralny, który ułatwia społeczeństwu spełnienie jego roli dziejowej. I w jednym i drugim wypadku określenie jest niejasne i wymaga znacznych komentarzy. Także chęć utrzymania pewnej harmonii między zdrowiem ducha i ciała, czyli rozwijania ciała względnie ducha do granic, dyktowanych przez drugi czynnik, nie wytrzymuje krytyki. Często bowiem wykazuje duch ogromną intensywność przy słabej sile rozwojowej ciała i odwrotnie. Warunki społeczne każą więc korzystać u pewnych jednostek wyłącznie z sił ciała, podczas gdy społeczeństwo wymaga od drugih tylko napięcia władz ducha. I w tem więc znaczeniu zasada ta, często powtarzana i wypisywana na murach jako hasło, nie może być ideałem wychowawczym. Można ją bez szkody przytaczać, jako ostrzeżenie, żeby nie nadużywać sił ani ducha ani ciała, lecz ekonomicznie nimi włodarzyć; nie można jej jednak wysuwać jako celu wychowania.

Równie często słyszymy powtarzany jako cel wychowania ideał udoskonalenia natury ludzkiej. Ujęcie bardzo ogólne, niekonkretne, onieśmiela nas ponieważ do

szczegółowego roztrząsania. Cóż więc znaczy doskonałość natury ludzkiej i jak ją określić? W ciągu wieków widzimy rozwój kultury, który prowadzi w coraz szybszym tempie do zmiany naszych pojęć. W czasach przedhistorycznych «doskonałość» musiała inaczej być pojmowana niż w czasach średniowiecznego ascetyzmu lub bujnego renesansu. Inaczej ją pojmował przyrodnik, inaczej polityk, inaczej filozof. Metafizyczne ujęcie doskonałości jest obce życiu i dlatego również doznawało licznych załamań. Materjalne określenie doskonałości także nie zadawała, bo jednak cały postęp ludzkości idzie po linii podporządkowywania materji duchowi, kierowania życia pod kątem widzenia przyszłości i to nie jednostki lecz ogółu. Dążyć do doskonałości jednostki mogłoby oznaczać chęć najlepszego przystosowania jej do życia, uzbrojenia jej w taką siłę, by mogła z życia wyciągnąć największą sumę korzyści indywidualnych. Byłoby to więc dążenie wrogie dla bliźniego, dla ogółu, który musiałby być polem działania tej «udoskalonej» jednostki. Udoskonalenie jednostki w tym kierunku, aby nie własną korzyść miała na oku lecz korzyść innych, czyli doprowadzenie jej do wyrzeczenia się własnej indywidualności, do poświęcenia dla drugih jest celem szczytnym ale jaśniej wyrażonym przez wychowanie społeczne. Aby się móc poświęcać dla drugih, trzeba zrozumieć cel tego poświęcenia, jego potrzebę, czyli trzeba zrozumieć istotę społeczeństwa i stosunek jednostki do niego. Ogólniej ujmuje ten cel wychowanie religijne, które doskonałość określa metafizycznie i wskazuje człowiekowi wieczność, jako cel rozwojowy. Niewątpliwie takie postawienie celu wytrzymuje wszelką krytykę, najbezwzględniej bowiem wyraża dążności rozwojowe całej ludzkości od materji do czystej idei. Ale odległość tego celu, jego niedosiężność w doczesności, niemożliwość doraźnego zestawienia osiągniętego rezultatu z ideałem wiecznym i czerpania stąd zachęty do dalszej dążności do niego, sprawia, że jest on tylko ideałem. W naturze ludzkiej leży potrzeba bliższego, konkretniejszego ideału, który w miarę rozwoju pojęć i kultury, może rosnąć i wyolbrzymiać się aż do zarysów wieczności, ale w chwili konkretnego działania wymaga konkretnego ujęcia. Zbyt ogólne, zbyt szczytne określanie ideału, kryje w sobie niebez-

pieczeństwo jego bezsilności; stanie się hasłem, głoszonym w podniosłych chwilach, przemawiać będzie do wyobraźni, ale nie jest wskazaniem w trudach i wątpliwościach dnia powszedniego.

Także patetycznie głoszony ideał harmonijnego rozwoju wszystkich władz człowieka, jak się go domaga Kant pod wpływem greckiej «Kalokagathia», zawiera nie mniej niejasności. «Harmonja» jest to stan równowagi, spokoju, spokój zaś jest przeciwieństwem ruchu, który znowu stanowi istotę życia. Wychowywanie do harmonji jest wychowywaniem do zanikania ruchu, do umniejszenia energii życia. W tem znaczeniu «harmonja» jest przeciwna tendencjom rozwojowym życia. Nie jaśniej przedstawia nam się pojęcie «władz» człowieka; dawniej rozumiano, że umysł składa się z pewnych władz, zdolności, jak pamięć, uwaga, wyobraźnia itd.; również sprawności fizyczne ciała ujmujemy pod różnymi nazwami. Nie rozstrzygamy, czy to odpowiada dzisiejszym poglądom, ale rozważamy, jakby wyglądało harmonijne rozwijanie wszystkich władz. «Harmonijny» rozwój jest rozwojem równym wszystkich «władz» zarówno fizycznych jak duchowych i doprowadzeniem tych «władz» do równej doskonałości. Mamy więc kształcić w równej mierze ręce i nogi, jak rozum, czucie, wyobraźnię, uwagę, pamięć itd. W konsekwencji możnaby powiedzieć, że każdy człowiek musi być doprowadzony do doskonałości fizycznej i równej jej doskonałości duchowej. Ponieważ wszystkie władze są harmonijne, więc równie doskonale, przeto każdy człowiek powinien przez wychowanie harmonijne być zarówno doskonałym szewcem jak zegarmistrzem, mechanikiem lub malarzem, jak uczonym, poetą, filozofem itd. Nierealność takiego ujęcia ideału jest bijąca w oczy. «Harmonijność» w tem znaczeniu jest nie do osiągnięcia; a nawet nie do pomyślenia. Szekspir czy Napoleon stali się sobą nie przez harmonijną doskonałość wszystkich «władz» ich ducha i ciała lecz właśnie przez nieproporcjonalny rozwój jednych władz kosztem drugih. Przy harmonijnym rozwoju takich genjuszów, musiałaby się okazać ich genjalność w równym stopniu na różnych polach. Szekspir powinienby więc być równie genjalnym wodzem jak Napo-

leon, a Napoleon powinienby pisać równie genjalne dramaty jak Szekspir. Absurdalność zbyt widoczna.

Doświadczenie wieków uczy nas, że nie wszyscy ludzie są sobie równi, raczej można twierdzić, że są bardzo różni, że ich «władze» zarówno duchowe, jak fizyczne wykazują nawet wśród najbliższych członków rodzin bardzo znaczną skalę różnaitości. Nie można więc wszystkich władz w człowieku doprowadzić do tego samego poziomu doskonałości, ani też wszystkich ludzi zupełnie jednako wychować. Gdy spojrzymy na ten problem ze stanowiska społecznego życia, to musimy się sprzeciwić stanowczo, aby wszyscy ludzie byli równo wykształceni i wychowani, nawet gdyby to było realnie do osiągnięcia. W czasach przedhistorycznych, kiedy każda jednostka była zdana na siebie samą, można sobie jeszcze wyobrazić, że wszyscy ludzie byli sobie względnie równi, bo życie jednaki stawiało wszystkim wymagania; ale i wtedy były jednostki silniejsze lub zdolniejsze. Dziś życie nasze skomplikowało się do tego stopnia, że podział czynności ludzkich stał się konieczny, różniczkowanie coraz dalsze wymaga specjalizacji sił ludzkich, a specjalizowanie jest właśnie rozbijaniem harmonji, jest rozwijaniem jednych funkcji kosztem drugih. Specjalizacja nie ustąpi już nigdy «harmonji», gdyż cała organizacja społeczna musiałaby runąć. Głoszenie harmonijnego rozwoju, które przez wiek cały było naczelnem hasłem wychowania nie doprowadziło do doskonałości ludzi, raczej wywołało obniżenie ogólne, objawiające się w filisterstwie.

Zresztą doskonałych ludzi życie nie wymaga. Świat nie jest muzeum, które ma być zapełnione samymi doskonałościami do podziwiania i kontemplacji. Życie wymaga organizacji sił dla zdobycia pomyślności społecznej. Ta zaś wymaga specjalizacji, która jest przeciwieństwem «harmonji»¹⁾. Głoszenie więc tego ideału nie jest dziś możliwe, gdyż poza

¹⁾ Edward L. Thorndike. «Education» N. Y. 1923. Str. 31. «The aim of life is not to stock the world as a museum with perfected specimens for man or deity to contemplate. It is to make them all together an organized force for the welfare of the group. Powers are not for possession and display, but for use. This requires specialization rather than general perfection...»

swą nieuchwytnością sprzeciwia się tendencjom organizacyjnym społeczeństwa.

Ideal wychowawczy Jamesa Milla: «Uczynić z jednostki narzędzie szczęścia dla niej samej i dla bliźnich» i ogłoszony już przedtem w podobnej formie ideał filantropinistów a także naszej Komisji Edukacji Narodowej, zawiera pojęcie szczęścia osobistego, jako cel; szczęście to jest tylko wtedy możliwe, gdy wszystkie jednostki są szczęśliwe; szczęśliwa jednostka ma więc uszczęśliwić drugich. A zatem obok szczęścia osobistego wskazuje ten ideał szczęście społeczne jako cel. W definicji Komisji Edukacji Narodowej silniej jest zaakcentowane szczęście drugich, społeczeństwa, gdyż ono wysunięte jest na plan pierwszy. Ideal szczęścia, jako cel wychowawczy, uśmiecha się nam wszystkim, bo któż szczęścia nie pragnie, za niem przez życie cale nie goni? Określenie zaś tego szczęścia osobistego, jako narzędzia do uszczęśliwiania bliźnich, wydaje się nam jeszcze wznioslejsze i więcej pożądania godne. A jednak po bliższym rozpatrzeniu tego ideału stajemy znowu przed całym szeregiem wątpliwości. Czemże jest szczęście ludzkie, jak je określić mamy, aby stało przed nami jaśniej? Każdy określi je rozmaicie, ba w miarę rozwoju własnej pomyślności będzie je rozszerzał coraz więcej. Dążenie zaś do szczęścia, pojętego subiektywnie, najczęściej sprzeciwia się szczęściu bliźniego, stąd tysiączne konflikty. Pojęcie szczęścia materialnego, jakkolwiek także nie da się ustalić ściśle, chyba tylko biologicznie, jako stan zaspokojenia wszelkich pożądań, jest niewystarczające i nie odpowiada zupełnie potrzebom rozwoju ludzkości; nie dążenie do dóbr materialnych jest jej celem, ale uduchowienie ludzi. Szukanie szczęścia w świecie ducha, moralności jest konieczne i religja właśnie ten cel podkreśla i w wyrzeczeniu się szczęścia doczesnego widzi zadatek szczęścia wiecznego. Szukanie tego szczęścia jest więc identyczne z nakazem dążenia do doskonałości, do połączenia się z Bogiem. Cel ten jest bezwzględnie szczytny, głoszony od chwili skryształizowania się pojęć religijnych, ale jak już poprzednio wykazaliśmy stał się przez swą ogólną formę, przez niekonkretne ujęcie, przez przeniesienie nas w sferę du-

cha czystego, zupełnie niedostępną dla walnej większości ogółu, piękną myślą, wskazaniem ogólnem, i przez to zbyt trudnem dla realizacji w dążeniu konkretnem. Cały system nauki moralności jest potrzebny do bliższego jego wytłumaczenia. Wychowanie pragnie mieć niższe i bliższe spełnienia ideały. To też wiek XVIII głosząc «szczęście» jako ideał wychowawczy, nie sięgał tak wysoko, lecz pojmował je utylitarnie, ograniczał do potrzeb dnia codziennego. Podkreślanie silniejsze szczęścia ogółu w określeniu Komisji Edukacji Narodowej wynikało ze specjalnego położenia kraju — czasy upadku po pierwszym rozbiórce — i pragnienia usilnego wywołania poprawy.

Staszic w «Uwagach nad życiem Jana Zamojskiego» także rzuca to pytanie:

«Ale cóż tą prawdziwą człowieka szczęśliwością nazwiemy? Złożmy przesady; zamyślny się nad sobą; wszyscy jedno powiemy: «Mieć życia pierwsze potrzeby, zdrowie i spokojność...»

«...Ponieważ wspomniona szczęśliwość człowieka obywatela jest nierozdzielna od szczęśliwości całego towarzystwa; ponieważ szczęśliwość towarzystwa wynika z użyteczności wszystkich mieszkańców jego: przeto końcem edukacji krajowej być powinna użyteczność obywatela. Obierajmy do tego końca sposoby...»¹⁾ Staszic określa więc szczęście człowieka raczej fizjologicznie a dążyć do szczęścia każe przez użyteczność powszechną. Cel wyraźnie utylitarny, bliski, wskazujący na zawisłość szczęścia jednostki od szczęścia ogółu.

Trentowski w «Chowannie»²⁾ każe wychowywać «dzieci tak, żeby w każdym położeniu zaradzić sobie i szczęśliwymi być mogły! W bogactwie i ubóstwie, wolności i niewoli, w szczęściu i nieszczęściu, we wszystkich humorach dziwaczego losu, niechaj nie tracą głowy i znaleźć się rozumem umiej!... Nie do zewnętrznego eudemonizmu, ale do wewnętrznego stoicyzmu masz dzieci swe wychować! Słaby tań-

¹⁾ Pisma Pedagogiczne Stanisława Staszica wyd. Kukulski Z. Lublin 1926.

²⁾ Trentowski. «Chowanna», Poznań 1842, tom I, str. 92.

cuje, jak mu los zagra, dusza silna zmusi los do innej muzyki!» Mamy tu także pojęcie szczęśliwości, ale raczej stoickie, egoistyczne, bez oglądania się na drugich. Ideał ten, jakkolwiek może bardzo wygodny w życiu, jest niespołeczny, prowadzi do zapatrzenia się jednostki w swe własne dobro.

Polecanie szczęścia, jako ideału wychowawczego, czy pojmiemy go jednostkowo czy społecznie, nasuwa dziś dużo wątpliwości. Jako jedno z haseł życia istnieć nie przestanie, ale nie można go zbyt wysuwać na czoło.

Określenia powyższe celu wychowawczego nie mogą dziś zadowalać, więc musimy szukać ideału, któryby lepiej określał cel i więcej odpowiadał dzisiejszym tendencjom.

Wieki średnie miały ideał wychowania religijnego, chrześcijańskiego, który niepodzielnie przez kilka wieków panował. Dla tego ideału krwawiła się ludzkość w wojnach krzyżowych, dla tego ideału później zapłonęła Europa pożogą wojny trzydziestoletniej. Pod wpływem rozwoju nauk przyrodniczych, pod wpływem filozofji zmieniło się znacznie pojęcie religji. Ideał ten stracił na swej żywotności, na sile motorycznej i dziś nie możnaby sobie wyobrazić wieloletnich wojen religijnych. Rozwój myśli ludzkiej postawił Boga wysoko ponad sporami życia codziennego, dopatrując się w nim Boga miłości i wyrozumiałości. A nadto, aż do reformacji, jedynie religja chrześcijańska była w Europie panującą, powszechną! Przez reformację jednak doznała znacznego osłabienia, gdyż zaczęto odróżniać religję od wyznania, których kilka powstało i znalazło ogromne rzesze wyznawców. Dziś przez wychowanie religijne rozumie się niemal powszechnie wychowanie wyznaniowe. Jest ono jeszcze i może być nadal ideałem i celem wychowawczym, ale nie jest to już ów ideał średniowiecza, obejmujący całą ludzkość, pracującą nad rozwojem, lecz jego część; pojęcie wyznaniowości zawiera w sobie nie element miłości, najwyższą zdobycz w rozwoju dotychczasowym, lecz raczej element separatyzmu, a u ciasniejszych głów nawet nienawiści i nietolerancji.

Dlatego ideał ten nie potrafi już ogarnąć ludzkości całej, mimo że wielu fanatyków o spełnienie go walczyło i walczy.

Idea tolerancji, wyrosła na podłożu walk wyznaniowych

i zdobywała sobie coraz większe uznanie. Wiek XIX podniósł ją jako sztandar, głosząc liberalizm wyznaniowy, wychowanie człowieka dla niego samego. Niewątpliwie wpłynął na ten ideał odrodzony humanizm, który chciał z człowieka zrobić nadczłowieka, istotę doskonałą, zupełną. Myśl ta była również wynikiem protestu przeciw skrepowaniu i wynaturzeniu człowieka wieku XVIII. Hasło Rousseau'a o powrót do natury, jako wzoru doskonałości, znalazło oddźwięk w wychowaniu; chciano wychować «człowieka». Stworzono szkoły humanistyczne, wyższe swem zainteresowaniem nad życie powszednie. W romantyzmie i filozofji doprowadził ten ruch do apoteozowania człowieka, jako mikrokosmosu w przeciwstawieniu do wszechnatury, makrokosmosu, do podkreślenia w nim pierwiastka boskiego, do uwielbiania indywidualizmu.

«Pozytywnie biorąc, idea «całkowitego rozwoju» jest pozbawiona treści, nie mamy bowiem żadnego sprawdzianu do stwierdzenia tego stanu człowieczeństwa, nawet gdyby mógł się urzeczywistnić. Faktycznie jednak nie urzeczywistnia się nigdy; urzeczywistnia się taki typ człowieka, jaki jest właściwy na danym poziomie rozwoju, wśród danego otoczenia, w danym miejscu i przy danych formach produkcji i wymiany»¹⁾.

«Idea ta «doskonałości», rozwoju «całego człowieka», panowała przez znaczną część XIX wieku w szkolnictwie i wychowaniu wyższem. Ale w zarodku swoim była nieżywą. Pomijając już wyżej przytoczony argument, udowadniający jej nierzeczywistość, to społecznie biorąc była niesprawiedliwą. Przeznaczona była bowiem nie dla wszystkich lecz dla pewnej części ludzkości, tej, która z urodzenia czy majątku, miała właśnie to nad codzienne troski wyższe przeznaczenie. Lud, niższe warstwy nie miały brać udziału w tym procesie udoskonalania człowieka, bo przeznaczenie ich było mniej więcej równe zadaniu niewolników w wolnej, pięknej Grecji starożytnej. Lud miał tworzyć warunki życia materialnego, jak je wytwarzali w Grecji niewolnicy. Rzecz prosta, że ideał ten, jakkolwiek przyświecał długo szkolnictwu, nie przyczynił się

¹⁾ Z. Mysłakowski. «Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do t. zw. celów wychowawczych». Odbitka z «Kwartalnika filozoficzno» 1926.

poza pogłębieniem studjów klasycznych do realizacji ideału całkowitego człowieka. Ideał ten musiał upaść pod wpływem rozwoju stosunków ekonomicznych i politycznych.

Relatywizm czasów najnowszych stawia nas wobec nierozwiązanego problemu. Co ma być więc ideałem wychowawczym? Gdybyśmy pytali «vox populi», opinii powszechnej, instynktownej, co jest celem wychowania, a raczej sformułowali nasze pytanie bardziej konkretnie, «poco rodzice wysyłają dzieci do szkoły», to usłyszelibyśmy odpowiedź natychmiastową, «aby się czegoś nauczyły, aby im lepiej było w życiu». W odpowiedzi tej wyrażony jest poniekąd ideał wiedzy i ideał rozwoju. Zastanawiając się nad tem ujęciem sprawy, widzimy pewną zależność wzajemną tych obydwóch ideałów. Wiedza jest narzędziem rozwoju oczekiwanego. Dziecko wychowujemy, uczymy, aby zebrało tyle i taką wiedzę, aby mu ona umożliwiła życie i to życie lepsze niż rodziców. Jeżeli pojmiemy to «życie lepsze» czysto materialnie, to marzeniem wychowawców jest wyposażyć dziecko w środki zdobywania dóbr materialnych, gromadzenia ich i swobodnego używania. Nie ulega wątpliwości, że rozwój duchowy społeczeństwa zaczyna się dopiero z chwilą uzyskania pewnego dobrobytu, tj. z chwilą uwolnienia się od troski o materialne utrzymanie życia, że zatem ten ideał materialny zawiera w sobie zarodek ideału etycznego, duchowego. Lecz tak proste postawienie tego problemu, kryje w sobie niebezpieczeństwo odwrócenia głównego wysiłku ludzkiego od strony duchowej, wysiłku, na który ludzkość po wielu wiekach istnienia ledwie się zdobyła, i który jest właściwie najważniejszym czynnikiem i jedyną gwarancją dalszego rozwoju rodzaju ludzkiego. Podkreślenie strony materialnej może rozpętać skłonności egoistyczne istoty ludzkiej, prowadzić ją do gromadzenia dóbr materialnych kosztem drugich a nawet przeciw drugim. Tkwi tu więc niebezpieczeństwo antysocjalne.

Bogactwo, dobrobyt ogólny, jako ideał, do którego się dąży i wdraża młode pokolenie, więc ideał wychowawczy, choć jako taki wstydliwie chowany, był już nieraz a może i dziś jest tu i ówdzie, ideą przewodnią. Historia uczy nas, że społeczeństwa opanowane przez materializm, rozpadają się.

Brak idei motorycznych ku czemuś wyższemu, rozkoszowanie się wygodą, użycie zmysłowe, doprowadza do osłabienia i zaniku tych sił moralnych w człowieku, które kazały mu iść naprzód, cofa go na niższy stopień rozwojowy i doprowadza do upadku. Przykładem nie tylko imperjum rzymskie.

Z tego wynika, że ideał, który przyświeca społeczeństwu, nie może być a raczej nie powinien być natury materialnej, lecz musi być skierowany w przyszłość, musi obejmować nie jednostkę lecz całość społeczeństwa ludzkiego, musi być moralny. Człowiek pierwotny, dręczony głodem, rzuci się bez wahania na żywność, którą nagle zobaczy. Człowiek «wychowany» pokona ten pierwotny impuls, gdyż powstanie w nim refleksja, czy żywność, którą widzi, jest jego własnością, czy zatem nie popełniłby nieprawości, gdyby ją sobie przywłaszczył. Ta tendencja opanowania a nawet dławienia pierwotnego, naturalnego impulsu na skutek idei prawa osoby drugiej lub drugich, jest wynikiem «wychowania». Kierowanie się w swem działaniu względem na dobro drugich, usuwanie swych egoistycznych popędów pod wpływem właśnie tej idei jest działaniem moralnym. To działanie moralne wymaga często samozaparcia się na rzecz drugich, jest więc poddaniem jednostki dobru powszechnemu czyli jest społeczne.

Moralność jest wynikiem życia społecznego. W rzeczywistości człowiek nie przynosi jej ze sobą na świat; to, co mu jest wrodzone, jest nawet przeciwne istocie życia społecznego¹⁾. Człowiek nie miał wcale ochoty poddać się dobrowolnie autorytetowi społeczeństwa, moralności. Trzeba było wysiłku niezmiernego ze strony społeczeństwa, aby egoistyczne, asocjalne popędy natury ludzkiej poskromić, dodać jej nowych sił, uzdalniających człowieka do nowego życia. Ta siła twórcza jest tylko właściwością ludzką, wynikiem wychowania, bardzo wolnej ewolucji przez wieki całe. Społeczeństwo każe nam kontrolować nasze popędy, liczyć się nie tylko z własną korzyścią, panować nad namiętnościami, instynktami, czynić słu-

¹⁾ W. C. Bagley. «The Educative Process, London 1923, zwłaszcza rozdz. III. — John Adams. «The Evolution of Educational Theory», London 1922. — E. Durkheim. «Education et Sociologie», Bibl. de Phil.-Paris, Alcan. — Welton «What do we mean by Education», London 1915.

sznie, krępować się, łagodzić wybuchy, poświęcać się dla drugich, poddawać własne cele celom wznioślejszym społeczeństwa. Społeczeństwo wszczepiło w nasze sumienia poczucie reguły, karności wewnętrznej i zewnętrznej. Od społeczeństwa otrzymaliśmy możliwość opierania się sobie samym, naszym skłonnościom, więc możliwość być istotą moralną. Im więcej jesteśmy ludźmi, tem większą jest ta siła. W tem znaczeniu «moralny» oznacza to samo, co «społeczny».

Celem wychowania musi więc być «uspołecznienie» młodego pokolenia, przygotowanie go nie tylko do zachowywania nagromadzonej wiedzy, czyli doświadczeń wielu pokoleń, jak i uzdolnienie go do dalszego gromadzenia doświadczeń, do dalszego rozwoju. Każdy człowiek musi stać się czynnikiem społecznym, albo bezpośrednio produkującym dobra społeczne, albo pośrednio przez organizowanie, kierowanie, inicjatywę.

W tak pojętym celu wychowania można poniekąd zmieścić poprzednio omówione ideały, gdyż w interesie społecznym leży zarówno zdrowie fizyczne, jak duchowe, ideał społeczny wymaga ciągłej pracy nad sobą, nad swym doskonaleniem, nad rozwijaniem jak najintensywniej przyrodzonych sił i zdolności. W społecznym interesie leży nawet gromadzenie dóbr materialnych, jako środka do dalszego rozwoju. Społeczny ideał wreszcie nie sprzeciwia się w niczem religijnemu wychowaniu, gdyż i ono dąży do podniesienia jednostki ponad własne instynkty, ponad egoizm, gdyż i ono, jako najwyższy ideał, stawia ofiarę z siebie samych dla dobra bliźnich.

Idea wychowania społecznego stała się obecnie hasłem popularnem dzięki badaniom socjologów, chociaż niejednokrotnie poprzednio była przeczuwaną i głoszoną przez myślicieli. Idea o tyle szczęśliwsza od innych, zwłaszcza od idei osobowości, jako ideału, że odpowiada w zupełności potrzebom naszej epoki. To, do czego doszła socjologia drogą mozolnych badań i szukaniem analogji, stało się nam jasne przez życie samo. Proces uspołeczniania, więc przewagi społeczeństwa nad jednostką, w jakiegokolwiek formie ono występuje, jako państwo, naród, gmina, grupa społeczna, prowadzi teraz często do konfliktu tych czynników, gdyż proces ten nigdy nie

był tak bijący w oczy i tak szybki, jak dzisiaj. Konflikty te, często nawet gwałtowne, nie przemawiają jednak przeciw twórczej potędze społeczeństwa. Jednostka dochodzi do znaczenia, do rozwoju, jedynie przez społeczeństwo. Poza społeczeństwem byłaby niczem, musiałaby zmarnieć. To też wysuwanie na czoło ideału osobowości, jako celu wychowania, dość powszechne w czasach ostatnich w Niemczech i Anglii¹⁾, wiązanie z tym ideałem możliwości pełnego rozwoju i pełnego życia, jest niczem innem, jak pragnieniem przyspieszenia rozwoju życia społecznego. Kulturowanie osobowości jest jedynie wyrazem pewnej obawy, że przewaga społeczna, zwłaszcza w swej formie najbrutalniejszej i przez to antyspołecznej, w formie konformizmu, zabija ducha aktywności, inicjatywy jednostki a przez to uniemożliwi pożądany i oczekiwany rozwój społeczny. Ideał ten jest więc tylko pozornie sprzeczny z ideałem społecznym. Wprawdzie o ile przyjmujemy za najwyższy ideał życia osobowość (self-realisation), to poświęcenie swej osobowości na rzecz społeczeństwa jest jej negacją. Jedno wymaga drugiego. Ale konflikt jest tylko pozorny; «nie mamy bowiem wybierać między samopoświęceniem a samo-realizacją i nic nas nie zmusza do wykonania tej alternatywy. My poświęcamy się, aby istnieć i urzeczywistniamy naszą najwyższą indywidualność przez poświęcenie. Pozytyw przechodzi w negatyw»²⁾). Jedno istnieje przez drugie; jedno bez drugiego jest tylko abstraktem. Nie chcemy dziś bezwzględnego poddania jednostki państwu, ale konieczną jest rzeczą podporządkowanie potrzeb jednostki potrzebom państwa. Teraźniejszość poświęcamy dla przyszłości. «Dziś» jest zawiązkiem «jutra». Nasze «ja» przechodzi w «ja» dzieci.

Zrozumienie społecznego charakteru wychowania, znaczenia jednostki i możliwości jej rozwoju przez społeczeństwo staje się coraz powszechniejsze. Wystarczy przytoczyć szereg definicji wychowania z nowszych czasów.

¹⁾ Gaudig, Adams.

²⁾ Adams. Op. Cit. str. 130. «We do not have to choose between self-sacrifice and self-realisation, nor are we driven to practise them alternately. We sacrifice in realising, and we realise our highest self in sacrifice... The positive takes in the negative».

Auguste Comte pierwszy wskazał, że indywiduum po-myślane w oderwaniu od społeczeństwa jest abstraktem, że więc wychowanie jest faktem społecznym. Myśl tę przyjmuje filozof i teolog niemiecki Schleiermacher, który za cel wszelkiego wychowania i nauczania głosi urobienie jednostki do życia społecznego w państwie, kościele, wzajemnem obcowaniu i nauce. Myśl tę rozwija filozof niemiecki Wundt, obszernie uzasadnia twórca pedagogiki socjalnej w Niemczech Natorp, który wyznaje, że «człowiek tylko przez ludzką społeczność staje się człowiekiem», że tylko «społeczeństwo wychowuje». «Społeczeństwo jest zarazem czynnikiem wychowania i dziełem przez nie stworzonym i wiecznie odnawianem». Społeczeństwo jest więc i środkiem i celem wychowania¹⁾. O. Willmann charakteryzuje wychowanie jako proces zapewniający ciągłość twórczości społecznej, życie społeczności, przekazywanie doświadczeń, wspomnień, intuicji, sądów wartościujących²⁾. Silniej i logiczniej od innych wywodzi Durkheim w cytowanym już dziele istotę wychowania, określając je jako «ogół działań, wykonywanych przez pokolenie dorosłe na pokoleniu, które jeszcze nie dojrzało do życia społecznego. Zadaniem jego wzbudzić i rozwinąć w dziecku pewną ilość stanów fizycznych, intelektualnych i moralnych, których od dziecka żąda zarówno społeczeństwo polityczne jako całość, jak i to środowisko specjalne, dla którego dziecko w szczególności jest przeznaczone». Za Durkheimem i pod jego wpływem określa Paweł Barth we wstępnym rozdziale swej «Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung» wychowanie krótko jako kontynuowanie społeczeństwa («Fortpflanzung der Gesellschaft»). Durkheim podkreślił przede wszystkim funkcję adaptacyjną wychowania, nie rozwinął zaś zadania inicjacji, rozwoju twórczego, które jest niemal równie ważne dla wychowania. Mysłakow-

¹⁾ Natorp. «Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft» (I. wyd. 1899), nadto «Erziehungslehre».

²⁾ O. Willmann. «Didaktik als Bildungslehre» III Aufl. 1903.

ski¹⁾, podkreślając ten brak definicji Durkheima, określa odwrotny proces wychowania, oddziaływanie jednostki na społeczeństwo, jako funkcję rekonstrukcyjną wychowania.

Funkcja rekonstrukcyjna wychowania jest właściwie zawarta w pojęciu procesu rozwoju. Rozwój bowiem polega nie na utrzymaniu stanu odziedziczonych, konserwacji, lecz na tworzeniu czegoś nowego, odmiennego niż stan dawny. Socjologiczne pojęcie wychowania wyklucza niezmiennność ideałów i środków wychowania, wskazując na ciągłą ewolucję. Bagley określa wychowanie jako proces nabywania przez jednostkę doświadczeń, które jego przyszłą działalność uczynią wydawniejszą²⁾. Thorndike, profesor psychologii wychowawczej w Columbia University wymaga od wychowania, by zmieniło istotę ludzką na lepszą, tak aby jej pragnienia stawały się coraz lepsze i użyteczniejsze, i aby była zdolną je spełniać³⁾, przyczem «lepsze» rozumie się jako coraz mniej egoistyczne, a «użyteczniejsze» mają być dla społeczeństwa. A. S. Edwards, profesor psychologii uniwersytetu w Georgia określa wychowanie jako proces tworzenia, przekształcania i odnawiania nawyków (habits) w imię ideału i pod kontrolą pewnych norm⁴⁾. Ideał i normy («standards») tworzy społeczeństwo. John Adams, profesor pedagogiki w Uniwersytecie londyńskim rozróżnia w wychowaniu następujące elementy:

1. Wychowanie jest dwubiegowym procesem, w którym jedna osobowość oddziałuje na drugą w celu zmiany jej rozwoju.

2. Ten proces jest nie tylko świadomy ale obmyślony. Wychowawca ma jasno wyrażoną intencję zmiany rozwoju wychowanka.

3. Środki, które zmierzają do zmiany wychowanka są dwójakie: a) bezpośredni wpływ osobowości wychowawcy

¹⁾ Mysłakowski. «Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do t. zw. celów wychowawczych».

²⁾ Bagley. «The Educative Process, str. 22.

³⁾ Edward L. Thorndike. «Education», str. 52.

⁴⁾ A. S. Edwards. «The Fundamental Principles of Learning and Study», Baltimore 1920. Str. 19.

na wychowanka i b) stosowanie wiedzy w jej różnych objawach¹⁾).

Także szwajcarski filozof Paul Häberlin zastanawia się nad celem wychowania i dochodzi do konkluzji, że przyświecać nam powinien w pracy wychowawczej «cel ostateczny, który jest celem każdej pracy etycznej, a jest nim ludzkość duchowo zorientowana i przez to gotowa i zdolna do życia społecznego»²⁾. Ale ponieważ do tego celu dochodzi się jedynie przez wychowanie jednostki, na której spocznie brzemie odpowiedzialności za rozwój ludzkości, przeto formułuje cel wychowania człowieka w słowach: «Wir wollen den Einzelnen so erziehen, daß er fähig wäre, Glied der maximal harmonischen menschlichen Gemeinschaft zu sein».

Prof. Lange z Kopenhagi w dziele «Les Emotions»³⁾ twierdzi również, że celem wychowania jest nauczyć indywiduum opanowywać, pokonywać, niweczyć impulsy, które są bezpośrednim wynikiem jego organizacji fizycznej, a które nie są zgodne z jego stosunkiem społecznym...

I w tych więc definicjach podkreślona jest konieczność dostosowania jednostki do otoczenia i uczynienia jej sprawniejszą do życia w imię ideału rozwoju ludzkości ku lepszemu. Adams podnosząc wzajemne oddziaływanie pokolenia starszego na młodsze w osobie wychowawcy, jako mandatarjusza społeczeństwa, akcentuje konieczność celowości wychowania.

Przyznając istnienie celu wychowawczego, musimy go jasno określić, aby go w życie wprowadzić. Wszelkie zaś rozważania prowadzą nas w jednym kierunku wychowania społecznego. Wychowanie jest więc wynikiem rozwoju społecznego i ma za cel dalszy rozwój społeczeństwa ludzkiego. Świadomość tego musi nam towarzyszyć w całej pracy wychowawczej.

¹⁾ John Adams. «The Evolution of Educational Theory», str. 39.

²⁾ Paul Häberlin. «Das Ziel der Erziehung», II Aufl. Basel 1925, (strona 60). Porównaj nadto jego «Wege und Irrwege der Erziehung», II Aufl. Basel 1920.

³⁾ U Alcana str. 140.

V.

WYCHOWANIE NARODOWE A PAŃSTWOWE.

Uznając za cel wychowania wychowanie społeczne, przygotowanie młodego pokolenia do pielegnowania i rozwijania ideałów społecznych, musimy się jeszcze zastanowić nad jego istotą.

Istotą wychowania społecznego jest nastawianie jednostki nie na siebie lecz na drugih, poskramianie w niej pierwotnych, egoistycznych popędów, budzenie w niej przekonania, że istnieć i rozwijać się może jedynie przez społeczeństwo. Jest to niewątpliwie ogromny kapitał moralny, który wychowanie społeczne stawia wyżej nad inne.

Ale przy tej definicji zachodzi znowu obawa, że ideał «społeczeństwa» jako takiego, jest zbyt ogólny, że kontury jego mogą się zlewać z wszechświatem, z ludzkością, a zatem pojęciami bardzo oderwanymi od życia rzeczywistego i wskutek tego mniej dostępnymi dla ogółu. Zbyt ogólne ujęcie społecznego ideału może sprowadzić na manowce zbyt ogólnie określanych obowiązków, pięknych, wzniosłych słów, których się chętnie słucha i chętniej powtarza, które z czasem zatracają jednak swą konkretną treść. Doświadczenie mogłoby nam przytoczyć podobny los wielu ideałów. Aby wychowanie było skuteczne, musi mieć pewną ideę przewodnią, dość konkretnie ujętą, aby mogła być kierowniczką działania, zarówno wychowawcy jak i wychowanka. Dlatego narzuca nam się wprost konieczność zacieśnienia określenia wychowania społecznego.

Społeczeństwo w najszerszym tego słowa pojęciu, to ludzkość cała, w ciśniejszym rasa, naród, stan, grupa społeczna itd. aż do rodziny. Najbliższym i najdostępniejszym dla

Każdego pojęciem jest rodzina, jako pierwsza komórka budowy społecznej. Wychowanie rodzinne, przywiązanie więzami miłości do jej członków żyjących, a szacunkiem do zmarłych, budzenie pewnej ambicji rodzinnej itd. odgrywa w wychowaniu wielką rolę. Ale życie samo sprowadza znaczenie rodziny do właściwych rozmiarów w organizacji społecznej. Zamknąć się w granicach rodziny jest już dziś niepodobieństwem. Także ograniczenie się do swej gminy, czy okolicy, jakkolwiek możliwe do przeprowadzenia i często nawet w naszych czasach urzeczywistniane, — żeby tylko wspomnieć tak zwane patryjotyzmy lokalne, antagonizmy dzielnicowe itd. — nie wystarcza dzisiaj. Ograniczanie się do swego stanu i wytwarzanie pewnej solidarności stanowej — rolnicy, ziemianie, robotnicy, księża, do pewnego stopnia urzędnicy — jest objawem dość pospolitym w naszych czasach. Socjologicznie jest ta solidarność stanowa nawet czemś koniecznym, ale wobec silnych tendencji do łagodzenia przeciwieństw różnych stanów, do usuwania granic lub co najmniej przesuwania tych granic stanowych, zasklepianie się w obrębie jednego stanu byłoby niezgodne z duchem i tendencjami organizacji społecznej. Pozostaje zatem określenie ideału wychowania społecznego jako narodowego lub państwowego.

Problem wychowania narodowego jest znacznie świeższej daty niż problem wychowania państwowego. Starożytność miała wychowanie państwowe. Państwo miało prawo regulowania wychowania i z tego prawa korzystało. Teoretyczne uzasadnienie potrzeby wychowania państwowego, przyczem państwo pojęte jest idealnie, dał dopiero Platon. Państwo kryje się tu z pojęciem narodu. Wychowanie rzymskie było również państwowe. Wieki średnie znają jedynie ideał wychowania chrześcijańskiego, które w istocie swej nie było ani terytorjalnie ani narodowo związane. Pod tym ogólnym ideałem rozwijały się ideały stanowe, ale i te nie były ograniczone do pewnego terytorjum, lecz raczej miały tendencje do upodobnienia się we wszystkich krajach. Feudalne rycerstwo stanowiło niejako jedną rodzinę we wszystkich krajach. Zetknięcie się ze sobą rycerstwa różnych krajów na wyprawach krzyżowych ułatwiło ten rozwój. Ale obok rycerstwa także mie-

szczaństwo miało skłonności do tworzenia podobnych organizacji cechowych we wszystkich krajach. Jest tu poniekąd rys kosmopolityzmu.

Odrodzenie rozszerza pojęcie wychowania na człowieka wogóle; od Odrodzenia mówi się już tylko o wychowaniu ogólnie i podziałów geograficznych już się nie uwzględnia. Wychowanie ma być dla wszystkich na równych zasadach oparte, mówi się więc o celu wychowania, o metodach nauczania i wychowania, o dziecku, a nie ogranicza się wskazań swoich dla pewnego narodu. Wprawdzie myśli się jeszcze ciągle o specyficznym wychowaniu, jak o wychowaniu książąt, dworzan, rycerzy, ale pisarze pedagogiczni wprowadzają wszędzie rysy ogólnoludzkie. Każdemu z pedagogów przyświecał pewien cel specjalny, pewien typ czy zawód, do którego myśli swe odnosił. (Locke ma na myśli ziemianina, Montaigne, wytwornego szlachcica, Macchiavelli panującego, Pestalozzemu przyświeca ideał zadowolonego, inteligentnego rolnika, zresztą wpływ sielankowych nastrojów wieku, Rousseau'a Emil jest szlachcicem na wsi itd.). Było to niemal koniecznym środkiem pomocniczym, aby myśli skonkretyzować a wskazówki wychowawcze podawać w formie zdadnej do użycia bez dalszych dedukcyj. W dawnych czasach wiedza nauczania, zdolność zdobywania w wychowaniu sukcesu, były pilnie strzeżone ze względów konkurencyjnych, zarobkowych, były tajemnicą poniekąd ich wynalazcy. W czasach Odrodzenia rozszerza się widnokrąg. Uczeń wszelkich narodów czują się braćmi, wymieniają swe myśli między sobą i wzajemnych rad sobie udzielają. Czech Komeński mógł więc organizować nauczanie i wychowanie w szkołach w Polsce (Leszno), jak Rousseau mógł później pisać dla konfederatów barskich «Uwagi o rządzie polskim», gdzie z zrozumieniem charakteru polskiego daje znakomite uwagi o wychowaniu narodowym.

Naród, jako pojęcie, nie odgrywa wielkiej roli ani w świecie naukowym ani kulturalnym. Często identyfikowano je z państwem a idea państwowości znowu kulminowała w osobie panującego, zastępcy i tłumacza woli Boga na ziemi. Upadek doktryny o posłannictwie boskiem panujących jest zarazem kolebką teorii o woli narodu i początkiem budzenia się

nacjonalizmu. Konarski Stan. już w r. 1754 wygłosił programową «Mowę o kształtowaniu uczciwego człowieka i dobrego obywatela». Niemniej unikatem był «Szkic wychowania narodowego» Bretończyka La Chalotais (1763). Ale i u Konarskiego i La Chalotais «narodowy» jest właściwie «państwowy». Dopiero w drugiej połowie XVIII w. odważa się Klopstock śpiewać w Niemczech «ich bin ein deutscher Jüngling», przy czym «narodowość» przeciwstawia prądom rządu, popierającego kulturę francuską.

Wiek XIX nie potrafił już zgnieść idei nacjonalizmu. Wzrost znaczenia państwa, jako organizacji ponad narodami, powstanie i rozwój socjalizmu na skutek postępu ekonomicznego, z ideą międzynarodowej solidarności proletariatu, nie przeszkodziły wybuchowi nacjonalizmu w szowinizm tam, gdzie spotkał się z imperjalizmem, ani też irredencie narodowej wszędzie, gdzie były tylko odpowiednie warunki. Wszelkie środki dążące do wynaradawiania (szkolnictwo, wywłaszczenie, kolonizacja itd.) zawiodły a nawet odniosły wprost niezamierzony skutek, umocnienie poczucia narodowego. Wojna światowa była prowadzona także pod hasłem oswobodzenia narodów i ich — narazie w teorii — równości. Od wojny światowej słowo «narodowy» jest najczęściej używane w mowie potocznej, nawet w najdziwniejszych kombinacjach. Nie można zatem pominąć tego problemu przy ustaleniu dziś celu wychowawczego.

Pojęcia «narodowy» i «państwowy» pokrywają się, gdy granice państwa obejmują jeden naród; wtedy walka o to, czy wychowanie ma być «narodowe» czy «państwowe», staje się znacznie łagodniejsza i staje się raczej problemem stosunku jednostki do państwa, jako formy organizacji społecznej. Interesy narodu i państwa nie zawsze są identyczne. Państwo, jako najdoskonalsza forma organizacji społecznej, jest wytworem ewolucji społecznej i może ulegać dalszej ewolucji. Naród jest pojęciem stałym poniekąd, może więc wpływać na formy państwa. W tym wypadku wychowanie narodowe może szukać najidealniejszych sposobów skryształizowania się tendencji społecznych, może szukać formy idealniejszej państwa, nie popadając w bezwzględny konflikt z państwem.

Trudniejszą jest sprawa, gdy państwo obejmuje w swych granicach różne narodowości. Wtedy narodowy i państwowy nie tylko nie są identyczne ale często wrogie. O ile «państwo» jest tworem wzajemnego porozumienia się mieszkających w niem narodów, czyli o ile jest niejako nową wyższą formą społeczną dla mniejszych społeczności, wtedy państwo, jako pojęcie, jest wyższe niż pojęcie narodu. Wtedy «naród» musi się podporządkować «państwu», jako wyższej organizacji, zależnej już nie od jednego narodu, jednostki, lecz od ich kompleksu. Wychowanie wtedy musi mieć za ideał państwo, co nie jest równocześnie negacją narodowości.

Francja, Niemcy, Szwecja, Norwegia, Włochy obejmują jako państwo niemal jednolity naród. Tam wychowanie narodowe jest prawie równoznaczne z państwowym, a dążenie do potęgi, wielkości narodu zupełnie jest zgodne z dążeniem do potęgi i wielkości państwa. Szwajcaria łączy na swym terytorjum trzy narody, więc nie może za swój najwyższy ideał stawiać wychowania narodowego, gdyż różne tendencje narodów tam mieszkających, musiałyby wytworzyć ruch odśrodkowy, a w konsekwencji rozbić państwa. Że jednak ideał całości i pomyślności państwa góruje tam nad ideałem narodowym, tego dowodem, że Szwajcaria przetrzymała kryzys wojny światowej bez wstrząśnień. Idea państwowa, jako idea wyższej formy organizacji społecznej nad pojedyncze narody, zwyciężyła w całej pełni.

Ze stanowiska socjologii pojęcie «narodu» o tyle nabiera znaczenia, o ile przyjmie formy organizacyjne, pozwalające ująć go jako całość. Wchodzi w nią język, kompleks idei, stanowiących kulturę, tradycję, tendencje rozwojowe narodu, tworząc siłę dośrodkową. Gdzie kompleks tych idei, wytwór życia społecznego, nie istnieje, tam trudno mówić o narodzie, mimo wspólnych cech antropomorficznych pewnej grupy ludzi. Zewnętrzną formą, umożliwiającą istnienie i rozwój narodu, jest organizacja państwowa. Naród, pozbawiony na stałe tej formy wyrażania swej odrębności, musi przestać istnieć jako naród. Naród polski w czasie swej półtorawiekowej niewoli miał wprawdzie przez pewne okresy możliwość prawie swobodnego rozwoju w obrębie innej pań-

stwowości, ale to nie wystarczyłoby na stałe, gdyby nie potrafił być wyłonić z siebie tej dziwnej siły moralnej, która stworzyła dlań państwo ducha, w poezji i sztuce. Że jednak i ta forma istnienia nie wystarczyłaby na zawsze, nie potrzeba chyba dowodzić. Różne warunki bytu ekonomicznego i politycznego musiałyby pogłębiać coraz więcej różnice między podziałami i doprowadziłyby po wiekach do tego, że z nazwiska jeden naród, byłby właściwie trzema różnymi narodami. I tego nie trzeba bliżej uzasadniać.

Już powyższe uwagi wykazują nam, że «narodowy» i «państwowy» jakkolwiek nie są pojęciami identycznymi, to jednak pozostają ze sobą w związku korelacji. Warunkiem istnienia i rozwoju narodu jest stworzenie takiej organizacji, w której naród najłatwiej i najpewniej uzyskałby wyższy stopień rozwojowy. Organizacją tą jest państwo. Przybiera ono zmienne formy, ulega przebudowom różnym, zależnie od potrzeb społecznych, ale ono jedno zapewnia względnie zupełny rozwój jednostki, ono jedno potrafi skupiać wysiłki jednostek dla wspólnej pracy, przechodzącej możność jednostki a stwarzającej podstawy dalszego, nie dającego się jeszcze przewidzieć, rozwoju ludzkości.

Wychowanie więc nie może być tylko narodowe, a nie być równocześnie państwowe, o ile państwo nie jest instytucją wrogą narodowi.

Państwo jest tworem narodu, względnie narodów je zamieszkujących. Pomyślność państwa zależy od pomyślności tworzących je narodów. Aktywność, zdolność inicjatywy, wydobywanie tkwiących w narodzie sił i zdolności dla wysiłku stworzenia nowego postępu, są warunkami niezbędnymi dla powodzenia i rozwoju państwa. Jak przy rozważaniach naszych nad istotą wychowania podkreśliliśmy dwa zasadnicze elementy, adaptacyjny i rekonstrukcyjny, tak i w życiu tej większej, wyższej organizacji społecznej, jaką jest państwo, muszą być te dwa elementy. Adaptacyjny, polegający na wychowaniu narodów do życia w tym wspólnym organizmie, na przekonaniu ich, że istnieć, a przynajmniej najpomyślniej istnieć, mogą jedynie w obrębie tej organizacji; a więc wszczepiać w nie należy uszanowanie dla formy państwowej i praw

panujących, umiłowanie tradycji, budzić w nich wolę chronienia państwa przed wrogiem zewnętrznym i wewnętrznym, pragnienie pracy nad dalszym jego rozwojem. Konsekwencją zaś jest tolerancja wzajemna, prowadząca do ograniczania swej indywidualności na korzyść dobra ogólnego. Element rekonstrukcyjny znowu polega na tem, by wszelkie twórcze pierwiastki, tkwiące w narodach nie marniały, lecz owszem mogły się rozwijać; tylko swobodny rozwój jednostek przyczyni się do dalszego ulepszania i umacniania wspólnej organizacji.

Społeczeństwo jest w stanie tem pomyślniejszym, im rozwój jednostki jest pełniejszy. Przez analogię możnaby powiedzieć, że państwo tylko wtedy może kwitnąć w pomyślności, gdy składające je narody mają możność pełni rozwoju. Nie można zapomnieć jednak, że analogia nie sięga dalej. Jednostka może istnieć i rozwijać się jedynie przez społeczeństwo, poza społeczeństwem ginie bezwzględnie; w odniesieniu zaś do państwa nie można już twierdzić kategorycznie, przynajmniej na stopniu rozwoju epoki dzisiejszej, że narody, nawet małe, nie mogą istnieć poza obrębem wspólnego państwa. Nie uwzględnianie indywidualnych właściwości i zdolności narodów w skład państwa wchodzących, może być pozbawieniem całego organizmu pewnych elementów odżywczych. Politykę gnębienia słabszych narodów możnaby jeszcze zrozumieć, gdyby były widoki zupełnego ich zniszczenia w imię spoistości organizacyjnej państwa. Jeżeli zaś skutkiem jedynym a także najpewniejszym gnębienia narodów, jak nas doświadczenie uczy, jest powstanie niezadowolenia, irredenty, a więc siły odśrodkowej, wtedy naraża się na szwank całą misterną budowę państwa.

Wychowanie nie może więc być także wyłącznie państwowe bez uwzględnienia pierwiastka narodowego.

Snując nic wyobraźni, możemy w konsekwencji dojść do koncepcji, że wszystkie państwa znowu tworzą wyższą organizację wspólną, mogącą łatwiej osiągnąć stopień rozwoju ludzkości, którego pojedyncze państwa, jako za słabe osiągnąć nie potrafią. Ta myśl daje więc wychowaniu perspektywę całej ludzkości, braterstwa narodów i państw. Że idea ta przy-

świeca ludzkości, dowodem usiłowania tworzenia takich organizacyj ogólno-światowych, jak Liga Narodów itd. Otwierając takie perspektywy dochodzimy do pojęcia międzynarodowej wspólności, do kosmopolityzmu, który w tem rozumowaniu nie jest antytezą narodowości lecz jej rozszerzeniem. Idea ta, jeszcze o nieskrystalizowanej treści, może być tylko daleko i wysoko świecącą gwiazdą, pozwalającą na ocenianie własnych, narodowych wysiłków pod kątem ogólnym, ludzkim, a w następstwie prowadzącą do łagodzenia przeciwieństw i nienawiści, dzielących dziś narody i państwa. Wznoszenie się człowieka na coraz wyższe stopnie wartości, wzrastający szacunek człowieka przed człowiekiem, coraz głębiej sięgająca wolność wewnętrzna, jako przesłanka wolności zewnętrznej, to wszystko objawia nam drogę rozwojową ludzkości, która przemawia do naszego uczucia i wyobraźni, i która pobudzi do rzetelnego wysiłku, aby przyspieszyć spełnienie tego wielkiego ideału.

Ale w wychowaniu, w pracy codziennej nad młodem pokoleniem, trzeba ideału bliższego. Jest nim ideał narodowy, gdy naród jest zagrożony w swym ideowym rozwoju, oraz gdy «narodowy» jest równoznaczny z «państwowy». Musi nim być ideał państwowy, gdy państwo jest tą formą organizacyjną, która narodowi daje pełnię rozwoju. Wojny napoleońskie rozbudziły we Francji entuzjazm narodowy, ale w znaczeniu państwa, które na nowo tworzył powołany do czynnego życia politycznego naród. Te same wojny wywołały w Niemczech entuzjazm i uświadomienie narodowe, nie identyczne z państwowem, gdyż państwo rozbite przez zewnętrznego i wewnętrznego wroga, było raczej negacją narodu. Mowy i cała działalność Fichtego, wojny o wolność stawiają hasło zjednoczenia i wolności narodu niemieckiego. A gdy wolność i zjednoczenie nastąpiło, wtedy narodowe uczucia identyfikowały się znowu z państwowemi. Na szkolnej konferencji grudniowej 43 pedagogów w r. 1890 w Berlinie, w obecności cesarza Wilhelma, podniesiono pod wpływem cesarza znowu hasło «narodowego wychowania młodzieży», ale «narodowy» miało tu znaczenie kontrastu do «socjalistyczny». Hasło to miało wywołać do walki politycznej przeciw tendencjom rozwojowym

pewnej części społeczeństwa. Po wojnie światowej znowu «narodowy» stało się w Niemczech hasłem ogólnem. Ma ono za zadanie chronienie i rozwijanie tego wszystkiego, co stanowi istotę niemieckości, więc nie tylko zdobycze kulturalne lecz także polityczne.

W polskich stosunkach przedwojennych «narodowy» było pojęciem odróżniającem ludzi czujących i myślących po polsku, więc wierzących w możliwość i konieczność zmartwychwstania Polski; pracujących nad budzeniem świadomości polskiej odrębności, aby nie utonąć w morzu zaborczych narodów. «Narodowy» było jedynem i niezbędnem hasłem, gdyż ono było wiarą, że naród nie zginął, że powstanie, że zdoła niepodległy być, państwo. «Naród» był w niebezpieczeństwie, naród nie miał swej formy organizacyjnej, państwa, więc «narodowy» nie mogło znaczyć «państwowy».

Nic dziwnego, że cała nasza ideologia narodowa była prześlągnięta nieufnością do państwowego czynnika: «timeo Danaos et dona ferentes». Zupełnie uzasadnione było więc negatywne stanowisko prof. J. Buzka wobec problemu wychowania państwowego. «Państwo jest zawsze skłonne do oznaczenia treści wychowania i nauczania nie ze względu na jednostkę, ale ze względu na swe własne interesy tak, jak je w danej chwili rząd pojmuję. Treść obowiązku przez państwo oznaczonego, będzie wykazywała bardzo często cele polityczne, nie mające z oświatą albo nic wspólnego..., albo wprost przeciwnie oświacie ludowej. Właśnie z tego powodu jest rzeczą konieczną ograniczać kompetencję państwa w dziedzinie wychowania publicznego do niezbędnego wśród danych warunków minimum»¹⁾.

Argumenty powyższe mogą być zupełnie śmiało użyte również w obronie czynnika państwowego w wychowaniu. Wychowanie jest funkcją społeczną i ma na oku adaptacyjne oraz rekonstrukcyjne cele społeczeństwa, nie może zatem uwzględnić interesów jednostki w przeciwstawieniu do państwa, jako formy organizacyjnej społeczeństwa, lecz tylko

¹⁾ Dr. Józef Buzek. «Studja z zakresu administracji wychowania publicznego», Lwów 1904, str. 100.

w związku z państwem. Z tego też powodu zrozumiałem jest a nawet koniecznym, aby państwo wpływało na treść wychowania, aby miało swe cele polityczne, w znaczeniu dobra i rozwoju społeczeństwa. Z wywodów naszych poprzednich wynika również, że szkoła nie ma na celu podawania «oświaty», jako czegoś oderwanego. Wiadomości, które stanowią treść nauki szkolnej, są skondensowanym doświadczeniem całych pokoleń i mają być podane młodemu pokoleniu nie dla korzyści jednostki i nie ze względu na nią, ale ze względu na całe społeczeństwo. Wywody prof. Buzka jednak były w r. 1904 nietylko uzasadnione ale i konieczne. Gdyż przez «jednostkę» trzeba było rozumieć jednostkę polską, naród polski, a państwo nie było państwem polskim, więc wytworem organizacyjnym narodu, społeczeństwa polskiego, ale czemś obcym, narzuconym. Z tych założeń musiały wypływać twierdzenia, że wpływ państwa na wychowanie ma cele polityczne, «nie mające z oświatą albo nic wspólnego... albo wprost przeciwne oświacie ludowej», bo «oświata» jest tutaj nie pojęciem oderwanym ale syntezą dążności kulturalno-organizacyjnych całego narodu polskiego, który otrzymał tu nazwę «ludu» nieokreślonego.

Zrozumieć też można i dziś dość silną niechęć do «państwowego» szkolnictwa, jako pozostałość owej instynktownej niemal obrony przed zalaniem przez żywioł obcy. Wyszukuje się argumenty za prywatnym szkolnictwem, jako więcej postępowem, przytacza przykłady Anglii i Stanów Zjednoczonych, zapominając, że rozwój w tamtych krajach był inny a poczucie niezależności narodowej nigdy nie było tam narażone na niebezpieczeństwo ze strony państwa. Lata ostatnie wykazują zresztą nawet w tych krajach ogromny wzrost państwowego czynnika w wychowaniu. Niechęć i nieufność do państwa powinna i musi dzisiaj zniknąć.

Dziś naród polski nie jest narażony na zagładę, uzyskał warunki swobodnego, pełnego rozwoju, dziś państwo jest tą organizacją, która naród może i musi doprowadzić do świetności, rozkwitu, bogactwa materialnego i duchowego. Dziś «narodowy» musi znaczyć «państwowy». A ponieważ w naszych granicach mamy i inne narodowości, wprawdzie nie

zorganizowane autonomicznie, wprawdzie nie tworzące drogą umowy, zgody dobrowolnej państwa polskiego, ale mieszkające w niem wskutek rozwoju dziejowego, nie dającego się zmienić, przeto «państwowy» musi znaczyć to wszystko, co wzmacnia siłę wewnętrzną, spójność, a niszczy wszystkie tendencje odśrodkowe. Budzenie uczucia przynależności do państwa, odpowiedzialności za jego pomyślność, przywiązania do niego jest więc narodowym, a równocześnie państwowym zadaniem tych, którzy do tego działania są powołani.

«Słowo narodowość źle zrozumiałe może być na złe użytem, może posłużyć niewiadomości, samolubstwu do podsuwania pod to słowo błędów dawnych, do zwrócenia błędów już poprawionych, albo do udziałania nietykalnemi tych, które jeszcze trwają, lub któreby nadać chciano» ostrzega Staszic¹⁾; a w «Głosie do Nauczycieli» nawołuje: «Róbcie z młodzieży szlacheckiej i z miejskiej jeden naród. Niszczyć między niemi niechęć. Zakrzewiajcie wzajemną miłość. Dajcie im równię uczuć: że gdy się wspólnie trzymać będą, Polska zostanie wolną, mocną i sławną. Powtarzajcie im często to wielkie cnotliwego Rzymianina zdanie: nie całość jednego stanu, ale całość narodu całego jest prawem najwyższem. Salus rei publicae suprema lex esto». Gdy zamiast przeciwstawionych sobie w powyższych słowach szlachty i mieszczaństwa, więc stanów, podstawimy narodowości, otrzymamy naukę zupełnie na czasie.

Jeżeli «narodowy» oderwiemy od rzeczywistego lub wymarzonego państwa, będziemy się błąkać w ogólnikach o wychowaniu, zaczerpniętych w najlepszym razie z ideologii Herbarta. Na niej opierając się, można twierdzić, że «wychowanie narodowe jest hasłem napozór bardzo sympatycznym, które jednak przy bliższem rozpatrzeniu dla swej niejasności i nieuchwytności traci na wartości»²⁾, i że nie daje ono «jasno sformułowanych, wyraźnych dyrektyw, potrzebnych dla

¹⁾ «Pisma Pedagogiczne», wyd. Z. Kukulski, Lublin 1926. Str. 164.

²⁾ Antoni Danysz. «O wychowaniu», Lwów—Warszawa 1925, str. 144.

tych, którzy wychowanie mają wykonywać»¹⁾). Gdy zaś wychowanie pojmimy jako wpajanie pewnych form towarzyskich: «zewnętrzność jest nadewszystko celem wychowania!... wychowanie jest właściwie ubraniem bóstwa człowieczego we wdzięki gracji», to wtedy możemy z Trentowskim twierdzić, że «we wszystkich krajach jest dobre wychowanie jednakie, bo tylko jednakiem być może. Dobrze wychowany w Polsce jest zatem dobrze wychowanym we Francji, w Niemczech i wszędzie»²⁾).

Wiemy jednak dziś wbrew tym twierdzeniom, że wychowanie w każdym narodzie jest inne, że konformizm odnosi się tylko do form zewnętrznych, tego, co dobrem lub złem wychowaniem nazywamy. Poza temi formami jest jeszcze ogromny kompleks idei i skala uczuć, które tylko danemu narodowi są właściwe. Rozwijanie tych swoistych zdolności i właściwości, pod kątem widzenia ogólnego rozwoju, ma wartość wzbogacania akordu pracy ludzkiej o nowe tony. Nie zważanie na ten ogólny, wielki cel pogłębi tylko różnice między narodami i doprowadzi do tego, że porozumienie ich stanie się trudne lub niemożliwe mimo równych manier kłaniania się, jedzenia i ubierania.

Pojęcie wychowania narodowego tylko w tym duchu, aby pielęgnować własną odrębność a unikać niwelowania różnic, aby stworzyć duchowy, czy rzeczywisty chiński mur między narodami, jest przeciwne tendencjom rozwojowym w ogólności. Techniczne wynalazki jak druk, koleje, telegraf, telefony, ostatnio radio, rozpowszechnienie pism, szybka wymiana myśli i zdarzeń, która obejmuje coraz szersze kręgi i coraz szybciej się dokonywa, prowadzi z konieczności do zbliżenia narodów do siebie. Widzimy znowu pewien kontrast w dążnościach, z jednej strony pragnienie zachowania odrębności własnej, pielęgnowania własnej narodowej kultury, z drugiej strony potężne dążenie do zbliżenia narodów i niwelacji, do poddania ich jakiejś wyższej idei rozwojowej, nieznającej granic i różnic językowych.

¹⁾ Ib. str. 145.

²⁾ Trentowski. «Chowanna», Poznań 1842, I tom, str. 16.

Walka o zupełną jednolitość jest jednak beznadziejna a zwycięski jej wynik nie leży w interesie ludzkości. Jak bowiem na jeden, jednolity naród składają się miliony ludzi tylko zewnętrznie równych, a nieskończenie różniczkowanych, tworzących tę przedziwną mozaikę, która kulturę narodową stanowi, tak na twór nowy, potężny, który ludzkością nazwiemy, złożą się liczne narody, różne w swej strukturze wewnętrznej. Różnolitość ludzi jednego narodu tworzy cud własnej kultury, która jest przyczynkiem do ogólnego dobrobytu ludzkiego; różnolitość narodów, w skład ludzkości wchodzących, może tylko wzbogacić ogólne dążenia rozwojowe w nowe idee. Symboliczny chiński mur wyłączy z ogólnej współpracy, odsunie od współzawodnictwa, od ożywczego źródła samokontroli i spowoduje powolne zamieranie. Otwarcie drzwi naości i zarzucanie własnych skarbów dla chwytania obcych liczmanów, prowadzić musi do zatarcia własnej barwy, do zasypiania źródeł odżywczych, potrzebnych nietylko jednemu narodowi. Wyzbycie się własnego charakteru nie jest jednoznaczne z przybraniem nowego.

Narody są różne, psychika ich odrębnym podlega prawom i stąd tak częste niezrozumienia i narzekania wzajemne. Dążenie do zbliżenia wzajemnego, do zrozumienia, do usunięcia więc tych przeciwieństw, które hekatombie ofiar bezcelowych powodują, jest więc także ideą, która wychowaniu musi przyswiecać.

Dochodzimy więc do konkluzji, że wychowanie musi być społeczne w najogólniejszym tego słowa pojęciu, że jednak musi przyjąć charakter państwowy lub wśród pewnych okoliczności narodowy, aby zbliżyć się do ideału społecznego.

VI.

SZKOŁA JAKO ORGAN WYCHOWANIA.

Wychowanie jest, jak przedstawiliśmy, funkcją szczególnie społeczną, nie może być zatem dla istnienia i pomyślności społeczeństwa obojętne, jak się to wychowanie odbywa, jakie doświadczenia ubiegłych pokoleń przyswaja sobie młode pokolenie, jak je sobie przyswaja, by w przyszłości nowe doświadczenia tworzyć. Pierwsze wychowanie należy do rodziny, wiara w instynkt matki, w jej miłość dla dziecka, czyniły ją wychowawczynią dziecka bez ograniczenia. Zaufanie do rozumu i poczucia społecznego ojca nadało mu prawie nieograniczone prawo nad życiem dziecka i jego rozwojem. Nadużycia w obydwóch wypadkach należały i należą do wyjątków. Zresztą prawodawstwo, zwłaszcza od rewolucji francuskiej, zapobiega i tym możliwościom i nadając dziecku prawa do rozwoju, bierze je w obronę przed skrzywdzeniem i posuwa się nawet do ostateczności odebrania dziecka z pod wpływu zdegenerowanej rodziny. Ale to są objawy wyjątkowe.

Zasadniczo rodzina jest pierwszym i może głównym etapem w wychowaniu dziecka. Przez długie wieki wychowanie to było też jedynym. Ojciec wdrażał dziecko w pracę, którą sam wykonywał, uczył je rzemiosła, uprawy roli itp., otaczał swą opieką do chwili, kiedy syn stał się samodzielny i kiedy zakładając rodzinę własną, przejmował rolę ojca i spłacał społeczeństwu w ten sam sposób dług wobec niego zaciągnięty. Jak długo wychowanie spoczywało w ręku rodziny, tak długo rozwój ogólny był niezmiernie powolny. Środki wychowawcze rodziny są bowiem prawie niezmiennie, konserwatywne, dziedzinne z dziada pradziada. Wystarczy przypomnieć, jak wolno przekształcało się życie w wiekach średnich, a nawet

pierwszych stuleciach wieków nowszych. Metody pracy prawie się nie zmieniały, moda dziesiątki lat trwała, wygląd miasta czy wsi prawie że nie ulegał zmianie przez szeregi pokoleń. Jakiem je ktoś, jako małe dziecko zobaczył, takim zostawiał, umierając jako sędziwy starzec.

Wychowanie rodzinne nie mogło więc wystarczyć na zawsze i w zupełności. Społeczeństwo musiało w miarę rozwoju i wzrostu potrzeb kulturalnych, komplikowania się organizacji społecznej stworzyć instytucję, któraby umiejętniej i więcej celowo przekazywała następnym pokoleniom doświadczenia a więc wiedzę zdobytą przez pewne jednostki. Służyły ku temu pismo i książki, służyć musiały szkoły, które znajomości pisma i korzystania z książek uczyły. Dopóki społeczeństwo nie miało wiele doświadczeń do przekazywania swym nowym pokoleniom, nie było potrzeby wielu szkół. Społeczeństwo potrzebowało niewielkiej także liczby ludzi, którzy byliby świadomi idei rozwoju, którzy potrafiliby rządzić. Forma szkoły odpowiada potrzebom epoki, służy pewnej dziedzinie kultury, więc najpierw religii, nauce, potem różnym zawodom itd. To tłumaczy nam, dlaczego państwa troszczyły się najpierw o akademje, o szkoły wyższe, a bardzo późno, bo przeważnie dopiero w XIX wieku o szkolnictwo niższe, «ludowe». To tłumaczy nam także, dlaczego państwo przez długie wieki nie czyniło dla zwalczania ciemnoty, usuwania analfabetyzmu, dlaczego liczba szkół rosła tak wolno, dlaczego dopiero w wieku XIX przeprowadzono myśl powszechnego nauczania, przymusu szkolnego, różniczkowania wychowania i uczenia, a po pewnym czasie znowu podkreślano tendencję jego skalania, jednolitości. Szkoła nie odgrywała więc w społeczeństwie jednakiej roli w ciągu dziejów. Gdy do życia wystarczała zupełnie wiedza, którą rodzice przekazywali dzieciom, szkoła nie wydawała się ogółowi zbyt potrzebną. Miała też szkoła charakter stanowy, bo przygotowywała do pewnego stanu, głównie duchownego. Z konieczności też musiała wiedza, podawana przez szkołę dla określonego celu, przybrać charakter stały, dogmatyczny, i nie wychodziła z reguły poza określone granice. Z drugiej strony wiedza była warunkiem osiągnięcia stanowiska uprzywilejowanego, była więc niejako

chronioną przed zbyt niemiłą popularyzacją. Kapłani egipscy, którzy drogą eksperymentów i badań doszli niewątpliwie do znajomości wielu praw przyrody i do rozumienia wielu zjawisk, jako naturalnych, wystrzegali się odsłaniania przed szerokimi warstwami ludności tajemnej zasłony, która zapewniała im wyjątkowe stanowisko i dawała w ich ręce władzę, przed którą i potężni faraonowie nieraz musieli się ugiąć. Wiedza stała się jednym ze środków umocnienia religii w sercach wiernych i utrwalenia władzy kleru w społeczeństwie. Inne stany czerpały swą wiedzę bezpośrednio od starszego pokolenia drogą praktyki. W Grecji i Rzymie nauka nie mogła być monopolem jednego stanu, gdyż ogół obywateli dźwigał ciężar odpowiedzialności za losy państwa. Nauka i szkoła były dla wszystkich obywateli dostępne.

W wiekach średnich znowu tylko duchowni udzielali i pobierali naukę, bo tylko dla nich była ona nieodzowna. Świeckie stany szkół nie miały. Gdy możni świeccy panowie potrzebowali nauki, jako instrumentu rządzenia, przyjmowali na swą służbę kleryków, którzy świadomości sztuki pisania, czytania i łaciny, zastępowali im ich własne szkolne przygotowanie. Zresztą udzielano niekiedy gościny w szkołach dla duchownych także kandydatom na stanowiska świeckie.

Dopiero pod koniec średniowiecza powstaje prąd samodzielniania się narodów i to pod wpływem rozkwitu bogactwa i kultury w miastach. Powstają uniwersytety i szkoły miejskie. Element mieszczański wciska się niejako w krainy nauki, zazdrośnie dotąd strzeżone. Wiek Odrodzenia i Oświecenia, stwarzając całkiem nowe ideały, wymaga od świeckich kawalerów pewnych wiadomości, znajomości języków, literatury, czyli domaga się wykształcenia szkolnego. «Akademie rycerskie» miały więc określony świecki cel w pracy wychowawczej. Szkoły stawały się koniecznością społeczną. Znaczenie ich rośnie jeszcze więcej pod koniec XVIII i z początkiem XX wieku, kiedy powstaje ideał powszechnego, bezpłatnego nauczania, kiedy pragnienie udoskonalenia człowieka, podniesienia go na wyższy stopień kultury, zyskuje na sile. Rozkwit szkół i przezwrot w pojęciach społecznych są odpowiednikami.

Ale jak w wiekach panowania kleru nie było bezpiecznie

wychodzić poza określone granice i oddawać się wolnemu badaniu, gdyż prowadzić ono mogło z obawy osłabienia panujących autorytetów na stos, tak też prąd ogólny do kształcenia natrafiał na przeszkody w XIX wieku ze strony zagrożonego autorytetu świeckiego. Ideał ubóstwa ducha, który jedynie prostaczkom przyrzucał błogosławieństwo szczęśliwego żywota w pierwszych wiekach naszej ery, odzywa się w pierwszej połowie XIX wieku pod wpływem polityki reakcyjnej Metternicha, w zmienionej nieco postaci. Tylko ubodzy duchem, nieoświeceni nie mają zbyt wygórowanych pragnień i pożądań, których rzeczywistość zaspokoić nie może, tylko więc oni mogą prowadzić żywot spokojny a więc szczęśliwy; tylko wśród cichych i pokornych poddanych mógł się panujący czuć zupełnie bezpieczny na tronie. Już w zaraniu szkolnictwa ludowego w Prusach wydaje w r. 1822 minister oświaty Altenstein okólnik, w którym w imieniu króla przestrzega, by nauka elementarna pozostała w swoich granicach, aby ze zwykłych ludzi nie tworzyła niedouczonej mędrkowskiej, niezdatnych do ich przyszłego zawodu¹⁾. Jeszcze dobitniej wypowiedział tę myśl król Fryderyk Wilhelm IV w r. 1849 na konferencji nauczycieli seminaryjnych, którym zarzucił, że «cała nędza, która w ubiegłym roku (1848) spadła na Prusy, jest jedynie ich winą, winą szerzenia bezreligijnej półmądrości w masach ludu; ona to podkopała wiarę i wytępiła wierność w sercach poddanych i odwróciła ich serca od króla...»²⁾.

Reakcja przeciw oświeceniu, przeciw wolności szkoły zapanała w całej Europie w latach drugiego tercjału wieku XIX³⁾. Odbiła się ona na rozwoju szkolnictwa, ale idea powszechności i bezpłatności nie upadła, doznała tylko opóźnienia realizacji. Widzimy więc wznoszenie się i opadanie linii rozwojowej.

Znaczenie szkoły jest nie tylko polityczne lecz i społeczne. Zdobywanie wiedzy nie jest rzeczą łatwą, wymaga

¹⁾ F. Paulsen. «Das Deutsche Bildungswesen in seiner geschichtl. Entwicklung». II Aufl. Teubner, Leipzig, str. 153.

²⁾ F. Paulsen. Op. cit. str. 155.

³⁾ Wspomnieć należy znane «Regulatywy» w Prusach z roku 1854, ministra Ferd. Stiehla.

uciażliwego i stałego wysiłku. Człowiek zaś z natury swej unika chętnie wszelkich przykrości, sam nie zna więc pragnienia nakładania na siebie przykrych obowiązków, zdobywania wiedzy. Obudziło w nim to pragnienie społeczeństwo, ono zmusiło go, gdy przyszła potrzeba, do tego trudu. Życie społeczne stało się bardzo skomplikowane; aby mogło istnieć, wymaga wysiłku umysłu ze strony swych członków, nakłada na nich obowiązek zdobywania wiedzy. Dawniej wystarczała tradycja, dziś konieczne jest badanie, stały rozwój wiedzy.

Spółeczeństwo nie ma innego środka kontrolowania udzielanej wiedzy, jak szkoła. Zmusza więc wszystkich do szukania wiedzy w szkole, stwarzając przymus szkolny. Władza społeczeństwa wkracza tu w prawa rodziny. Można by kwestionować prawo społeczeństwa mieszania się do spraw rodziny. Jeżeli jednak uznajemy, że wychowanie jest funkcją społeczną, to musimy przyznać państwu prawo kontroli nad tem wychowaniem. Wychowanie musi mieć ideę przewodnią, ożywiającą całe społeczeństwo. Negatywne zachowanie się społeczeństwa, a więc państwa wobec wychowania, doprowadzi z konieczności do rozprószenia się doświadczeń, do rozbicia na atomy wysiłku społecznego, do powolnego zamierania.

Stanisław Szczepanowski w «Aforyzmach o wychowaniu»¹⁾, wychodząc z definicji wychowania, jako «przystosowania człowieka do swojego otoczenia i do wypełnienia tych obowiązków, które Opatrzność na niego włożyła» snuje myśl swą dalej, że wychowanie narodowe (nazywa je «pedagogiką») «jest przystosowaniem całego narodu do misji, którą mu Opatrzność powierzyła dla dobra ludzkości. Misja, do której naród jest powołanym, staje się jego przeznaczeniem, tajemniczym zarodkiem jego żywotności i niewyczerpanym pierwiastkiem jego siły. (Psalm wiary Krasińskiego). Poczucie misji narodowej może drzemać, może być uśpione a wtedy naród mdleje, drzemie i jest martwym, uśpionym. Ale poruszenie ton właściwy, niech się odezwie starodawna pobudka, a odezwie się to serce i uczucia w niem uśpione, zadrży i za-

tętni, jak skrzepły wulkan, śniegiem przysypyany i lawą gorącą przeleje się na wszystkie strony».

Odrzućmy z słów powyższych, co jest pięknym słowem, poezją, a pozostanie nam wiara w misję społeczną i konieczność jej spełnienia. Durkheim i inni socjologowie powiedzieliby, że misja ta nie jest wrodzona, lecz narzucona przez ewolucję i potrzeby społeczeństwa, ale zgodziliby się, że odezwie się poczucie tej misji, może nie samorzutnie jak wulkan, lecz pod wpływem odgrywanych ciągle pobudek, powtarzanych haseł i idei, które w młode pokolenie wpajać musi.

Spółeczeństwo musi stać na straży swego wychowania i musi bez ustanku przez usta nauczyciela, przez szkołę, — innego środka nie posiada, gdyż rodzina wyłamuje się z pod jego kontroli — wszczepiać w dzieci te uczucia, te idee, które są konieczne dla harmonijnego współżycia jednostki z środowiskiem, dla współpracy z społeczeństwem, dla ogólnej pomysłności.

Szkoła staje się dlatego coraz więcej narzędziem polityki państwowej, czego najlepszym dowodem stosunek państwa do szkoły w XIX wieku¹⁾. Zainteresowanie państwa szkołą w wieku XVIII było jeszcze bardzo małe. Szkoła pozostawała w rękach duchowieństwa, pracowała pod nadzorem duchowieństwa dla państwa.

Rewolucja francuska głosi wprawdzie w zrozumieniu wpływu szkoły, że nauczanie należy do państwa i wygłasza zasadę «obowiązkowej, bezpłatnej, świeckiej nauki»²⁾, ale nie potrafiła jej wprowadzić w życie. Także stworzony przez Napoleona monopol nauczania ze strony państwa (1808) nie objął całego nauczania. Zwalczany zaś przez duchowieństwo, które wierne Burbonom, nie chciało uznać szkolnictwa zrodzonego z ducha rewolucji, kruszył się coraz więcej na korzyść nauczania przez duchownych, aż wreszcie zupełnie upadł. Różne koleje polityczne, które Francja przechodzi w XIX wieku, znajdują swój odpowiednik w walce o szkołę. Gdy wreszcie zwyciężyła republika, wtedy dopiero

¹⁾ «Myśli o odrodzeniu narodowym», Lwów—Warszawa 1923. (Str. 204).

¹⁾ Dr. Paul Barth. «Die Geschichte der Erziehung», III i IV wyd. 1920.

²⁾ «La Lutte scolaire en France au XIX siècle», Paris, Alcan 1912.

(1882—4) następuje rewizja stosunku państwa do szkoły, która znalazła swój wyraz w zupełnej emancypacji szkoły z pod wpływu władzy duchownej, w zasadzie bezpłatnej nauki i obowiązku szkolnego («*gratuité, obligation, laïcité*»). W roku 1904 nastąpił rozdział kościoła od państwa jako ostatni krok w tym procesie rozwojowym na gruncie francuskim.

W Niemczech protestanckich był kościół najwierniejszym wykonawcą intencji państwa, organem nadzorczym szkoły¹⁾ w imieniu państwa aż do r. 1919 tj. do konstytucji weimarskiej. Szkoły elementarne były w zasadzie wyznaniowe, zarówno w protestanckich jak katolickich krajach, w skład Rzeszy wchodzących. Stosunek ten był poprawny i trwały dzięki tożsamości interesów tych władz, chociaż w zasadzie państwo zastrzegło sobie monopol. Das preußische allgemeine Landrecht głosi już w r. 1794, że «szkoły i uniwersytety są instytucjami państwa... podlegają nadzorowi ze strony państwa i muszą się poddać egzaminom i wizytacjom państwowym...»

Austria oddała utworzone w r. 1787 szkolnictwo elementarne pod nadzór kościoła i dopiero, gdy interes państwa wymagał intensywniejszego używania tego instrumentu, gdy interes państwa przestał być identyczny z interesem kościoła, wtedy zaczął się proces sekularyzacji, uświecczenia szkoły, nawet wśród walc. Austria przejmuje więc szkolnictwo wyższe z rąk klasztorów, głównie Jezuitów w r. 1867, a szkolnictwo elementarne z rąk konsystorza w r. 1869.

Włochy były zupełnie bierne aż do r. 1859 wobec szkolnictwa, co da się wytłumaczyć stosunkami politycznymi. W r. 1859 wydano pierwszą ustawę szkolną dla królestwa Sardynji. Ustawa z r. 1871, już dla zjednoczonego królestwa Włoch, wprowadza zupełny rozdział szkoły od kościoła. Ustawa Gentilego z r. 1924 wprowadza do szkoły naukę religii, ale szkolnictwo poddaje pod najściślejszy nadzór państwa.

Hiszpanja od r. 1857 upaństwowiła swe szkoły.

¹⁾ W r. 1913 było w Prusach około 900 duchownych, pełniących obowiązki inspektorów szkolnych obok swego zawodu, a ledwie 420 inspektorów zawodowych. W r. 1919 zniesiono we wszystkich krajach Rzeszy nadzór duchownych nad szkolnictwem, oddając go zgodnie z postanowieniem konstytucji, inspektorom zawodowym.

Anglja, wobec ogromnie rozwiniętego poczucia państwowego obywateli, nie zajmowała się wcale szkolnictwem do połowy XIX w. Szkoły były w rękach korporacji zarówno świeckich jak kościelnych, gmin, cechów, Uniwersytetu. Ustawa z r. 1849 próbuje wprowadzić ujednolajnienie przez ustanowienie egzaminów dla nauczycieli. Ustawy z r. 1864 i 1868 wprowadzają nadzór państwa nad szkołami wyższymi, Elementary Education Act z 1870 i 1880 wprowadza obowiązkowość i świeckość nauki (zakaz nauki religii w szkołach) w szkołach elementarnych. Educational Act ministra Fishera z r. 1918 powiększa wpływ państwa.

Stany Zjednoczone w Ameryce wprowadzają bezpłatność a w wielu stanach obowiązek szkolny; szkoły pierwotnie zakładane i utrzymywane przez gminy wyznaniowe kwaków, metodystów, baptystów, wychodzą przeważnie z pod ich wpływu i stają się świeckie. Państwo ma wpływ na szkoły, głównie przez subwencje, ale wpływ ten staje się coraz ściślejszy.

Japonja od r. 1872 wprowadza obowiązkowe, państwowe szkolnictwo.

Państwo przejęło więc w drugiej połowie XIX w. wszędzie szkolnictwo w swe ręce. Od tego czasu podejmują państwa politykę szkolną, która wywiera niesłychany wpływ na całość stosunków w państwie. W miarę potrzeb ekonomicznych państwa tworzy się szkolnictwo realne, po wielkiej walce z szkołami łacińskimi, jako spadkobierczyniami dawnych szkół klasztornych, a państwo nadaje im te same uprawnienia; tworzy nadto szkolnictwo zawodowe, handlowe, przemysłowe, kursy dokształcające itd., przez co zasadniczo kładzie podwaliny pod rozwój ekonomiczny. Szkoła wszędzie dostosowywa się do potrzeb życia, będąc ich następstwem, jak przeważnie w krajach starej Europy, albo je wyprzedzając, tworząc, jak w Japonji, Stanach Zjednoczonych, częściowo w Niemczech (szkolnictwo zawodowe).

Polityka państwa objawia się w wpływie na programy i metody nauczania w szkole. Zmieniały się kilkakrotnie w ciągu wieku przedmioty nauczania, do kanonu przedmiotów uświęconego tradycją, przybywają nowe, dyktowane przez

życie. Następują przesunięcia wewnątrz programu: łacina i greka wśród ciągłych walk tracą na rzecz innych przedmiotów, panujące uprzednio stanowisko, co objawiało się w przynajmniej ilości godzin nauki tygodniowej; przyrodnicze przedmioty z matematyką raz zyskują, to znowu tracą godziny, koncentrują się w pewnych typach. Obce języki nowożytnie ze skromnego stanowiska w początku XIX wieku dochodzą do wielkiego znaczenia w miarę wzrostu międzynarodowych stosunków ekonomicznych, ułatwień komunikacyjnych i konieczności szybkiej wymiany myśli między narodami. Najmniejszym przesunięciom towarzyszą liczne walki, gdyż zmiana programu szkolnego, to niemal zmiana oblicza społeczeństwa w najbliższym pokoleniu.

Także wzajemny stosunek typów i stopni szkolnych ulega ciągłym zmianom. Pierwotnie, uniwersytety były wszystkim, decydowały o losach szkół innych. Staszic jest dumny z organizacji szkół, wprowadzonych przez Komisję Edukacji Narodowej¹⁾, gdyż w przeciwieństwie do innych państw, gdzie szkoły niezależnie od siebie przeważnie powstawały albo wbrew woli istniejących szkół, jako szkoły poniekąd konkurencyjne (np. we Francji *enseignement primaire supérieur* jako konkurencja dla *lycées*), szkoły w Polsce stanowiły «jedne tylko dzieło, jeden z wszystkich szkół od elementarnych aż do szkoły głównej, jeden narodowej edukacji instytut». Myśl organizacyjna, wyrażona przez Komisję Edukacji Narodowej, jako dążenie do jednolitego szkolnictwa w państwie jest ideą przewodnią organizacji szkolnictwa wszystkich państw pod koniec wieku XIX i do dni naszych. Od uniwersytetów oderwały się najpierw szkoły średnie i zbliżyły do szkoły elementarnej, wywierając na nią znaczny wpływ. Później szkoły elementarne usamodzielniały się i zaczęły znowu okazywać zaborcze zamiary wobec szkoły średniej, i trzeba dodać, uwieńczone przeważnie pomyślnym skutkiem. «Powszechność» nauczania wzmogła ogromnie siłę szkoły elementarnej, dopomogła do jej rozkwitu, rozbudowy i zmiany me-

¹⁾ «Krótki Zbiór główniejszych zasad wychowania publicznego w Polsce, Francji, w Austrii, w Prusiech, w Rosji i W. Księstwie Warszawskim w r. 1814» w «Pismach Pedagogicznych», str. 166—188.

to nauczania. Zaczyna się powoli ruch odwrotny wpływów, od szkoły elementarnej przez średnią do uniwersytetu. Jak dawniej uniwersytet narzucał metody nauczania, zwłaszcza wykład, szkole średniej, zarzucając wolność studiów dla studentów, a nacisk główny przenosząc z wykładu na ćwiczenia i prace w laboratorjach i seminarjach. Obok charakteru instytucji do badań naukowych, wolnych, niczem nie krępowanych, nabiera nowej cechy, staje się wyższą uczelnią fachową i przyjmuje za zadanie przygotowanie księży, lekarzy, sędziów, profesorów itd. Czyni to zaś w czasie, kiedy metody charakterystyczne dla szkoły średniej, przechodzą kryzys i ulegają powoli wpływom nowożytniejszych metod, opartych na psychologii, a wprowadzonych przez szkołę elementarną. Obok uniwersytetów w ich dawnym znaczeniu powstają instytucje, powołane najczęściej drogą fundacji, z przeznaczeniem do naukowych badań w pewnym oznaczonym kierunku.

Ta garść faktów, zaczerpniętych z dziejów szkolnictwa w ostatnich dziesiątkach lat, wykazuje niezbicie, jak ważną jest szkoła i jak skutecznym jest jej wpływ na rozwój stosunków w państwie.

Na czymże to przekonanie się opiera? W pierwszym rzędzie na wierze w skuteczność wychowania szkolnego¹⁾. Skuteczność wychowania była przedmiotem rozważań wszystkich pedagogów i była rozmaicie tłumaczona.

Fontenelle twierdził, że «dobre wychowanie charakteru dobrego nie stworzy, ani też złe wychowanie nie zepsuje». Przeciwnie Locke, Helvetius uznają wychowanie za wszechwładne: «wszyscy ludzie rodzą się równi i z równymi skłonnościami, tylko wychowanie wytwarza różnice». Rousseau również twierdzi, że człowiek z natury nie jest zły ani dobry, wychowanie go dopiero takim czyni. Kościół głosi, że człowiek obciążony grzechem pierwotnym i wskutek tego skłonnością do grzechu, jest raczej zły od urodzenia, wychowanie go dopiero umoralnia. Staszic w «Uwagach nad życiem Jana Za-

¹⁾ Słowo: wychowanie, było prawie równoznaczne z nauczaniem. Dopiero w czasach najnowszych przeprowadza się ścisły rozdział między nauczaniem a wychowaniem, domagając się od szkoły, aby więcej wychowywała, niż nauczala.

mojskiego» przechyla się do zapatrywania Rousseau'a «Człowiek, rodząc się, nic nie zna i nic nie myśli. Jest tylko czuły... Ma pamięć... Więc ludzie z natury ani są złymi ani dobrymi. Jakie zmysły ich odebrały uczucia, tak oni myślą. Jak myślą, tak czynią. Edukacja naucza myśleć; edukacja złymi lub dobrymi uczynić ich może... Człowiek ma jeden nieodmienny przymiot: bojaźń cierpienia, czyli chęć życia; albo jak pospolicie określamy, koniecznie musi chcieć być szczęśliwym. Edukacja tej chęci w człowieku zniszczyć nie potrafi, ale zmienia jej cel. Edukacja wyrzekła wszystkich nieszczęść i szczęść imiona. Ona tak nas przerobić umie, że istotne człowieka nieszczęście obieramy za naszą szczęśliwość»¹⁾.

Zapatrywanie filozofów i pedagogów naszej epoki odpowiada mniej więcej zdaniu Johna Adamsa, który powiada: «Wychowanek nie jest ani aniołem ani djabłem, a tem mniej gliną w ręku garncarza. On wnosi do procesu wychowawczego pewne rysy indywidualne, a zadaniem wychowawcy jest szukać pewniejszego przewodnika niż... przesady jego przodków»²⁾.

Przypisywanie wychowaniu wszechmocy nie jest słuszne wobec tylu wypadków, gdzie wszelkie wychowawcze wysiłki okazały się daremne. Sceptycyzm wobec wychowania i odmawianie mu wszelkiego znaczenia także nie jest uzasadniony. Gdyby bezsilność wychowania była rzeczą pewną, to szkoda byłoby wszelkiego wysiłku i należałoby wychowanie zostawić samej naturze. Stanowisko, które wobec wychowania zajmujemy, zależy więc od tego, jakie znaczenie przypisujemy wrodzonym skłonnościom, które dziecko przynosi ze sobą na świat.

Nie ulega wątpliwości, że nie wszystkie dzieci rodzą się jednakie, raczej z większą słusnością można twierdzić, że rodzą się różne. Leży w naturze rasy skłonność do odmiany. Skłonność ta nie u wszystkich istot żyjących jest jednakowo silna (np. ze zwierząt domowych kot mniej się zmienia niż np. pies), ale najsilniejsza jest u człowieka. Człowiek przy-

¹⁾ Staszica «Pisma Pedagogiczne».

²⁾ John Adams. «The Evolution of Educational Theory», str. 42.

nosi ze sobą na świat swą naturę fizyczną, ciało, oraz swą naturę duchową. W odniesieniu do ciała człowiek uznaje swoją bezsilność. Nie potrafi więc zmienić ustroju fizycznego, który dziecko z sobą na ten świat przyniosło. Nie doda mu wzrostu, nie zmieni budowy, ani nie uzupełni pewnych braków przyrodzonych. Natomiast może przez ćwiczenie odpowiednie, żywienie i środki uzdolnić niejako ciało do spełniania w przybliżeniu zadań życiowych tak, jakby tych braków nie było.

Co do strony duchowej, którą człowiek niewątpliwie ze sobą na świat przynosi, to sprawa jest znacznie więcej skomplikowana. Filozofia apriorystyczna przyjmuje wrodzone, gotowe zupełnie idee (Plato) lub pokrewne im poniekąd «władze» (Kant, Herbart, Schopenhauer), które w życiu przez wychowanie mają się ujawnić. Inni przyjmują całą stronę duchową, jako tabula rasa, na której życie dopiero wypisuje znaki, tworzy charakter. W pierwszym wypadku rola wychowania prawie żadna, w drugim wszechwładna.

Przekonanie powszechne, oparte na doświadczeniu wieków głosi jednak, że wychowanie jest skuteczne. Chodzi tylko o dobieranie takich środków i takich metod, które dla danej jednostki są i mogą być najskuteczniejsze. W tem leży największa trudność. Gdzie leży źródło skuteczności wychowania?

Szkoła uchodzi w opinii powszechnej za miejsce, gdzie się wychowuje, i ta wiara, otaczająca szkołę, jest jej najpewniejszym środkiem wychowawczym¹⁾. Aby dać wyobrażenie tej siły, psycholog Guyau porównał wychowawcze działanie z sugestją hipnotyczną. W hipnozie muszą być spełnione dwa warunki: hipnotyzowany poddaje się bez oporu działaniu hipnotyzera i hipnotyzer musi mieć wiarę w własną potęgę. Podobny zachodzi stosunek między wychowawcą a wychowankiem. Wiara w autorytet szkoły, sugerowana przez

¹⁾ Dr. Gustave Le Bon. «Psychologie de l'éducation», Paris, Flammarion 1920. — Strayer and Norsworthy. «How to teach», New-York, Macmillan 1922. — Durkheim. «Education et Sociologie». Paris. Alcan. — J. Demoor & T. Jonckheere. «La science de l'éducation (2 ed.)», Bruxelles 1922. Lamartine, nadto już cytowane Adams «The Evolution of Educational Theory», Bagley «The Educative Process».

całe otoczenie, chęć poddania się jej wpływowi cechują wstępującego do szkoły; wiara w posłannictwo szkoły, jej społeczną misję, powinna ożywiać każdego wychowawcę z drugiej strony. Poczucie tej misji, świadomość roli, jaką wychowanie ma dla rozwoju ludzkości, da wychowawcy tę siłę sugestywną, która dla spełnienia jego zadania jest niezbędną. Przeszkody nie do zwalczenia nie istnieją w wychowaniu, nie stawia ich ani natura dziecka, ani właściwości odziedziczone, tem mniej nie stawia ich społeczeństwo, dla którego rozwoju to wychowanie jest niezbędne. Jeżeli jednak wyniki wychowania nie zawsze są zadawalające, jeżeli istnieje tyle narzeków na wychowanie i szkołę, to przyczyna tego leży nie w naturze dziecka, ile raczej w środkach wychowawczych, w szkole samej.

Szkoła, jak już podkreślaliśmy, jest wynikiem warunków życia i ich rozwoju i tylko w ścisłym związku z życiem i jego tendencjami rozwojowymi łączyć szkołę należy. Narzucanie szkole ideałów obcych życiu, jak doskonalenie ludzkości, tworzenie idealnych charakterów, prowadzenie do nieokreślonego bliżej ideału piękna, dobra i prawdy, żądanie harmonii wszystkich władz duszy i ciała itd. i dedukowanie z tych abstrakcyjnych konstrukcyj form wychowania i szkoły odbiera szkole ten grunt, na którym powstała i normalnie rozwijać się może. Gdzie szkoła straciła kontakt z życiem, tam właśnie «kształcenie formalne», ogólna, nieokreślona «kultura» największą odgrywa rolę.

Nie trzeba chyba przykładów: kraje, gdzie szkolnictwo np. klasyczne, w starem tego słowa znaczeniu, główną odgrywa rolę i niewielkim uległo zmianom, ogromnie mało przyczyniają się do ogólnego rozwoju. Kraje, kroczące na czele techniki, postępu i nauki, mają szkoły związane z życiem i przygotowujące do życia. Szkoła niema świadomości swej roli, tkwi zbyt głęboko w rutynie i tradycji i przeważnie kuleje za objawami i nakazami życia. Rozwój nauk ścisłych i zawisły od niego postęp techniki zmusił szkoły do podawania jak najwięcej wiadomości. Szkoły Europy nastawiły się na podawanie wiedzy, rozbudowały swe programy wzdłuż i wszerz, zróżnicowały typy szkolne, zwłaszcza w krajach anglosaskich, aż do

przedwczesnej specjalizacji i zabicia ogólnego poglądu i doszły tak daleko, że znowu odczuwa się potrzebę nawrotu od uczenia i wtłaczania wiadomości, do rozwijania i do wychowywania. Zacieśnienie horyzontów przez zbytne specjalizowanie, wymaga powrotu do pewnej jednolitości wychowania itd.

Rola szkoły zawisła więc w zupełności od tego, czy odpowiada ona tendencjom rozwojowym społeczeństwa, czy organy organizujące szkołę i nadające jej specjalne oblicze przez programy, uprzywilejowanie typów, ustosunkowanie różnych stopni szkoły, potrafią nadać konkretną formę idei, która opanowała społeczeństwo. Nie ulega wątpliwości, że szkoła musi wyrastać z historycznej organizacji, że nie może przekreślić swego rozwoju dotychczasowego, ale także nie może tkwić niezmiennie w tradycję ustalonych formach. Szkoła, jako idea, musi być syntezą potrzeb społecznych, może nawet nie wypowiedzianych głośno lecz tylko przeżywanych. Gdy potrzeby są skonkretyzowane w żądaniu pewnym, wtedy naturalnie szkoła się do nich dostosowuje, ale rola jej jest wtedy tylko adaptacyjną, wtedy ona kroczy za ogólnym rozwojem. To nie jest właściwa rola.

Szkoła ma być świadomą kierowniczką kultury, ma celowo zdążać do rozwoju po linii, którą genialni przedownicy narodu intuicyjnie przeczuli. To najtrudniejsze zadanie, to największa odpowiedzialność. Jak wielcy politycy wytyczą państwu nieraz na dziesiątki lat zasadniczą drogę, jak genialni poeci wypowiedzą nieraz drzemające podświadomości w narodzie pragnienia i stają się piewcami jego dążeń na długie lata, tak kierownicy oświaty narodowej muszą znaleźć cele i drogi, któremi życie szkolne powinno kroczyć. Wepchnięcie organizacji szkoły na drogi rozwojowe, odpowiadające istotnym pragnieniom, oznacza okres rozkwitu szkoły, a w następstwie społeczeństwa i państwa. Pomyłki, eksperymenty nie uzasadnione ani historycznie, ani społecznie, będą tylko hamulcem życia. Wtedy szkoła nie odegra swej roli.

Że szkoła, w służbie tej idei potrafi cudów dokazać i jak na nasze stosunki ludzkie, w czasie niezmiennie krótkim, wskazują przykłady. Po klęsce pod Jeną, w chwili najgłębszego

upadku narodu niemieckiego, budzi się idea wolności, jedności i siły narodu. Ten ideał głosi filozofja, powtarza go młodzież, ten ideał wszczepiają nowo stworzone i organizowane szkoły. Przekształcenie psychiki narodowej, okazane w okresie do wojny francusko-niemieckiej dowodzi rezultatu pracy szkolnej. Niemcy, jak podobno głosił Moltke, zwyciężyły dzięki nauczycielowi szkół ludowych pod Gravelotte. Nie wchodząc w to, czy słowa powyższe rzeczywiście Moltke powiedział, czy też legenda tylko włożyła je w jego usta, trzeba przyznać, że wpływ szkoły, powszechnego nauczania, niewątpliwie przyczynił się do wyrobienia ducha jedności i karność w narodzie niemieckim i wiary w przywódców państwa, co jest tak charakterystyczne dla narodu niemieckiego. Entuzjazm zwycięski natchnął Niemców chęcią zwycięstwa materialnego w rozwoju pokojowym. Dążenie do potęgi materialnej spowodowało zorganizowanie rozległej sieci szkolnictwa zawodowego, handlowego i przemysłowego i wprowadzenie szkół do kształcących dla młodych ludzi pracujących już zawodowo. Organizacja tych szkół przyczyniła się do stworzenia potężnego przemysłu metalowego, tekstylnego i zorganizowania handlu w sposób, który zmusił Anglię, Francję i Stany Zjednoczone do studjów tej organizacji i jej naśladowania¹⁾.

Naturalnie, można tu znowu dyskutować, czy szkoły zostały stworzone przez popyt, czy też one potrzebę wywołały, czy zatem szkoły były tylko następstwem istniejącej już potrzeby czy też jej źródłem. Sądząc po tem, że szkoły te nie we wszystkich krajach, wchodzących w skład Rzeszy, powstały w tym zakresie, co w Saksonji, Turynji, częściach Prus, że w następstwie tego kraje te nie wzniosły się na poziom przemysłu tamtych krajów (por. Bawaria), opierając się na tem, że reorganizacja szkolnictwa zawodowego w Francji, Anglii pod wpływem Niemiec w latach osmdziesiątych wywołała widoczny rozkwit przemysłu, możemy w tem uznać wpływ szkoły na życie, z chwilą gdy szkoła obejmie stanowisko kierujące.

¹⁾ Report of the Royal Commission on Technical Education (1882)

i Report on Technical Education and Continuation Schools. 1912, grudzień.

Szkoły Stanów Zjednoczonych, które mniej więcej przed 50 laty zaczęły się wyzwalać ze starych form tradycyjnych, przeniesionych do Ameryki z Anglii, stworzyły również podwaliny tego niesłychanego rozwoju techniki, którym Ameryka staremu światu imponuje.

Najklasyczniejszy może przykład daje nam Japonja. Cesarz składa 6 kwietnia 1868 r. swą «przysięgę na 5 artykułów», z których ostatni nakazuje zbliżenie, upodobnienie Japonji do zachodu, do Europy. Feudalizm, trwający od zamierzchłych czasów Konfucjusza, upadł, wysłani na studia do Europy Japończycy przeszczepili europejskie metody pracy do Japonji. Szkolnictwo w r. 1872 zorganizowano jako państwowe, według wzorów niemieckich. Po latach niespełna 40 Japonja stała się największą potęgą militarną na wschodzie, pobila «niezwycięzoną» Rosję i teraz odgrywa w polityce świata ważną rolę. W niespełna pół wieku zmienił się charakter, światopogląd i dążenia narodu.

Rosja po wojnie światowej opanowała w pierwszym rzędzie szkolnictwo, przekształciła i dostosowała je do potrzeb swej polityki wewnętrznej, wierząc, że tylko szkoła może być podwaliną nowej formy państwa.

Z naszej przeszłości także możemy przytoczyć dowody potęgi szkoły. Reforma szkolna Konarskiego, dokonana przecież tylko wśród jednego zakonu i tylko w jednym zakładzie, zwalczana przez konkurencję Jezuitów, jednak potrafiła przygotować twórców Komisji Edukacji Narodowej, a pośrednio konstytucję majową. Gdyby ta reforma szkolna była powszechną, gdyby istniała możność narzucenia społeczeństwu poglądów Konarskiego, tak, jak je umiał narzucić cesarz japoński swemu krajowi, to historia Polski inną potoczyłaby się drogą.

A teraz i przykład przeciwny. Chiny odgraniczyły się przysłowiowym «murem chińskim» od całego świata. Wielką swą kulturę kilkotysiącletnią chciały bronić przed wszelkimi obcymi wpływami. Prowadziły więc politykę narodową, w najskrajniejszym tego słowa ujęciu. Szkoły ograniczyły się — i aż do ostatnich czasów — trwały w tej praktyce — do przekazywania młodemu pokoleniu tradycyi przeszłości,

nie uczyły niczego nowego, tylko trawiły to, co dawniej stworzono, a czyniły to zaś od wieków utartymi sposobami. Metody nauczania były niemal do dziś te same, co przed wiekami. Skutek? Potężne Chiny stały się igraszką w rękach Japonji, tyle razy mniejszej, i państw pozaazjatyckich, tak obcych i odległych. Przebudzenie się tego żółtego olbrzyma, objawiające się w walkach polityczno-społecznych w ostatnich kilku latach, jeszcze nie dało skryształizowanych wyników. Jedno można z pewnością przewidzieć, że zerwanie z dawną tradycją stało się nieodwołalne, a droga ewolucji w wszystkich dziedzinach a przede wszystkim w dziedzinie wychowania, staje otworem.

W każdym razie są Chiny odstrasającym przykładem zupełnego zamknięcia się przed ożywczym niejednokrotnie prądem emulacji międzynarodowej, przed zrozumieniem dążeń ewolucyjnych. Ideał «narodowy», źle i ciasno pojęty, zarówno w życiu społecznym jak politycznym, stał się przyczyną zastoju i upadku.

Reasumując wywody nasze, stwierdzić musimy, że instytucją kontrolującą wychowanie i kierującą je na tory społeczne jest szkoła; znaczenie szkoły wzrosło wobec rozwoju społeczeństwa w XIX w.; a państwo zagarnęło szkoły w swe posiadanie, aby zdobyć skuteczny środek urabiania społeczeństwa. Skuteczność pracy szkolnej ma swoje źródło w misji, nadanej jej przez społeczeństwo.

VII.

ŻYCIE SZKOŁY.

Wszelkie reformy szkolne urzeczywistniają się nie przy zielonym stoliku, lecz w izbie szkolnej. Najpiękniejsze zasady nie wejdą w życie, gdy ich nie zrozumie i nie uzna nauczyciel, gdy nie zapłonie ku nim ogniem prawdziwego zapалу. Budynek szkolny, sala szkolna, laboratorja i biblioteki są tylko oprawą, w którą wlać trzeba życie. A życie przynosi z sobą uczeń, bogate i bujne, pragnąc jego dalszego rozkwitu. Nauczyciel bierze to życie w swe ręce i formuje je według życzeń i potrzeb społeczeństwa, o ile ma wycucie tego, czego społeczeństwo pragnie, według swego przekonania, często tylko szablonu, o ile wygasło w nim tętno prawdziwego życia. Normy i przepisy ujmują życie szkolne w pewne formy, chcąc ułatwić pracę nauczycielowi i chcąc nadać pracy szkolnej określony kierunek. Programy szkolne podają materiał naukowy, który ma być przedmiotem pracy szkolnej, podręczniki szkolne ujmują ten materiał w krótkiej i więcej lub mniej przystępnej formie, kontrola władz szkolnych przestrzega, czy praca w szkole odbywa się zgodnie z przepisami, więc czy wypełniono żądania co do ilości materiału naukowego, sposobu jego przerabiania, co do dyscypliny i porządku.

Poza tem wszystkim jest jednak pewien pierwiastek irracjonalny, nie dający się ująć w żadne formy, a który decyduje o tem, czy szkoła jest tylko budynkiem, biblioteką, salą szkolną, zebraniem nauczycieli i uczniów, czy też życiem pełnem i twórczem. Do szkoły przynosi uczeń swoją indywidualność, cenną jako materiał dla całego społeczeństwa, ale stanie się ona wartością realną dopiero wtedy, gdy uczeń zastanie

w szkole atmosferę, w której rozwijać się może. To stanowi wartość szkoły i to nazywamy jej życiem.

Spółeczeństwo od bardzo niedawna dopiero zaczęło się bliżej interesować pracą i życiem w szkole. Interesowały się szkołą tylko jednostki, ogół stał wobec niej obojętny. Metody nauczania były jeszcze rzadziej przedmiotem zainteresowania ogółu. Przyjmowano pracę i jej sposoby ze strony nauczyciela z wiarą, że tak jest najlepiej, nie protestowano ani powątpiewano o jej celowości, chyba, że zbyt dolegać poczęła. Nawet nie mogło być inaczej. Do szkół i to wyższych nie chodzili wszyscy, raczej tylko wybrani z pośród wielu, ci, którzy z pochodzenia swego, stanu lub szczególnego do nauki zamilowania przeznaczeni byli do pracy szkolnej. Dochodzili zwykle do upragnionego rezultatu, a gdy się im nie powiodło, przypisywano to tylko ich własnej winie, względnie trudnościom nauczanego przedmiotu, co jeszcze tylko potęgowało respekt przed nauką.

Zmieniły się stosunki od czasu wejścia w życie powszechnego nauczania. Nauka stała się potrzebą dnia, konieczną drogą do zdobycia stanowiska życiowego. Klasy szkolne zaludniły się, zaczęło się masowe nauczanie. Dawniej w izbie szkolnej niewielu było uczniów, nauczyciel zajmował się każdym z osobna, kolejno, podczas gdy inni zabawiali się, jak mogli. Teraz ilość uczniów tak wielka, że nie można zająć się każdym z osobna, względy ekonomiczne nie pozwalają na indywidualną, osobną naukę. Dawniej obojętnym było, czy uczeń rok wcześniej, czy później wyjdzie z pod opieki pedagoga. Życie wolno, leniwie toczyło się naprzód, zawsze było czas wejść w jego koryto. Niewielu tylko kończyło szkoły, niewielu potrzebowało społeczeństwo. Każdy po ukończeniu znajdował to zajęcie, do którego dążył. Zmieniły się warunki życia, zmienił się stosunek do szkoły. Szkoła nie jest już luksusem, lecz potrzebą. Czas stał się cenny, nieobojętne więc, jak długo trwa nauka i jaki jej skutek. Spieszyć się trzeba do życia, gdyż pilniejsi, więcej przedsiębiorczy lepsze zajmują w nim stanowiska. Ukończenie pewnych studiów stało się koniecznością nawet towarzyską. Dawniej szlachcic należał do swego stanu i korzystał z honorów mu należnych bez

względu na to, czy umiał czytać i pisać. Dziś opinia ustanowiła pewien cenzus towarzyski, pewien cenzus inteligencji, którego bez narażania się osobistego nie można lekceważyć. Zainteresowanie ogólne towarzyszy więc wszelkim planom organizacyjnym szkoły, zainteresowanie ogólne śledzi dziś postępy w nauczaniu i metodach pracy.

DAWNIEJSZE METODY NAUCZANIA.

Technika nauczania dawniejsza była dostosowana do jednostek, dziś technika nauczania obejmuje masy, całą grupę, klasę. Ulepszenie jej zależy od postępu psychologii i znajomości natury ludzkiej pod każdym względem. W czasach, gdy Taylor zajął się badaniem metod pracy mechanicznej, gdy odkrył wiele praw ułatwiających pracę i gdy na tem polu potrafił doprowadzić do ulepszeń i postępu, w tych czasach zajęcie się metodami pracy umysłowej, metodami pracy w szkole jest nakazem stanowczym.

Narzekania na wyniki pracy szkolnej lat ostatnich, krytykizujące się, co prawda, w narzekaniu na zepsucie młodzieży, na jej lenistwo itd., oraz kończące się elegijnym refrenem «za naszych czasów...» wskazują również konieczność zajęcia się metodami pracy szkolnej i dostosowaniem jej do zmienionych warunków. Metody w znacznej mierze decydują o tem, co nazywamy życiem szkolnym, one wpływają na wytworzenie się atmosfery szkolnej, w której praca jest miłsza i skuteczniejsza i w której nie marnieją żadne cenne strony ducha ludzkiego.

Dla sprawiedliwości zajmijmy się krótko drugą częścią naszych narzekań «Dawniej lepiej bywało...» Zatraca się w pamięci wprowadzić niejedyn szczegół, przykry z przeszłości, życie złości młodzieżą dawne wspomnienia, nawet chwile wówczas nieznośne, wydają się ciekawem, interesującym intermezzo, czarne chwile wykazują nagle błyski humoru i naiwności naszych usposobień, słowem, przeszłość ukazuje się nam przeważnie różowa, lepsza a my, ani wiedząc ani czując, stajemy się przysłowiowymi laudatores temporis acti. Stwierdzamy jednak dla uspokojenia budzących się wątpliwości,

że przecież słuszość po naszej stronie, bo «uczyliśmy się tego i owego», że do dnia dzisiejszego umiemy jeszcze te i owe szczegóły i daty, o których dzisiejsza młodzież nie ma pojęcia, że «nasze» pokolenie wydało takich nauczycieli, uczonych, «mądrych ludzi», a... «dziś...»

Znowu smętne kiwanie głową.

Rozważmy więc zalety dawniej stosowanych metod i zapytajmy, dlaczego dziś nie są w użyciu, lub dlaczego uległy pewnym zmianom. Sięgnijmy do podstaw pedagogiki, aby zrozumieć rozwój form nauczania.

Dziwną odrazu wyda nam się rzeczą, jak mało wiemy o metodach nauczania, stosowanych w czasach dawniejszych. Znamy raczej treść nauki, programy szkolne, teorie samego nauczania, ale to, jak uczono, przeważnie pokryte jest zasłoną.

Najdawniejsze nauczanie było jednostkowe, więc metody nauczania nie dałyby się zastosować do naszych warunków. Dobry nauczyciel chronił tajemnicę swej metody, o ile była skuteczną, jako patentu, jako intratnego źródła zarobkowania, więc nie zdradzał się z metodą pracy przed współzawodnikiem. Dopiero od niedawna zdobycze na polu metody pracy podaje się dla dobra ludzkości do wiadomości powszechnej. Przypatrzmy się, co nam przeszłość powie.

Nauczanie w Grecji nie było rajem. Nauka muzyki, gimnastyki i elementów nauk połączona była z najsurowszą dyscypliną. Rozumiemy to i cytujemy często w odniesieniu do Sparty, gdzie wychowanie fizyczne, hartowanie, stworzenie przyszłego wytrwałego wojownika było celem. Ale nie wiele lepiej było i w Atenach. Kij był głównym narzędziem nauczania i utrzymania karności. Jeszcze Menander, znany komedjopisarz około 300 prz. Chr. oświadcza, że «kto nie jest chłostany, nie jest wychowywany»¹⁾. Rodzice, nauczyciel gimnastyki, muzyki i czytania biją dzieci naprzemian. Nauczyciel gimnastyki nosi, jako znak wychowawczej władzy, różgę, bicz lub kij. Obawa przed kijem nie opuszcza nawet efeba dwudziestoletniego. Arystofanes, skarżąc się na zniewieściałość czasów,

¹⁾ Paul Barth. «Die Geschichte der Erziehung», str. 113.

wspomina swą młodość¹⁾: «wtedy szli chłopcy z gołą głową, boso, bez względu na deszcz i śnieg, w najdoskonalszym porządku do szkoły muzyki. Tam siedzieli cicho i skromnie, nie wolno im było nogi na nogę zakładać i tak uczyli się kilku pieśni. Nauczyciel śpiewał wolno i poważnie... Jeżeli któryś śpiewał inaczej, bito go batem».

W słowach powyższych nietylko opisano metodę nauczania, ile raczej karność. Uczono tylko drogą naśladowania, sugestywną.

Grecja jednak wydała Sokratesa, największego nauczyciela starożytności. Przeszedł życie całe, ucząc metodą przez siebie wynalezioną i odtąd jego imieniem nazwaną. Zadawał pytania wszystkim, młodym i starym, wysoko stojącym i maluczkim. Nigdy nie uczył wprost, w zwykłej przyjętej formie, lecz prosił swego interlokutora, aby mu wypowiedział, co myśli, doprowadził go pytaniami do poznania tej prawdy, której go chciał nauczyć, albo pozwalał mu zagalopować się w uliczkę bez wyjścia i zmuszał w ten sposób do uznania błędu. Robił to zaś Sokrates z prostotą języka a subtelnością rozumowania, doprowadzonego do doskonałości, powołując się na przykłady z życia codziennego.

Widzimy tu drogę indukcji lub dedukcji. Sokrates wydobywa sztuką te odpowiedzi z ucznia, o które mu chodzi, nie dając nigdy gotowego materiału. Zmuszał więc do samodzielnej pracy umysłowej.

Także współcześni Sokratesowi sofisci udoskonalają metody indukcyjnego i dedukcyjnego rozumowania. Metodami naukowymi zajmował się później teoretycznie i praktycznie Arystoteles. Wnikając w psychologię słuchacza, ucznia, głosił żądanie, że należy się do jego właściwości duchowych zastosować. Szkoła perypatetyków wprowadza więc nowe pierwiastki do metodyki.

Praca w szkole używała następujących metod: a) na stopniu elementarnym pisanie alfabetu na tabliczkach, najpierw litery, potem słowa, zdania, sentencje. Przy rachunkach

¹⁾ Compayré. «Histoire de la Pédagogie», str. 16; St. Kot «Historja wychowania», str. 12 i n.

posługiwano się rachowaniem na palcach, w różnych kombinacjach, tabliczkami rachunkowymi (abacus) dla zagadnień więcej skomplikowanych.

b) Na stopniu gramatycznym ćwiczano w poprawnym mówieniu, w gramatyce, przyczem pisano, przepisywano za karę po kilkakroć to samo zdanie. Dyktaty, odpowiedzi na pytania, bajeczki i powiastki, samodzielne opowiadania, opisy, rozprawki służyły do ćwiczeń stylistycznych. Objasnianie tekstu do najdrobniejszych szczegółów (realia), ćwiczenia logiczne; krytyka utworów, lektura, to stopień wyższy. Przy geometrii posługiwano się okazami, przy nauce arytmetyki i geometrii stworzono następujący porządek: pewniki, twierdzenia, dowody, zadania, rozwiązania. Dziś nic się nie zmieniło. Wszystkie środki dobrze nam znane z dzisiejszej praktyki.

O stosunku do nauczyciela poucza obraz ze szkoły, narysowany przez retora Libanusa: «Nauczyciel siada na wysokim krześle, już z wyglądu groźny jak sędzia, marszczy ponuro brwi, gniewny, nic wesołego nie wróząc — chłopiec z drżeniem staje przed nim, aby pokazać, co wyszukał, co napisał, czego na pamięć się nauczył»¹⁾.

Zapamiętajmy więc dla porządku: w nauce najpierw słowa, potem treść i znaczenie, na wyższym stopniu ćwiczenie umysłu, które później formalnym kształceniem zwano. Obawa przed nauczycielem. Mimo wielu uczniów w klasie nauczyciel zajmuje się tylko jednym (wywoływanie na środek).

Rzymianie nie wnieśli wiele do skarbcza pedagogiki. Do ujarznienia Grecji wychowanie było surowe, jak w Sparcie, wpływ otoczenia był najważniejszą metodą. Od podbicia Grecji ulega Rzym nauce i pedagogice greckiej. Kulturę zdobywają młodzi Rzymianie przez język grecki, którego uczą się często przed ojczystym. Metody pracy przejęli od Greków z pewnym pogrubieniem np. przy egzegezie utworów strona formalna, gramatyczna, zabiła treść. Retoryka zwyciężyła w planie naukowym i zaciążyła nad życiem szkolnym. Odrywała od życia i jego obserwacji. «Poraz pierwszy w historii

¹⁾ Stanisław Kot. «Historja wychowania», str. 60—68.

oświaty europejskiej zaznaczył się tutaj rozdźwięk między szkołą a życiem: każde poszło swoją drogą, mądrość szkolna na nic się w życiu nie przydawała...»¹⁾. Skarżono się już wówczas, że szkoła ogłupia. Nauczyciel zwłaszcza w szkole gramatycznej uczył tylko, o wychowanie dbał pedagog, który ani na chwilę nie zostawiał chłopców bez nadzoru. Słowa szły ciągle przed ich treścią, nazwa litery przed jej znakiem i przed zrozumieniem jej potrzeby. Karność była wielka, wymuszona plagami wymierzaniem chętnie i dotkliwie, jak o tem świadczy karykatura nauczyciela Orbiliusa u Horacego, narzekania św. Augustyna, obraz w muzeum pompejańskim, gdzie obnażonego ucznia, dwóch kolegów przytrzymuje, jeden za ręce na własnych plecach, drugi za nogi, by drgnąć nawet nie mógł, a razy wydziela pomocnik nauczyciela tak obficie, że przynoszą mu jeszcze różgę zapasową²⁾.

Dochowane z czasów rzymskich maksymy pedagogiczne, chętnie dziś cytowane i podziwiane, jak Plinjusza młodszego «multum non multa», Seneki «longum iter per praecepta, breve per exempla», «non scholae sed vitae discimus», Juwenala «mens sana in corpore sano» nietylko były dewizami praktyki szkolnej, ile raczej protestem przeciw jej rzeczywistości.

Wiadomości o nauce u żydów są liczne dopiero z I w. prz. Chr.³⁾. Kapłan Jozue Ben Gamala nakazał zakładanie szkół w każdym mieście w r. 64, przepisując, że szkoły, mające do 25 uczniów, będą miały jednego nauczyciela, ponad 40 dwóch. Rabin żądał, by nauczyciel był żonaty i ojcem rodziny. Słodycz, cierpliwość, bezinteresowność były zalecane jako główne cnoty nauczyciela. Talmud nakazuje czcić nauczyciela przed ojcem, gdyż ten dał tylko życie doczesne, tamten otwiera życie wieczne.

Nauka odbywała się od 6 roku życia; wymagania pracy od ucznia miały się powiększać z wiekiem. Czytania i pisanie uczono w ten sposób, że nauczyciel pierwszy czytał, uczeń powtarzał, nauczyciel objaśniał, powtarzając swoje uwagi aż do

¹⁾ St. Kot. «Historja wychowania», str. 76.

²⁾ St. Kot. Op. cit. str. 86.

³⁾ J. Simon. «L'Education et l'instruction chez les anciens Juifs». Paris 1879, por.: Compayré. Histoire de la Pédagogie. Paris.

czterechset razy (cierpliwość!). Metoda była prawdopodobnie suggestywna i łagodna, dyscyplina stosownie do przysłowia żydowskiego: «dziecko należy karać jedną ręką a pieścić dwiema». Kary cielesne, stosowano wyjątkowo i to poniżej lat jedenastu, w wieku późniejszym karano głodem lub uderzeniem rzemyka od butów.

Wiek i średnie oznaczają naogół wielki krok wstecz w rozwoju metod nauczania. Walka z pogaństwem, pogarda dla wszystkiego, co ziemskie, kazały zerwać z tradycjami rzymskimi. Szkół nie było potrzeba w tej ilości. Wychowanie stało się specjalne tj. dla pewnego zawodu, stanu księzęgo. Jednak nie zerwano z jednym środkiem pedagogicznym, z biciem. Kija nie uznano za rekwizyt pogański, owszem uważano go za «ródźkę Ducha św.» i używano z tem większym zapalem. Nawet papież Grzegorz († 604), uchodzący przez całe średniowiecze za patrona szkoły, używał gęsto kija przy ćwiczeniu swych uczniów (już jako papież) w ulubionym śpiewie. Przez wieki całe pokazywano w Rzymie laskę, którą się przy nauce śpiewu jako środkiem metodycznym posługiwał. Na wszystkich średniowiecznych obrazach, przedstawiających szkołę, nauczyciel trzyma w ręku symbol swej władzy kij lub różgę. Była to oznaka stanu nauczycielskiego, jak pastorat oznaczał biskupa lub opata, miecz rycerza. Bicie było czemś tak naturalnem i uznawanem, że nawet na obrazkach, gdzie przedstawiano dziecię Jezus, jako ucznia, nie brakło tego symbolu¹⁾. Ba! W dziwaczem, na nasze dzisiejsze pojęcia, opowiadaniu Konrada von Fussesbrunn bije nauczyciel Jezusa za to, że nazwał pierwszą literę alfabetu «aleph», nie czekając, aż ją nazwie nauczyciel²⁾. Podobną historję czytamy w zbiorze opowiadań z klasztoru Braci Mniejszych w Fritzlar, z tą odmianą, że nauczyciel pada trupem po uderzeniu, a gdy Marja i Józef chcą uciekać przerażeni, Jezus budzi go znowu do życia.

Na znanym obrazie młodszego Hansa Holbeina z r. 1516 (muzeum w Bazylei), który służył za reklamową wywieszkę

¹⁾ Ołtarz Matki Boskiej w zakrystji w Lubece; witraż w katedrze w Chartres we Francji, por. zresztą: Dr. Falk Fr. «Schule, Unterricht u. Wissenschaft im Mittelalter». Regensburg 1907.

²⁾ Grupp. «Kulturgeschichte» II. 380.

nauczyciela i szkoły, widzimy nauczyciela, okładającego różgą ucznia przy nauce czytania¹⁾. Kij był więc uznanym powszechnie środkiem nauczania. Uczono łaciny, nakazując od samego początku mówić tym językiem uczniowi, który ani słowa łacińskiego nie znał. Powtarzanie za nauczycielem, wzbudzanie uwagi, wzmacnianie bolesnem biciem, stanowiły metodę nauczania.

Późniejsze średniowiecze (w. XII) stworzyło scholastycezm, wydoskonaloną formę syllogistycznego rozumowania, a raczej dobierania przesłanek logicznych celem udowodnienia uznanej prawdy. «Scholastycezm jest w rzeczywistości formą nauczania, doprowadzoną do granic rozwoju, realizującą wszystkie zalety w szczegółach, redukującą całą wiedzę do definiującej formuły, wprowadzającej światło i porządek... Jest to w rzeczywistości majsterstück nauczania, jest to nauczanie świadome, skrupulatne, nie pozostawiające nic natchnieniu, przewidujące i regulujące wszystko, nauczanie ściśle i logiczne par excellence». (L. Dugas «Le problème de l'éducation»²⁾).

Scholastycezm ograniczył materiał wiedzy, zabronił badać samodzielnie, myśleć poza formułkami, scholastycezm, skostniawszy w formie kosztem treści, musiał doprowadzić do upadku. Pięć całych wieków panował jednak nad umysłami, okres najdłuższy w historii wychowania.

Średniowiecze stworzyło nadto życie klasztorne, jako środek wychowawczy. Klasztor tworzy małe społeczeństwo, świadome celu i dla tego jednego celu istniejące; emulacja, podziw dla towarzyszy, wzajemny stały nadzór, to pierwiastki wychowawcze, wyzyskane później przez Jezuitów, powtarzające się także w życiu internatowem szkół angielskich z tą różnicą, że zamiast klasztorne «nie wolno», systemu inhibicji, szkoły angielskie wprowadziły pozytywne wychowanie.

Czasy odrodzenia są jakby protestem przeciw skrupowaniu ducha ludzkiego, przeciw mądrości książkowej

¹⁾ Deutsche Kultur des Mittelalters in Bild und Wort von Dr. Paul Herre. Quelle u. Meyer, Leipzig 1912.

²⁾ Op. cit. str. 90.

na korzyść natury, wolności myśli i życia. Powstaje więc dużo teorii, zasad wychowania i nauczania, które jeszcze w naszych czasach wydają się nowe i niezrealizowane. Ale praktyka nie idzie w parze z teorią, z pismami Erazma z Rotterdamu, Vivesa, Rabelais'go, Montaigne'a. Praktyka wolno się tworzy w kolegiach Jezuickich, w niektórych zakładach sławnych pedagogów, np. Jana Sturma w Strasburgu. Gimnastyka, świeże powietrze, emulacja, która powoli ma rugować kary cielesne, to zewnętrzne pomniki dokonanych zmian. Szukanie nowych metod nauczania, opartych na naturze ucznia, na jego zainteresowaniu, rozwijanie pamięci i bystrości, uczenie na lekturze sądu rozumnego, to nowe środki w porównaniu z średniowieczem.

Najdrobiazgowiej rozwinięto metody wychowawczo-nauczowe w kolegiach Jezuickich. Emulację i nadzór ustawiczny wzięto z życia klasztoru. Zakaz, stosowany na każdym kroku dla zbawienia duszy i wyrobienia charakteru, poparty systemem donosicielstwa i szpiegostwa, system nagród, łechcących próżność, i system kar, łamiących samodzielność, to cechy charakterystyczne. Ale przy nauce zawsze jeszcze nauczyciel wykladał, uczeń słuchał i powtarzał. Pamięć była jeszcze najważniejszym organem, do którego przy nauce ciągle apelowano.

Wiek XVII pozostaje pod wpływem reformacji, która pod wrażeniem badań przyrodniczych i metody Bacona, filozofii Descartes'a i teorii pedagogicznej Komeńskiego domagała się wolności myślenia. Nie zapominajmy, że wiek ten, to okres wojen i zaburzeń, które zniszczyły dawną kulturę i podstawy szkoły. Teoretyczne więc zdobycze nie zawsze wchodziły w życie, a nawet gdy się je realizuje, to najczęściej na krótko i wpływu wielkiego nie wywierają na całość problemu. Jednak podkreślić trzeba, że w tym wieku zrodziły się wielkie myśli pedagogiczne, których wartość do dnia dzisiejszego nie zmalała. Wiek ten jest kolebką metody pogładowej, domagającej się najpierw znajomości rzeczy, potem nazwy, polecającej pewną stopniowość w nauczaniu, jak wyjście od pojęć zmysłowych, aby dojść do pojęć oderwanych od szczegółu do rzeczy ogólnych, od znanych do nieznanich.

Teoria, a za nią w ograniczonym stopniu praktyka opierają się na obserwacji natury ludzkiej, domagają się łagodności i wyrozumiałości dla dzieci, uczynienia nauki przyjemną i miłą. Usiłowania zmian podręczników szkolnych w duchu wymienionych zasad ułatwiały realizację teoretycznych przesłanek. Komeński pierwszy podkreśla potrzebę nauczania zbiorowego i tworzy odpowiednie metody.

W duchu pokrewnym Komeńskiemu, ale znacznie konsekwentniej i głębiej głosi swe «Myśli o wychowaniu» John Locke. Bo Komeński uznaje wprawdzie potrzebę wyzwolenia dziecka z pod przepisów i zwyczajów przeciwnych jego naturze, ale za główne swe zadanie pojmuje stworzenie nowej dydaktyki. Locke poszedł dalej, uważa fizyczne wychowanie za najgłówniejszą podstawę, na której można oprzeć wychowanie moralne a dopiero na dopełnienie niejako wychowania myśli o wykształceniu intelektualnym. Z tego stanowiska wysnuwa zasady, które i dziś nic nie straciły ze swej wartości. Przedewszystkiem za istotne składniki natury dziecięcej uznaje aktywność i wolność, i te dwa pierwiastki każe pielegnować przez całe wychowanie; usuwa więc to, co nie odpowiada potrzebie życia, co tylko dzięki tradycji zachowało wartość w praktyce szkolnej; odrzuca opieranie nauki na ćwiczeniach pamięciowych, przesunął naukę gramatyki na czas, gdy dziecko opanuje swój i obcy język, języki klasyczne uznaje nie za cel sam w sobie, lecz za środek do poznania kultury starożytnej, podkreśla znaczenie rysunku w nauce, nie tylko jako rzecz w życiu pożyteczną, ale głównie jako środek pogłębienia zrozumienia nauki; wprowadza przedmioty o charakterze praktycznym, zbliżonym do życia (geografia, kosmografia), a ponad wszystko zaleca, aby w wychowaniu zapanował duch życzliwości i pogody w miejsce dawnego teroru i systemu kar.

Po Lockem jest Rousseau apostołem nowego, naturalnego wychowania. Płomienne jego słowa wywarły niesłychane wrażenie. Zaczęto rozumieć, że dziecko inaczej ma być traktowane, aby mogło się rozwijać, niż ludzie dorośli. Ale w praktycznym uczeniu w szkole nie wszystkie te zasady mogły być zrealizowane. Złagodniała dyscyplina, apelowano do honoru dziecka, dbano o jego rozwój. Wiara w kształcenie władz umy-

słowych pozostała i nawet wzmogła się chęć wszechstronnego ich rozwoju. Wiek XVIII a raczej początek XIX w. stworzył nowe metody, których celem było formalne kształcenie. Programy naukowe rosły coraz więcej tak, że opanowanie materiału stawało się rzeczą trudną; trzeba więc było wiary, że kształcenie umysłu w jednym kierunku, kształci go równocześnie w innych. Umysł uważano bowiem za jednolity. Teraz rodzi się również wiara w wartość kształcącą różnych przedmiotów i na czoło wybijają się języki starożytne. Pedagogika Herbartu ustala stopnie formalnego kształcenia, uzupełniane i poprawiane przez jego uczniów a tak wydoskonalona metoda uczenia stała się obowiązującą we wszystkich szkołach, prawie całego świata anglo-saskiego i całego germańskiego przez w. XIX.

Zastosowanie tej metody było naturalnie więcej lub mniej umiejętne i świadome. Praca nauczyciela i ucznia nie zawsze równa. Ale zasady Herbartowskie przetrwały niemal do dnia dzisiejszego.

Celem takiej lekcji rozwojowej jest doprowadzenie ucznia do wytworzenia sobie własnego sądu lub pojęcia. Metoda, której się używa, jest ile możliwości metodą wprost, lub drogą pytań lub odpowiedzi. Zaczyna ją I przygotowanie, które polega na nawiązaniu do znanych już wiadomości ucznia, poczem następuje krótkie i jasne ustalenie celu lekcji. Wzbudza się przez to w uczniu zaniepokojenie, chęć rozwiązania zagadnienia i koncentrację uwagi na zagadnieniu. Im cel konkretniejszy, jaśniej ujęty, tem skutek nauki pewniejszy.

Część II obejmuje przedstawienie nowych szczegółów, nieznanych dotąd uczniowi. Odbywa się to drogą wykładu, lub znowu drogą heurezy, gdy uczniowie sami własną obserwacją i rozumowaniem szczegóły te odkrywają.

Część III jest porównaniem odkrytych szczegółów z innemi podobnemi, wykryciem związku między niemi, przejściem do wniosków ogólniejszych.

Część IV jest uogólnieniem, czyli podaniem definicji, do której z reguły powinien sam uczeń dochodzić i wreszcie

Część V ma być aplikacją, zastosowaniem zdobytej wiadomości do nowych sytuacji.

Te pięć części albo formalnych stopni, jak je Herbart nazwał, powtarzać się powinny we wszystkich lekcjach¹⁾ przy nauce prawie wszystkich przedmiotów.

Obok indukcji, której klasyczny przykład najlepiej podają stopnie formalne Herbartu, używa zwłaszcza matematyka metody odwrotnej: dedukcyjnej, polegającej na postępowaniu odwrotnem. Podaje się najpierw twierdzenie, fakt, jako część druga następują zasady, jako trzecia wnioski i wreszcie jako czwarta część sprawdzanie praktyczne.

To są dwa zasadnicze typy lekcji, uświęcone tradycją dziesiątków lat i skutecznością.

Obok nich istnieje jeszcze dawniejsza metoda nauczania, niezapomniana i dziś, zwłaszcza w przedmiotach humanistycznych, metoda wykładu, opierająca się według potrzeby na elementach dedukcji lub indukcji.

Przypomnieliśmy w tym związku najważniejsze etapy rozwoju metod nauczania i z pewnem zawstydzeniem musimy stwierdzić, że wszystkie zasady znaleźliśmy prawie w kolebce nauk pedagogicznych, bo w starożytnej Grecji. Rzeczywiście, metody od czasów Sokratesa, sofistów i Arystotelesa prawie nie posunęły się naprzód. Oznaczają one postęp wobec upadku w wiekach średnich i późniejszych, ale zasadniczo zdobycze nasze na tem polu są bardzo małe. Nawet zawiązki metody poglądowej znajdujemy w Grecji. Stopnie formalnego kształcenia Herbartu nie były wprawdzie tak ujęte u Arystotelesa, ale i one nie oznaczają wobec tego teoretyka wychowania wielkiego postępu.

¹⁾ Herbart wprowadził właściwie 4 stopnie formalne i nazwał je: I. analiza, II. asocjacja, III. system — rekonstrukcja, IV. metoda. Uczeń Herbartu Ziller podzielił pierwszy stopień na dwie części: a) przygotowanie, b) przedstawienie nowych obserwacji. A stopień ostatni, u Zillera piąty, nazwał zamiast metodą, aplikacją, zastosowaniem.

NARZEKANIA NA DZISIEJSZE METODY UCZENIA.

Jeżeli mniej więcej od wieku metody nauczania się nie zmieniły, starych metod nie porzucono, jeżeli one raczej się udoskonaliły w praktyce, to trudno zrozumieć, czemu właśnie narzekamy na bezskuteczność teraźniejszej nauki, uznając lepsze jej wyniki w poprzednich pokoleniach. Ostatni wyraz dydaktyki, stosowanie indukcji i heurystyki, stosuje się prawie powszechnie a mimo to rezultaty nie wzrosły. Rzecz charakterystyczna, że te zdobycze właśnie może najwięcej dziś mają przeciwników. Słuchajmy ich argumentów: uczniowie nie uczą się pracować, gdyż nauczyciel za nich pracuje, nie cenią i nie pragną trudu, brak samodzielności w pracy, nieumiejętność logicznego rozumowania i wreszcie brak wiadomości.

Równocześnie uznaje się dawniejsze metody uczenia za skuteczniejsze: «nauczyciel nie ułatwiał, nie objaśniał, ale po prostu zadawał lekcję do nauczenia się («stąd-dotąd»), metoda od znaczenia paznokciem zwana «paznokciową»; potem wymagał gruntownego przygotowania się, nie pytał się, czy były trudności do pokonania, czy nie, lecz żądał dobrych odpowiedzi w surowym egzaminowaniu».

Zestawienie narzekania na dziś z chwaleniem metody wczorajszej, zmusza nas do zajęcia się właśnie tą sprawą.

Metoda «paznokciowa», która jest przytoczona jako dobra i skuteczna, uchodzi dziś za złą i potępioną. Czemu więc dawała dobre rezultaty? Przy bliższym przyjrzeniu się widzimy, że ta metoda nie była żadną metodą pracy, ona tylko narzucała pracę uczniowi i zmuszała go do pracy przez obawę konsekwencji. Co uczeń robił, ile czasu, ile sił używał, to nie wchodziło w rachubę. Uczeń rzeczywiście postawiony wobec zagadnienia, musiał szukać drogi do jego rozwiązania. Jeżeli był samodzielny, szukał słowników, komentarzy, źródeł pomocniczych, jeżeli był mniej samodzielny, szukał obcej pomocy i dochodził do rezultatu. Podkreślamy momenty dodatnie tej pracy, skupienie uwagi i wysiłku dla podolania pracy, szukanie rozwiązania, to nauka samodzielności, rozwiązanie — to zwycięstwo, budzące zadowolenie, wzrost zaufania

we własne siły; wreszcie zapamiętanie, jako wynik całego procesu pracy.

Strona ujemna tej «metody» ujawni się tylko liczbą tych uczniów, którzy nie potrafili osiągnąć nakazanego rezultatu. Ilość uczniów odpadających w każdej klasie stanowiła bardzo wielki odsetek, nie wyższy nad 20% uczniów dochodził do klasy najwyższej bez wypadku. Statystyk niestety niema. Trudno także określić, ile czasu tracono na szukanie słówek po słowniku, ile na pokonanie jakiejś trudności przypadkowej w tekście lub zagadnieniu, jeszcze trudniej określić, ile bezwartościowego bo nieekonomicznego wysiłku zużyto w porównaniu z osiągniętym rezultatem. Statystyki zdrowia uczniów w okresie szkolnym były tak przerażające, że pod ich wpływem właśnie głoszono potrzebę fizycznego wychowania, oszczędzania młodzieży niepotrzebnego trudu, budzenia w niej ochoty do życia. Jako skutek tego prądu ulepszano programy i rozpowszechniano lepsze metody nauczania. Stosowanie heurystyki miało wyrobić w uczniu zdolność logicznego myślenia i obserwacji, wprowadzenie laboratoriów i pracy ręcznej, miało nauczyć go rozumienia procesu powstawania, zależności różnych czynników od siebie. Wprowadzenie dni względnie półdni wolnych od zajęć szkolnych miało dać uczniom wytchnienie po pracy, wprowadzić do szkoły życiodajny element radości i zadowolenia. Ale i te ulepszenia nie znalazły uznania w oczach zapamiętałych malkontentów, stojących za zwyczaj zdala od praktyki nauczycielskiej.

Z równą zaciętością zwraca się więc krytyka starszego pokolenia ze sfer bardzo rozumnych i przygotowanych naukowo do oceny metod używanych, przeciwko metodzie heurystycznej. Ile złośliwych dowcipów na jej temat napisano i wypowiedziano, trudno zliczyć. Przeciwnością się jej metodę wykładu i pokazu, jako znacznie skuteczniejszą.

Ze stanowiska ekonomii czasu wykład jest metodą najkorzystniejszą. Nauczyciel podaje gotowy materiał, oświeśla i objaśnia go tak, jak przedmiot i jego doświadczenie wymaga, a uczeń ma się nauczyć. Zastanówmy się nad tem. Nauczyciel nie wymaga od ucznia żadnej innej pracy jak zapamiętania, wymaga nawet zupełnej bierności, bo czynne jego wystąpie-

nie przeszkodzi wykładowi. Nauczyciel nie zdaje sobie sprawy, czy wszyscy uczniowie rozumieją rzecz, mimo że słyszą słowa ewent. widzą demonstrację, powtórę nie wymaga od uczniów myślenia, nie uczy ich, jak myśleć i jakimi sposobami dochodzić do rozwiązania problemu. Wszelkie ulepszenia wykładu nie zmieniają jego istoty, wykład ułatwia a nawet wywołuje werbalizm, powtarzanie słów bez przyswojenia sobie treści. Nie znaczy to wcale, aby uczniowie nie zapamiętali pewnych wiadomości, owszem, powtarzanie może wbić je nawet na długo w pamięć. Zaletą wykładu poza oszczędnością czasu jest jeszcze wprowadzenie pierwiastka emocjonalnego do nauki, ale wszyscy wiemy, jak mało nauczycieli zdolnych jest do wywołania wzruszenia, a jak często zachodzi ta potrzeba.

Heurystyczna metoda, albo jej konsekwencja: metoda laboratoryjna polega w przeciwieństwie do tamtej na tem, że uczeń ma dochodzić do pewnych prawd sam, odkryć je tą drogą, jaką świat rzeczywiście do nich doszedł. Dosłownie pojęć tej zasady nie można, doprowadziłoby to do absurdu. Aby nakazać np. uczniowi dojść drogą naturalną do skonstruowania nowoczesnego domu mieszkalnego, jako wyniku rozwojowego procesu, należałoby ucznia przenieść w otoczenie pierwotne, kazać mu przechodzić stadja mieszkania w jaskiniach, budowlach wodnych itd., zależnie znowu od klimatu w namiotach, chatkach aż do budowli nowożytnych. Czas trwania tego doświadczenia — pomijając możliwość stworzenia warunków do tego niezbędnych — byłby tak długi, że ludzkość nie mogłaby nigdy już dojść do jakiegokolwiek odkrycia. Tego metoda nie żąda. Sam fakt postawienia żądania, określenia celu, do którego się zdąża, jest zasadniczą zmianą warunków pracy ucznia, jest sugestją, która go prowadzi bez mozolnych prób i doświadczeń. Dziecko zaznajamia się z faktami życia cywilizowanego, wyrabia w sobie zdolność stawiania problemu, a ponieważ zostawione jest sobie samemu, uczy się zdobywać na wysiłek. Naturalnie, że heureza musi budować na rzeczywistych wiadomościach. Z próżni dziecko nic nie wydobydzie. Nie pomogą tu liczne pytania, które mają ucznia naprowadzić na trafną odpowiedź. Będzie to odnoszenie się do domysłowości

ucznia, kuszenie go do zgadywania, ale prawdziwą heurezą nie będzie. Werbalna metoda wgadywania może się znaleźć tuż obok heurezy, o ile ją źle pojmiemy. Heureza jest rzetelną pracą samodzielną. Czy można więc porównać korzyści wykładu z własną pracą ucznia? Czy można twierdzić, że wgadywanie, choćby najwymowniejsze w wykładzie może zrównoważyć powolne dochodzenie przez obserwację, rozumowanie do poznania prawdy? Uprzedzając wszelkie dalsze zarzuty, przyznajemy jednak, że każda metoda, nawet najlepsza, nierozumnie stosowana, może przynieść szkodę.

Jeżeli porównujemy jeszcze «dobre, dawne czasy» z naszymi, to natrafimy na wielką różnicę w stosunku ucznia do nauczyciela. Dawniej lęk zbierał najodważniejszego ucznia na widok niekoniecznie imponującej postaci nauczyciela, dziś raczej uczucia przyjazne powstają w duszy ucznia w zetknięciu z nauczycielem. Sprezytujmy więc zarzut: dawniej autorytet nauczyciela, karność i surowość były skuteczniejszym bodźcem nauki niż stosowany dziś ton przyjacielski. Niewątpliwie, odskok od tradycji jest dziś ogromny. Kij przestał być symbolem nauczania; nauczyciela przedstawi dziś artysta nie z kijem, nie z groźnym obliczem, na niedostępnej, wysokiej katedrze, a raczej jako łagodnego człowieka, spoglądającego nieco nieprzytomnie a może i bezradnie przez wielkie okulary na świat. Szkoła przestała być miejscem postrachu i kar, a stała się zakładem, powiedzmy bez przesady, nawet umiłowanym. Czy jednak naprawdę mógłby kto dziś pragnąć powrotu dawnych czasów z biciem i teroryzowaniem młodzieży? Kary cielesne, istniejące wprawdzie jeszcze i w szkołach angielskich i amerykańskich i niektórych innych, są stosowane dziś rzadko, wśród innego całkiem ceremonjału, a mimo to uchodzą za środek przestarzały, który należałoby usunąć do muzeum szkolnego. Więc nikt poważnie nie pragnie powrotu dawnej karności wobec naszego przyjaznego stosunku nauczyciela do ucznia.

A jeżeli mimo tych lepszych, postępowszych metod, stosowanych w szkole dzisiejszej, wyniki nauczania są niezadowalające, jeżeli naprawdę szczerze wrywa się westchnienie z piersi starszego pokolenia «dawniej lepiej bywało», to przy-

czynny tego muszą być gdzieindziej. Przewrót w nauczaniu jest przecież niezbyt dawny; od metod czystego werbalizmu, od pamięciowego reprodukcji wiadomości, wyuczonych bezmyślnie, często pod grozą strachu, od czasu przesiewania uczniów w szkole tak skrupulatnego, że prawie nic w niej nie zostawało, — a nie zawsze najgorsze czynniki odpadały! — aż do naszych czasów, gdzie ucznia się ceni i chroni od przykrości i niepotrzebnego trudu, gdzie na nauczyciela nakłada się obowiązek podawania wiedzy w sposób najmiłszy, upłynęło niewiele czasu. Dostosowanie szkoły do potrzeb życia jeszcze nie nastąpiło. Przemiana dawnego jednostkowego nauczania na masowe, jeszcze nie jest oparta na pewnikach naukowych. Przeniesiono zasady psychologiczne, zdobyte przez badanie indywidualne, na grupę, klasę, mimo, że klasa jest już nowym tworem, nie identycznym z jednostką¹⁾, ani też sumą mechaniczną jednostek.

Przyczyny niepowodzenia szkoły należy więc szukać w tym nieskończonym jeszcze procesie rozwojowym. Jakież zarzuty stawiają jej nie *«laudatores temporis acti»*, ale właśnie jej zwolennicy, propagatorowie nowej ery nauczania.

Posłuchajmy ich głosów.

Claparède tak charakteryzuje²⁾ obecny stan nauczania: «Szkoła napycha dzieci ogromną ilością wiadomości, o których dzieci nie wiedzą, czy im się kiedy przydadzą do ułatwienia życia; każe im słuchać, gdy wcale tego nie pragną; każe im mówić, pisać, robić wypracowania, rozprawiać, gdy nie mają właściwie nic do powiedzenia; wymaga, by obserwowały, gdy nie są zaciekawione; każe im rozumować, gdy nie pragną dociekać niczego; każe im zdobyć się na wysiłek, który uważa za «dobrowolny», nie uzyskawszy zgody ich «ja» na wykonanie nałożonego zadania, chociaż tylko zgoda wewnętrzna nadaje poddaniu się pod obowiązek wartość prawdziwie moralną. Słowem, szkoła rozdziela elementy, których związek jest

¹⁾ Bogdan Nawroczyński. «Uczeń i Klasa». Warszawa 1923. William Chandler Bagley. «Classroom Menagement; Its principles and technique». London, Macmillan 1923.

²⁾ W przedmowie do francuskiego wydania dzieła Deweya «L'École et l'enfant», Delachaux et Niestlé, Newchâtel 1922, str. 22.

istotą rzeczy; zrywając zaś te więzy naturalne, zabija je, jak się zabija kwiat, gdy się go oddzieli od łodygi, jak się niszczy łodygę, gdy się ją oddzieli od korzenia».

Prof. Dr. W. A. Lay również podnosi¹⁾ ciemne strony szkoły: «W działaniu leży tajemnica zainteresowania, uwagi, skuteczności i wogóle nauczania. Człowiek jest stworzony do działania; dziecko musi działać; jego samouczenie się w zabawie jest działaniem. Przez działanie rozwijają się jego fizyczne i duchowe zdolności. Dziecko przychodzi do szkoły i ów jego pierwszy, naturalny, nieświadomy rozwój doznaje gwałtownej i długiej przerwy, która aż nazbyt często zniekształca i ciało i ducha na życie całe. Na mocy prawa i rozporządzenia dziecko od 6 do 14 lub nawet 19 roku życia musi się w pozycji siedzącej poddać jednostronnemu, biernemu i sprzecznemu z naturą nauczaniu książkowemu, które zasady działania nie zna, które codziennie — nie licząc dni wolnych — skazuje je na wielogodzinne bierne słuchanie i bezruch w szkole i w domu, i które niejednokrotnie przez przeładowanie wstręt wywołuje...»

«Nauczyciel zużył niechęć tysiąc lat, aby nauczyć dzieci próżnować, gdy miały ochotę do pracy. Wszystkie chciały pracy aktywnej. Nauczyciel powtarzał: «masz pracować biernie, albo wcale nie; co ty nazywasz pracą czynną, ja nazywam zabawą...»²⁾.

Z tych charakterystyk dzisiejszej szkoły wynikają zarzuty następujące: obecne nauczanie narzuca dzieciom bierność, niszcząc ich chęć do działania; nie uwzględnia zainteresowania dzieci; podaje zbyt obfity materiał naukowy, który jest obcy życiu; ujawnia brak związku pomiędzy życiem dziecka a szkołą.

Szkoła będzie więc lepszą, gdy się zbliży do życia, z niem się pogodzi. Jak to można skutecznie? Z naszych uwag poprzednich widzieliśmy, że między szkołą a życiem dochodzi nieraz do rozbratu już w zaraniu nauczania, bo już za czasów rzymskich szkoła stała się zupełnie obcą życiu i metodami

¹⁾ Dr. W. A. Lay. «Die Tatschule als natur- und kulturgemässe Schulreform», Leipzig (Vg. Zickfeldt) 1921, str. 82.

²⁾ Norman Mac Munn. «The Childs Path to Freedom», str. 25.

uczenia i przede wszystkim treścią nauki. Zarzut podobny pod adresem naszej szkoły już nieraz był powtarzany. Właściwie walką o zbliżenie szkoły do życia była walka o stworzenie i uznanie szkół realnych, walka o wprowadzenie przedmiotów przyrodniczych i technicznych do programu szkolnego. Zbliżenie szkoły do życia to uczynienie z niej miejsca przygotowania do życia, co znowu może być pojęte jako utworzenie szkoły zawodowej. Problem ten w znacznej mierze ciąży nad szkołą i różnie, najczęściej jednostronnie bywa rozwiązywany. Społeczeństwo anglosaskie przechyliło się na stronę specjalizacji szkoły, stosownie do różniczkowanych potrzeb społeczeństwa; inne narody stoją po stronie ogólnego kształcenia i ogólnej kultury. Dziwny rozwój przechodzi pod tym względem wychowanie szkolne. Dawniejsze bowiem wychowanie było tylko zawodowe i specjalne; rycerskie dziecko przygotowywało się do stanu rycerskiego i rzemiosła wojennego, młody adept stanu duchownego tylko tego się uczył, co mu jako przyszłemu księdzu było potrzebne; u rzemieślnika uczył się praktykant rzemiosła. Nikt nie dbał o inne przedmioty nauczania, ani też o metodę nauczania. Później, jak już wspomnieliśmy, zarzucono specjalne wychowanie, aby stworzyć ogólne przesłanki dla życia, aby wychować człowieka, w ogólnym tego słowa znaczeniu. Usuwano więc troskliwie z programów szkolnych przedmioty o charakterze praktycznym, lub nadawano im charakter ogólny, niczem nie związany z życiem. Gdy pod wpływem nacisku rozwoju życia wprowadzono do szkoły naukę zręczności, która była pierwotnie pracą ręczną o charakterze praktycznym, to załatarto ten praktyczny jej charakter w ten sposób, że zabroniono na godzinach szkolnych sporządzać przedmioty do użytku codziennego, lecz uczono tylko jakoby teorii pracy ręcznej. Naturalnie, że zupełnie chybiono celu; «praca ręczna» stała się nowym przedmiotem nauki w programach szkolnych, zgola nie związanym organicznie z innymi przedmiotami.

Niedawno temu głoszono hasła specjalizacji nauki, przygotowywania zawodowego od najwcześniejszych niemal lat szkolnych, a to pod wpływem rozwoju ekonomicznego życia. W ostatnich latach znowu podnoszą się głosy, coraz liczniej-

sze i silniejsze, że jednak wychowanie ma za cel nie tworzenie takich czy innych specjalistów, lecz ludzi. Wymowną ilustrację tego ruchu daje napis na szkole zawodowej stolarskiej, który umieścił jej twórca, przywódca murzynów w Stanach Południowych, Booker Washington. Napis mówi: «Tu kształci się nie ludzi na stolarzy, lecz stolarzy na ludzi». Wracamy więc znowu do zasady «ogólnego kształcenia», wierząc, że ono ułatwi w wysokim stopniu kształcenie specjalne. Zastanówmy się więc, o ile t. zw. «formalne kształcenie» pomaga rzeczywiście do ogólnego, wszechstronnego wykształcenia i w jakim stopniu przygotowuje do życia.

«FORMALNE KSZTAŁCENIE».

Dążność ta, która od czasów Herbart'a była dogmatem i do dni naszych istnieje, opiera się na założeniu, że umysł jest jednolity, a objawami jego aktywności są różne władze, jak uwaga, rozumowanie, obserwacja, wyobraźnia itd., lecz każda z nich działa jako całość. Ćwiczenie jednej z nich jest ćwiczeniem wszystkich. Umysł, zdobywając wiedzę, staje się bogatszym nie tylko o te wiadomości lecz staje się szerszym niejako w całości.

Nowsze zapatrywania, opierając się na doświadczeniach, nie określają tak stanowczo istoty umysłu, lecz stwierdzają, że obejmuje on sumę tendencji człowieka do reagowania na sytuację¹⁾, oraz że kształcenie ma pewien charakter ogólny, funkcjonalny, polegający na tem, że wobec pewnych sytuacji życiowych następują określone reakcje.

Kwestja formalnego kształcenia da się ująć praktycznie w pytaniu, np. o ile rozumowanie w matematyce pomaga dziecku w rozumowaniu przy historii lub geografji, przy gospodarstwie domowym lub w życiu moralnym; albo o ile ćwiczenie pamięci przez uczenie się wierszy lub dat historycznych wzmacnia pamiętanie znaków chemicznych lub nazw geograficznych itd.

Jeżeli formalne kształcenie jest możliwe, to konsekwencją jego musi być dobór takich przedmiotów nauki szkolnej, które najlepiej to zadanie spełnią. Programy dotychczasowe

¹⁾ Thorndike «Education» str. 102.

szkolne liczą się z istnieniem możliwości tego kształcenia, i dlatego przedmioty szkolne mają charakter ogólny i pewne specjalne przeznaczenie. Wiemy, że łacina i greka pozostały przede wszystkim w planach, mimo zmiany warunków życia i znaczenia społecznego tych przedmiotów, mimo że są trudne do nauczania, ponieważ wierzono, że jasna, ścisła, logiczna konstrukcja tych języków pozwala na wyrobienie ścisłości i jasności rozumowania. Trudność przedmiotu nie przemasza przeciw niemu lecz za nim. Umysł wyćwiczony na tym trudnym przedmiocie będzie podatniejszy do nauki innych. Dlatego przenosi się naukę łaciny nad naukę języka francuskiego, jej pokrewnego a praktycznie potrzebniejszego, lecz łatwiejszego. Matematyka ma ćwiczyć w logicznym rozumowaniu itd., dlatego była oderwana od życia w przykładach podawanych uczniom do rozwiązania. Dla ogólnego kształcenia zgodnie z ideałem Herbartu dobierano do programów szkolnych przedmioty humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze, aby wzajemnie się równoważyły. Nawet pod naciskiem rzeczywistych potrzeb życia, które domagało się rozszerzenia programów, nie zdecydowano się na ograniczenie programów do pewnych grup przedmiotów, lecz zostawiono wszystkie grupy obok siebie dla równowagi.

Życie praktyczne idzie inną drogą i nie cierpi uniwersalistów, lecz tworzy specjalistów w najdrobniejszych wprost odmianach. Wydoskonalenie się w jednej specjalności okazuje się możliwe tylko kosztem innych; znakomici specjaliści są znakomitymi tylko w swej specjalności. Także doświadczenia laboratoryjne wykazały stosunkowo minimalną zdolność przenoszenia nabytych umiejętności na pokrewne. Pianista-wirtuoz, który ma palce wyćwiczone do doskonałości w grze, jest doskonałym tylko na fortepianie, już nie jest tak dobry jako organista, mimo wielkiego podobieństwa, a już zupełnie nie okazuje zdolności np. do pisania na maszynie, mimo że te same muszkuły są we wszystkich trzech wypadkach czynne. Skrzypek, ćwiczący 8 godzin dziennie swe palce, nie potrafi ich użyć poza skrzypcami. Ćwiczenie i doprowadzenie do doskonałej czystości zeszytów matematycznych wcale nie poprawiło u dzieci ogólnego zamięłowania do czystości a spro-

wadziło minimalną poprawę w czystości zeszytów językowych. Doświadczenie wykazało też, że istnieją granice doskonałości, których już nie można mimo dalszych ćwiczeń przekroczyć. Doświadczenia, robione¹⁾ już w r. 1897 przez psychologów Bryan'a i Harter'a w Stanach Zjednoczonych w szkole telegrafistów i w szkole pisania na maszynie, wykazały stosunkowo szybkie doskonalenie się, potem stały poziom nabytej zdolności z małymi odchyleniami. W nauce nastają od czasu do czasu momenty ciszy, tj. że mimo ćwiczenia, linja doskonalenia się nie postępuje naprzód przez pewien okres. Istnieje więc pewna perjodyczność w nauce. Poprawa zatem w jednej zdolności nie wywołuje koniecznie poprawy w drugiej. Podstawy formalnego kształcenia nie znalazły ogólnego potwierdzenia w doświadczeniach laboratoryjnych. Wzrost doskonałości w pewnych ćwiczeniach (ocenianie wielkości, wagi), wykazuje wprawdzie polepszenie nawet 20 do 80% w pokrewnych ćwiczeniach, w innych np. językowych bardzo małe (od 3%). Natomiast często polepszenie w jednym kierunku powoduje pogorszenie w drugim, np. wzrost szybkości powoduje zwiększanie niedoskonałości. Ćwiczenie pamięci w prozie utrudnia np. memorowanie sylab bez związku.

Naturalnie, doświadczenia czynione w tym kierunku natrafiają na trudność, gdyż istnieją różne predyspozycje i wrodzone zdolności. Np. gdy ktoś w grece się odznacza, to nie koniecznie jest to następstwem jego doskonalenia się w łacinie, lecz prawdopodobnie ogólnych zdolności językowych. Przesłanki takie więc jak wiek, dojrzałość, zrozumienie i chęć doskonalenia się itd. uchylają się prawie zupełnie z pod obserwacji laboratoryjnej.

Przeniesienie jednej zdolności na drugą może się dokonać, gdy podobieństwo, wspólność między temi zdolnościami istnieje, gdy przy jednej czynności działały te same grupy nerwów, co w drugiej. Spowodować więc to może pewne podobieństwo treści, metod postępowania albo wreszcie idealne wspólne podłoże (ideal). Konkluzje Woodworth'a i Thorndike'a po wielu badaniach dadzą się ująć jak następuje:

¹⁾ Thorndike. «Education», str. 105 i n.

1. Udoskonalenie jednej funkcji umysłowej nie powiększa doskonałości we funkcjach zwanych tak samo.

2. Udoskonalenie w jednej szczególnej funkcji umysłowej przynosi rzadko równe udoskonalenie w innej funkcji, choćby najpodobniejszej. Oddziaływanie na każdą grupę funkcji umysłowych jest uwarunkowane przez naturę danych bodźców w każdym wypadku.

3. Rzeczywista mała suma zmian wywołanych maleje, gdy działanie przenosimy na funkcje coraz mniej pokrewne, aż zanika zupełnie.

Ogólnorozważanie zatrzymania albo straty wyniku pozwala sądzić, że rozciągłość zmian jest zależna od ilości podobnych elementów w funkcji wywierającej i przyjmującej działanie.

Oderwanie umysłu od ciasnego ćwiczenia, wzniesienie go na wyższe poziomy ogólnego ideału, może wytworzyć właśnie te wspólne elementy, które wpływać będą na wzajemne doskonalenie się. Gdyby przyzwyczajenie dziecka do utrzymania zeszytów matematycznych w czystości odbywało się w imię ogólniejszego ideału czystości, wytworzyłoby ono ogólne pojęcie czystości i powstałaby zdolność zastosowania czystości w innych wypadkach.

Wracając do życia szkolnego, trzeba stwierdzić, że doktryna o formalnem kształceniu niema uzasadnienia, że zatem nie może bezwzględnie nad życiem szkolnem ciążyć. Wyrabianie świadomości celu w uczniu, budzenie w nim ogólnego ideału może prędzej wywołać ten skutek, do którego zmierzało ogólne kształcenie.

Szkoła ma przygotować do życia społecznego, musi więc stwarzać w życiu szkolnem takie sytuacje, które są do rzeczywistości najwięcej zbliżone. Przyzwyczajenie ucznia do reagowania na te podniety tak, jak tego życie społeczne wymaga, daje gwarancję, że w życiu prawdziwym w podobny sposób będzie reagował.

Prof. Darroch uznaje też ten postulat, podkreślając jego trudność¹⁾: «Psycholog-wychowawca musi zdawać sobie

¹⁾ The Place of Psychology in the Training of the Teacher», str. 42, cytowane w dziele Adamsa «The Evolution of Educational Theory», pag. 226.

sprawę z tego, że w życiu szkolnem jest się zmuszonym w wielu wypadkach do podstawiania sztucznych problemów zamiast rzeczywistych, sztucznych zadań zamiast realnych. To jest nieuniknione i w tem leży główna trudność metod wychowawczych». Zadaniem szkoły wydobyć te punkty styczne z życiem, a nie uciekać od rzeczywistości życia. Nie było to trudne, gdy nauczanie i wychowanie związane było z bezpośrednim celem w życiu, staje się zaś zagadnieniem koniecznym, gdy szkoła zerwała ten kontakt.

Konkluzja nasza brzmi: szkoła musi nawiązać do życia; przedmioty nauczania, jako instrumenty wychowania, muszą być z życiem związane, a metody pracy muszą jak najbardziej opierać się na naturze ucznia, na jego naturalnych właściwościach, aby skutek pracy był jak najlepszy.

IDEA AKTYWNOŚCI W WYCHOWANIU.

Stale powtarzane żądanie nowszych psychologów i pedagogów, aby wychowanie nie zadawało gwałtu naturze wychowanka, aby więc było naturalne, popada w sprzeczność z faktem, że wychowanie jest tworem sztucznym, że wznosi człowieka na wyżyny moralności i życia społecznego niejako wbrew jego przyrodzonej istocie. Już poprzednio wykazywaliśmy, że istota wychowania polega na przymusie, stosowanym przez starsze pokolenie wobec młodszego, celem przekazania mu doświadczeń rasy, pokoleń i uzdolnienia go do dalszej pracy rozwojowej. Z tego socjalnego obowiązku, nałożonego na wychowawcę przez pokolenia całe, nie można i nie wolno zrezygnować. Z drugiej strony wykazaliśmy, że jednostka w oderwaniu od społeczeństwa nie istnieje, jest abstraktem, że uzyskuje swe istnienie jedynie przez społeczeństwo, przez to, że da się wchłonąć przez nie, tak jak samo chłonie doświadczenie społeczeństwa. Naturalne wychowanie nie może być antyspołeczne, ale wyzyskać ono powinno te właściwości natury ludzkiej, aby proces przystosowywania jed-

nostki do społeczeństwa mógł być jak najpełniejszy i aby zdolności rozwojowe, tkwiące w naturze człowieka najmniej przez ten proces adaptacyjny ucierpiały.

Na czym więc powinno opierać się wychowanie?

Znajomość nasza natury ludzkiej jest jeszcze, niestety, zbyt mała. Na każdym polu raczej z negatywnym stanowiskiem się spotykamy, niż pozytywnym. Nie ulega jednak wątpliwości, że człowiek przynosi ze sobą na świat swą naturę fizyczną, ciało, oraz naturę duchową. Ale ściśle rozgraniczenie, oddzielenie tych czynników nie jest możliwe. Duch bez ciała nie może istnieć, względnie nie potrafimy jego istnienia sprawdzić. W świecie ducha odróżniamy znowu temperament od innych czynników duchowych. Temperament jest czymś innym, niezależnym od woli, czymś wrodzonym, nie nabytym, jak charakter. Temperament służy nam często za wymówkę i usprawiedliwienie. Wobec niego jesteśmy często bezsilni. Ale mimo wszystko temperament jest bliższy ciału niż charakter i związany z ciałem tak silnie, że środki materialne mogą na niego oddziaływać. Dość wspomnieć, że np. alkohol wpływa ujawniająco na temperament, podnieca go lub czyni melancholijnym, tak jak np. środek medyczny, brom, działa nań kojąco. Natomiast środki sugestywne nie oddziałują na temperament. Ponadto temperament ulega z wiekiem, więc ze zmianami fizjologicznymi ciała, pewnej ewolucji, łagodnieje, staje się spokojniejszy, analogicznie do procesu starzenia się. W przeciwieństwie do temperamentu nie możemy oddziaływać na charakter ani bromem ani alkoholem, natomiast środki sugestywne, wola, wpływają nań kształcąc. Temperament jest więc czymś pośrednim między duchem a ciałem, ale jego istota jest nam zupełnie nieznaną.

Nie więcej wiemy o charakterze, jako czynniku czysto duchowym i jeszcze mniej mamy danych do określenia tego stanu, który człowiek ze sobą na świat przynosi. Ale w charakterze są też dane indywidualne i dziedziczne, które tłumaczą nam różnice między ludźmi. Dziedziczność, w którą dawniej wierzono bezwzględnie, nie jest dziś pewnikiem. Na mocy doświadczeń Galtona, Weismanna, Mendela nie ulega dziś wątpliwości, że człowiek dziedziczy jedynie pęd powrotu

do pierwotnego typu, tendencję konserwacji rasy¹⁾. Wszystkie nabyte właściwości nie przenoszą się na nowe pokolenia. Ta strona fizyczna pozwala na pewną analogję w świecie ducha. Zdawało się być rzeczą pewną, że pewne zdolności są dziedziczne w rodzinach; powoływano się na rodziny matematyków (Bernoulli), przyrodników (Darwin), muzyków (Beethoven, Donizetti, Bach), malarzy (Breughel, Van der Velde, Tycjan, Murillo, Van Dyck, Kossak) itd. Ale równocześnie doświadczenie uczy nas, że synowie wielkich filologów nie odziedziczyli ani głoski po ojcu, synowie geografów, podróżników, często okazują najmniej zdolności orjentacyjnej właśnie w tych przedmiotach. Z drugiej strony obserwacje i badania wykazały, że dzieci kryminalistów nie muszą być zbrodniarzami np. obserwacja w Glasgowie, uczyniona na 630 dzieciach, usuniętych z pod wpływu zbrodniczych rodziców a oddanych na koszt gminy w opiekę rodzin normalnych, wykazała tylko 23 dzieci, które pozostały złemi, tj. 3.5%.

Dziedziczność da się często sprowadzić do wpływu środowiska, w którym dziecko żyje. Jednakowe warunki wychowania rodziców i dzieci, jednakowa atmosfera życiowa wytwarzają jednakie skłonności i zamiłowania. Także to, co w życiu potocznie nazywamy instynktem, czymś nieodmiennym, wrodzonym, po bliższym zbadaniu okazuje się czymś nieuchwytnym i nieokreślonym. Mówimy o instynkcie samozachowawczym; nie okazuje go np. ćma, która od wieków wpadała w płonącą świecę, ba nawet ta sama ćma, która już osmałiła swe skrzydła w ogniu świecy, leci w ogień po raz drugi i trzeci aż zginie, nie mogąc oprzeć się podnieciu światła na nerw optyczny. Instynkt jest to pewien system reakcji określonych, zawsze tych samych, które wprawione przez podniecie w ruch, łączą się automatycznie, bez interwencji refleksji, aż do pewnej granicy. Tymczasem instynkt samozachowawczy nie wykazuje u człowieka tych cech: jest tu tylko pęd ogólny ucieczki przed śmiercią a środki stosowane są nie zawsze jednakie i zgóry określone. Podobnie możnaby anali-

¹⁾ Pezard. «L'évolution des espèces» w «Morale et science conférences faites à la Sorbonne». Paris, Nathan, 1923.

zować i inne tak zwane instynkty, jak macierzyński, seksualny itd. Są to reakcje natury na pewne podniety. I tu można zgodnie z biologią i psychologią już twierdzić, że natura reaguje na te same podniety w ten sam sposób.

Człowiek dziedziczy system nerwów, który zostaje w pewnej korelacji z inteligencją. Dziedziczność da się sprowadzić jedynie do dziedziczenia pewnych nieokreślonych, nieskrystalizowanych tendencji, które czynią jednostkę więcej lub mniej odporną na pewne podniety. Dzieci wybitnych ludzi, genjuszów dziedziczą nietylę zdolności pozytywne, ile raczej pewien brak równowagi w psychice, która przy odpowiednim wychowaniu może się zwrócić w różne strony. To, co natura daje człowiekowi w posagu na życie, jest to zdolność reagowania na pewne podniety. Ilość tych reakcji jest jednak tak ogromna i tak niesłychanie zmienna, że ujęcie ich w pewne normy jest niezwykle trudne. Reakcja dziecka na tę samą podniętę np. na widok psa, będzie różną, zależnie od stanu fizycznego dziecka (zdrowe, chore, nerwowe), od wieku (młodsze lub starsze, doświadczeńsze), od chwilowego nastroju emocjonalnego (znudzone, rozbawione, przestraszone itd.), od położenia swego i podniety (dziecko jest w bezpiecznym miejscu, daleko lub blisko, pies uwiązany lub wolno biegający, w mieszkaniu lub poza nim, na podłodze lub na krześle, itd.), od samej podniety (pies duży lub mały, czarny lub o jasnej sierści, kudłaty lub gładki, ładny lub brzydki). Wobec tej różnorodności sytuacji także reakcja dziecka będzie rozmaita: od obawy, ciekawości, życzliwości lub nieprzyjaźni, do chęci zbliżenia się do niego, głaskania lub bicia.

Ta różnorodność, ta zmienność reagowania na podniety, przyczem niepodobienstwem stwierdzić, co «wrodzone» a co «nabyte», jest przyczyną, że jeszcze natury ludzkiej nie znamy. Ale obserwacja i badania stwierdziły, że istnieją pewne typy reagowania na podniety, najczęściej nazywane instynktami. Psycholodzy nie wyliczają tych samych instynktów, lecz różne, co także dowodzi, jak mało one jeszcze są dostępne badaniu uczonemu i jak niepewny jest fundament, na którym naukę o instynktach budujemy.

Dewey np. rozróżnia instynkt społeczny, który każe

dziecku czy dorosłemu szukać towarzystwa i zmusza go do komunikowania się z nim zapomocą języka; na drugim miejscu wymienia instynkt działania, który każe dziecku badać, doświadczać i tworzyć lub psuć, wreszcie instynkt ekspresji, potrzeby uzewnętrzniania się w jakikolwiek sposób¹⁾.

Strayer i Norsworthy odróżniają zasadniczo instynkt fizycznej aktywności, ruchliwości i instynkt mentalnej aktywności, znany jako ciekawość, badanie przyczyn, kontrola umysłu, objawiający się w niezliczonych pytaniach «dlaczego». Poniekąd konsekwencją tych dwóch jest instynkt działania (zgodnie z Deweyem), który jest konstrukcyjny albo destrukcyjny, instynkt przywłaszczania sobie, polowania, objawiający się także jako instynkt kolekcjonerstwa (zbieranie guzików, marek, pocztówek, ołówków, stałówek, szmatek, itd.), instynkt emulacji, budzący się, gdy inne jednostki wykonywają tę samą czynność, (zwycięstwo daje uczucie zadowolenia), chęć walki, wywołana potrzebą zamiany położenia niekorzystnego na lepsze, wreszcie instynkt gromadny²⁾.

Thorndike³⁾ odróżnia odruchy od instynktu. Tamte wyrażają stały, trudny do zmiany, związek między podniętą prostą a reakcją, ten oznacza dość zmienną reakcję na podniety bardziej skomplikowane. Zmrużenie oka przed jaskrawym światłem jest odruchem, ucieczka przed niezwykle stworzeniem, z wszystkimi dodatkowymi objawami, jak drżenie, krzyk itd. jest instynktem.

Z pośród instynktów rozróżnia: instynkt uwagi na kolory, kontrasty, świecące przedmioty; objawia się on w ruchach oczu, uszu, nastawieniu się na przyjęcie tej podniety. Na drugim miejscu wymienia instynkt pożądania, polowania («the hunting instinct»), instynkt kolekcjonerstwa i robienia zapasów (Collecting and hoarding). James ledwie w 1% ludzi nie odkrył wyraźnego istnienia tego instynktu, Burk stwier-

¹⁾ John Dewey. «The School and Society», Chicago 1899. Polski przekład Marji Lisowskiej «Szkoła a Społeczeństwo», Książnica, Lwów 1924 — «L'école et l'enfant» już cyt.

²⁾ George Drayton Strayer and Naomi Norsworthy. «How to Teach», New York, Macmillan 1922, str. 13—33.

³⁾ Edward L. Thorndike. «Education», New York, Macmillan 1923.

dził, że wśród tysiąca dzieci w wieku od 6—17 roku życia tylko 2% nie robiło nigdy żadnych zbiorów. Jako dalszy wymienienia instynkt oglądania i działania, znany, jako konstrukcyjny lub destrukcyjny, instynkt reagowania głosem na głos, wogóle instynkt ekspresji, dalej instynkt ciekawości, ogólnej aktywności umysłowej i fizycznej.

Pod względem społecznym odróżnia instynkt gromadny (gregariousness), instynkt opanowywania lub poddawania się (mastery and submission), instynkt uznania lub pogardy (approving and scornful behavior), emulacji, macierzyństwa, drażnienia i chępliwości, naśladowania i złości.

Bagley¹⁾ uważa za podstawowy instynkt zabawy i instynkt pragnienia zmiany, różnorodności, obok instynktu ciekawości, konstrukcji, jasnych kolorów. We wszystkich jednak dopatruje się, jako zasadniczego elementu, pragnienia nowości, zmiany.

Nie wchodząc w rzecz samą, nie chcemy twierdzić, który z uczonych lepiej ujął kwestję instynktu, lecz przyznajemy, że charakterystyczną cechą natury ludzkiej jest wrodzona aktywność, potrzeba reagowania na pewne podniety. Reakcje te są bardzo nieskomplikowane, są one dziedzictwem rasy, tych wielu dziesiątków tysięcy lat, w czasie których nieuspołeczniony i niecywilizowany człowiek z obawy o swój los i egzystencję, musiał reagować na wszelkie podniety otoczenia.

Przyjmujemy sam fakt istnienia tych instynktów, silnych, wrodzonych i musimy na nich oprzeć dzieło wychowania. Ignorowanie ich egzystencji utrudni w znacznej mierze dzieło wychowania, o ile je nie udaremnimy. Na fakcie ich istnienia opiera się dziś idea wrodzonej aktywności, potrzeby działania. Ta idea jest też pierwszym założeniem reformatorskich dążeń w pedagogice.

IDEA SPONTANEIZMU W WYCHOWANIU.

Instynkt objawia się w skoncentrowaniu świadomości na daną podniętę, w wywołaniu uwagi, która jest funkcją

świadomości. Gdzie jest uwaga, tam jest zainteresowanie, które pozostaje z nią w ścisłym związku. Naturalnie, że zainteresowanie dziecka jest niesłychanie różnolite, zmienne, różne co do intensywności i trwania, ale zainteresowanie jest stałą właściwością dziecka. Wychowanie musi uważać za swe zadanie wyzyskać to zainteresowanie, umieć je skierowywać na pewne podniety, umieć je wzmacniać i powtarzać. W istocie uwagi samej leży, że jest ona tem silniejszą, im więcej eliminuje inne podniety, im więcej się skupi. Eliminowanie podniety jest mechaniczne, zależne od strony emocjonalnej i siły podniety, od przyzwyczajenia, od wieku, dojrzałości i wprawy. W pierwotnym stanie uwaga jest najsilniejszą, gdy jest skierowana na rzeczy najbliższe, słabnie w miarę oddalania się celu zainteresowania. Materjalne czy fizyczne podniety silniej skupiają uwagę niż podniety duchowe. Wychowanie ma za zadanie skupiać uwagę na rzeczach odległych, uczyć koncentrowania się na tem, do czego się zdąża. Umiejętność polega na coraz nowem dobieraniu podniety, aby podtrzymać zainteresowanie (różnorodność jako przeciwwaga monotoni), oraz na umiejętności wzmacniania uwagi. Można to osiągnąć negatywnie przez usuwanie innych podniety, przez stworzenie warunków pracy takich, aby inne podniety, nam niepożądane, nie istniały; albo też drogą przymusu, przez obawę kary lub przez samą karę. Wreszcie można usuwać przeszkadzające podniety przez podsuwanie innych, silniejszych. Dla wyjaśnienia: Dziecko boi się zimnej kąpieli. Mogę więc dziecka nie kąpać w zimnej wodzie, rzece, morzu, czyli unikam wywołania reakcji na tę podniętę, ale mogę także biciem, krzykiem lub innym środkiem, zmusić dziecko do kąpieli, czyli przemocą złamać przeszkody. Albo też mogę opowiadaniem o przyjemności kąpieli, lub wogóle odwróceniem uwagi dziecka od czynności kąpania zatrzeć wrażenie zimnej wody. Czyli zamiast reakcji na zimną wodę, podstawiamy reakcję na nasze opowiadanie itd.

Z trzech podanych możliwości najwięcej wartości pedagogicznej ma trzecia, ale niekiedy nie da się też uniknąć inhibicyjnych środków poprzednich. Niejednokrotnie wymuszona uwaga przestaje być przykrością przy rozwoju działania i sprawia zadowolenie takie, jakby była dobrowolną. Nie zwraca-

¹⁾ Bagley. «Classroom Menagement», London 1923.

nie uwagi na zainteresowanie wychowanka, wywoływanie przymusu lub koniecznej potrzeby, jest największym grzechem dotychczasowego wychowania i przyczyną jego nieskuteczności. Nie wynika z tego, rzecz prosta, że wychowanie ma iść jedynie po linii zainteresowania dziecka, po linii jego rozwijających się instynktów. Już wykazaliśmy, że instynkt jest tylko ogólną tendencją reagowania na pewne podniety, że jest jednak bardzo nieokreślony. Nawet instynkt samoobrony, instynkt życiowy, który powinien być według logicznego rozumowania najsilniejszy, najwyraźniejszy, jest prawie równy zeru. Dziecko przecież bez namysłu bierze do ust rzeczy trujące, zagrażające życiu, wychodzi na okno, z którego spaść może itd., robi wogóle częściej to, co może mu szkodzić, niż chronić przed szkodą. Jest to prawdopodobnie następstwem opieki rodziców, którą dziecko darzono od najstarszych czasów, która zastępowała więc instynkt samoobrony u dziecka i osłabiała go niemal do zaniku. Dalszem następstwem tego stanu jest prawdopodobnie bezsilność dziecka w wieku niemowlęcym, o tyle większa u człowieka niż u jakichkolwiek innych stworzeń.

Wychowanie nie może więc zostawiać zupełnej swobody rozwojowej instynktom dziecka; swoboda taka doprowadziłaby wśród najkorzystniejszych warunków do życia naturalnego, dzikiego, którego instynktowne odczucie może w dziecku istnieć. Życie cywilizowane jest tworem sztucznym i do niego dziecko musi być sztucznie chowane. W konsekwencji konieczne jest oparcie się w wychowaniu na jednych instynktach a usuwanie lub modyfikowanie innych, szkodliwych. Wszystkie zaś zainteresowania trzeba zmieniać, modyfikować z niższych na wyższe, z fizycznych, materialnych na duchowe, z bliskich, bezpośrednich na dalsze, pośrednie. Wychowanie musi więc wytwarzać sztucznie podniety w zakresie zainteresowania dziecka, aby wytwarzać w niem reakcje pożądane. Że zainteresowanie może wzmacniać uwagę w bardzo wysokim stopniu, uczy nas doświadczenie codzienne. Chłopiec poddaje się najprzykrzejszym ćwiczeniom, aby osiągnąć cel upragniony, np. trening w sporcie, w grze, w turystyce; wśród pracy intensywnej zapomina się o bólu, o głodzie.

Nie wdajemy się w teorię, dlaczego powtarzane reakcje stają się coraz łatwiejsze, czy to jest skutkiem pewnego procesu chemicznego, który odbywa się w naszym systemie nerwowym, czy też raczej mechanicznym działaniem, pozostawiającym jakby blizny po każdej reakcji w systemie nerwowym. Zadawałamy się samym faktem, chcąc z niego wysnuć potrzebne konsekwencje. Przyjmujemy więc pewną plastykę systemu nerwowego. Nerwy nie tylko odczuwają ale nadto dostosowują się do życia intelektualnego dziecka. Każde działanie zewnętrzne natrafia na pewien opór w naszym systemie nerwowym, wymaga zogniskowania uwagi, podtrzymywania jej siły; w miarę powtarzania się podniety a więc i reakcji, opór staje się coraz mniejszy, potrzeba utrzymywania naszej świadomości w napięciu słabnie, aż wreszcie staje się prawie automatyczną. Ten proces spowodował psychologa francuskiego do stworzenia krótkiej definicji wychowania, jako «sztuki przemiany procesu świadomego na nieświadomy»¹⁾. Automatyzowanie pewnych reakcji zwalnia pewien zasób energii zużywanej poprzednio na kontrolę reakcji i pozwala użyć jej w innym kierunku. Istotą wychowania jest więc stworzenie pewnych tendencji reagowania na dane podniety, wyższorzędne. To nazywa psychologia amerykańska «habit». Prawa tworzenia tych «nawyknień», «habits» są prawami wychowania i uczenia.

Dwa są najważniejsze prawa tworzenia tych stałych tendencji, przyzwyczajień, mianowicie prawo powtarzania, ćwiczenia i drugie prawo efektu. Pierwsze jest znane od najdawniejszych czasów i znalazło swój wyraz nawet w przysłowiach: «repetitio mater studiorum», «practice makes perfect», «Übung macht den Meister», jest jednak obosieczne, bo ćwiczenie, zarówno w dobrem jak złym, wywiera stały skutek. Wybór ćwiczeń i skierowywanie ich w stronę ideału jest więc ogromnie odpowiedzialnym zadaniem.

¹⁾ Le Bon Gustave. «Psychologie de l'éducation», Flammarion, Paris 1920, str. 216; «Le principe psychologique fondamental de tout enseignement peut être résumé en une formule que j'ai répétée plusieurs fois dans mes livres. Toute éducation consiste dans l'art de faire passer le conscient dans l'incoscient».

Drugie prawo: efektu jest może najważniejszym prawem życia ludzkiego. Zadowolenie, rezultat, jako nagroda pracy, wysiłku jest warunkiem wzrostu energii. Niepowodzenie, brak uznania jest przyczyną zanikania energii, gorzknienia, upadku, śmierci. Co daje zadowolenie, jest pożądane i powtarzane.

Całe wychowanie, wszystkie metody pracy wychowawczej we wszystkich fazach sprowadzają się do tych dwóch wielkich praw. Umiejętne ich stosowanie, nie niszczące tendencji życia, doprowadzi do wielkiej ilości stałych tendencji reagowania w pożądanym kierunku, do pewnego zautomatyzowania naszego życia w określonych codziennych sytuacjach, co jest tajemnicą charakteru i naszej pracy społecznej.

«Całe nasze życie, o ile przybrało określoną formę, jest tylko sumą nawyków (*«habits»*) — praktycznych, emocjonalnych, intelektualnych — systematycznie zorganizowanych na naszą dołę lub niedołę, pędzących nas nieprzecznie ku naszemu przeznaczeniu, jakiegokolwiek ono się stanie... Dziewięćdziesiąt dziewięć setnych możliwe, że dziewięćset dziewięćdziesiąt dziewięć tysięcznych naszych czynności jest wyłącznie automatycznych i zwyczajowych, od zerwania się z łóżka rano aż do udania się na spoczynek w nocy... Pierwszą troską nauczyciela musi być wszczępienie w wychowanka takiego wyboru nawyków, jaki mu się w życiu najwięcej przyda. Wychowanie jest drogą szczęścia, przyzwyczajania są materjałem, z którego ono powstaje»¹⁾.

«Jak stajemy się nałogowymi pijakami przez wiele różnych napojów, tak stajemy się świętymi moralnie, powagami i znawcami w praktycznych i naukowych dziedzinach przez wiele pojedynczych aktów i wiele godzin pracy. Nie dopuszczajcie, by młody człowiek miał się obawiać o wynik wychowania, jakkolwiek się ono rysuje. Jeżeli z ufnością pracuje w każdej dnia godzinie, można być spokojnym o wynik końcowy. Z zupełną pewnością może on liczyć, że obudzi się jednego dnia w poczuciu kompetencji wśród swej generacji,

¹⁾ James W. Talks to Teachers on Psychology. Henry Holt and Co 1904, str. 64.

cokolwiekby czynił. Milcząco wytworzyła się w nim, wśród innych zajęć, potęga sądu..., która go nie opuści już nigdy. Młody człowiek winien o tem zgóry wiedzieć. Nieznajomość tej prawdy wywołuje niejednokrotnie zniechęcenie i słabość, powstrzymując jego bystry bieg, więcej niż jakakolwiek inna przyczyna»¹⁾.

Budzenie zaufania do siebie, pewnego optymizmu życiowego, jest dużo lepszą metodą wychowawczą, niż zniechęcenie i pesymizm. Optymizm nie jest usprawiedliwieniem dla zawierania szkodliwych kompromisów ze sumieniem, co wywołuje stan chronicznego złego sumienia, lecz zachętą do wytrwania w dobrem, względnie do powrotu na drogę dobrą. Chroniczny stan złego sumienia wynika z nieufności do własnej siły, więc z niewiary w możliwość podniesienia się, otrząśnięcia się ze złego.

Stanowisko takie wobec wychowania musi być dyktowane pewną wiarą w naturę i rozwój człowieka, musi być przeciwne pogładowi, że człowiek jest zły i takim zawsze każdej chwili zostanie, o ile przemoc mu nie przeszkodzi. Nasze stanowisko wobec tego problemu powoduje też pozytywne lub negatywne metody wychowawcze. Jeżeli człowiek jest zły, to trzeba go otoczyć zakazami, które w każdej sytuacji życiowej pokażą mu swe groźne oblicze. Zakaz, inhibicja, były głównymi cechami średniowiecznego i późniejszego wychowania, a symbolem jego kij, stosowany przy każdej okazji. Potężny głos Rousseau'a, który rozległ się w połowie XVIII w. rehabilitował naturę człowieka a oskarżał kulturę²⁾.

¹⁾ James W. Principles of Psychology. Henry Holt and Co 1907. (Briefer Course, str. 150). — Psychologja indywidualna, reprezentowana przez Freuda, Adlera, Pfistera itd. głosi tę samą prawdę i każe jako rzecz najgłówniejszą, najistotniejszą w wychowaniu, nie zrażać do życia, nie podcinać odwagi do życia.

²⁾ Rousseau był świadomy, że przesadził w oskarżeniach, oraz w przedstawieniu dobroci natury Emila. W liście do swego nakładcy Ph. Cramera, datowanym 13. X. 1764 r. — więc dwa lata po ukazaniu się «Emila» pisze: «Vous dites très bien qu'il n'est impossible de faire un Émile: mais pouvez-vous croire que c'ait été là mon but, et que le livre qui porte ce titre soit un traité d'éducation? C'est un ouvrage assez philosophique sur ce principe avancé par l'auteur dans d'autres

Rousseau wywarł ogromne wrażenie, ale nie potrafił spowodować zmiany systemu. «Nie wolno» jest jeszcze ciągle charakterystyczne dla metod wychowania, zwłaszcza romańsko-germańskich, mimo Rousseau'a, mimo Goethego i tylu innych pisarzy, którzy wierzą w naturę człowieka. Jedynie wychowanie angielskie, internatowe, nie jest oparte na zakazie i tem różni się dodatnio od klasztorowego wychowania wieków średnich, z którego wyszło. W klasztorze «zakaz», tu pozytywne życie rodzinne, umożliwiające rozwój naturalny. Jak można nauczyć pozytywnego życia praktycznego, bez możliwości wypróbowania sił? Nie sztuka być świętym, gdy niema wogóle okazji do grzechu. Thorndike, reprezentant anglosaskiego, praktycznego światopoglądu żąda całkiem słusznie, aby szkoła rozwijała pozytywną nie negatywną moralność, żeby żądała raczej dobrych czynów niż unikania złych. «Lepiej jest dla szkoły uczyć, jak ma chłopiec uczciwie zarabiać na życie, niż uczyć go, aby nie kradł, lepiej uczyć go, by pielęgnował ogród szkolny i strzegł go, niż żeby nie wycinał swych inicjałów na sprzętach szkolnych, lepiej uczyć go, by dopomagał młodszemu w ich pracy, niż uczyć go, aby im nie dokuczał»¹⁾.

Istotą postępu jest rozwijać charakter w pożądanym kierunku, a nie gnębić; pozwolić uczniowi samemu pracować, a nie otaczać go więziennymi przepisami.

*
*

Drugie prawo tworzenia przyzwyczajzeń, prawo efektu, domagające się, aby czynność była nagradzana zadowoleniem, radością, prowadzi nas do tej czynności człowieka, której celem jest zadowolenie, tj. do zabawy. Żądanie radości dla dziecka jest już dawne, najwymowniej może znowu podniesione przez Rousseau'a, który chcąc przemówić do serc rodzi-

écrits, que l'homme est naturellement bon. Pour accorder ce principe avec cette autre vérité non moins certaine que les hommes sont méchants, il fallait dans l'histoire du coeur humain montrer l'origine de tous les vices. C'est ce que j'ai fait dans ce livre, souvent avec justesse et quelquefois avec sagacité. Cytowany przez Adamsa «The Evolution», str. 253.

¹⁾ Thorndike. «Education», str. 30.

cielskich za dzieckiem, nie waha się w «Emilu» stawić przed oczy obraz śmierci dziecka i rozpacz spóźnioną po jego stracie:

«Ludzie, bądźcie ludźmi, to waszym pierwszym obowiązkiem... Miłujcie dzieciństwo: otaczajcie waszą życzliwością zabawy, przyjemności, rozkoszny instynkt dziecka... Czemuż chcecie odsunąć od tych niewinnych maleństw radość tak drogiego czasu, którego nie nadużywają? Ojcowie, czy znacie tę chwilę, w której śmierć czyha na wasze dzieci? Czy nie przygotowujecie się na rozpacz, że pozbawiliście ich tych niewielu chwil szczęścia, które im daje natura; o ile tylko mogą odczuć rozkosz istnienia, pozwólcie im nią się cieszyć; starajcie się, by w godzinie, gdy Bóg je zawezwie, nie umierały, nie zaskotawiały życia...! Nieszczęsna przezorności, która sprawiasz przykrość teraz w nadziei, dobrze lub źle uzasadnionej, że dasz szczęście jutro!»

W końcu drugiej księgi «Emila» jeszcze raz wraca Rousseau do tej myśli i stwierdziwszy, że młodość Emila była szczęśliwa, konkluduje:

«A gdy fatalna śmierć przyjdzie do niego po żniwo kwiecienia naszych nadziei, nie będziemy musieli równocześnie opłakiwać i życia i śmierci jego, nie pripravimy żółcią naszej boleści na wspomnienie tych przykrości, których byliśmy dla niego przyczyną; powiemy sobie: przynajmniej miał młodość szczęśliwą, w niczem nie spowodowaliśmy utraty tych darów, które mu dała natura».

Froebel a później Montessori i wszyscy nowsi wychowawcy, w zabawie widzą walną podporę wychowania.

Rozróżniamy trzy kategorie ludzkich czynności: zabawę, pracę dobrowolną i pracę wymuszoną¹⁾. We wszystkich jednak spotykamy te same elementy. Najwięcej podobieństwa ma zabawa z pracą dobrowolną, obie odpowiadają podnieciom fizycznym, intelektualnym albo emocjonalnym. Różnią się tylko celem, praca ma cel wytknięty i jest użyteczną, zabawa ma cel także wytknięty ale jest bez cechy użyteczności. Gdy zabawa nabierze charakteru użyteczności, staje się pracą. Gdy praca straci ten charakter, staje się zabawą. Jedna i druga

¹⁾ Strayer and Norsworthy «How to Teach», Rozdz. IX.

odpowiada jednak wrodzonym zdolnościom i instynktom, idzie zatem po linii zainteresowania.

W przeciwieństwie do obydwóch, czynność trzecia, praca wymuszona nie odpowiada ani zainteresowaniom ani zdolnościom; wykonywana pod przymusem, przynosi przykrość miast zadowolenia, mimo charakteru użyteczności, który posiada. Cechą jej wymuszenie, następstwem łatwe zmęczenie, zniechęcenie, przykrość. Wspólne z zabawą i pracą posiada elementy emocjonalne, intelektualne lub praktyczne. Bez wielkich rozważań uznamy tę trzecią czynność ludzką za niekorzystną dla celów wychowania.

Znaczenie posiada tylko zabawa i praca. Już wspomnieliśmy, że ta sama czynność może być dla jednego zabawą, dla drugiego pracą a nawet męczarnią. Zabawa nie jest tylko fizyczna, lecz zależnie od podniety może mieć charakter emocjonalny i intelektualny. Dwie cechy zasadnicze posiada zabawa. Pierwsza, to pierwiastek rozwojowy w zabawie, charakterystyczny dla każdego wieku. Obserwacje psychologów stwierdzają, że zabawy nie zależą ani od kraju ani klimatu ani od stopnia kultury; na pewnym poziomie wieku zabawy dzieci wszystkich krajów są te same. Dowód ich «naturalności».

I tak dzieci między 4 a 7 rokiem życia bawią się reakcją zmysłową. Imaginacja, naśladowanie i ciekawość niskiego stopnia oraz silna miłość rytmu są cechami charakterystycznymi.

Między 7 a 10 rokiem życia wyrabia się indywidualna kompetencja i rywalizacja i one wyciskają piętno na zabawie. Są one przeważnie fizyczne; prócz nich manipulowanie i kolekcjonerstwo.

Między 10 a 12 rokiem życia są charakterystyczne zabawy w bandy, zbóje, wojsko, zabawy na dworze; pamięć i niezależność myślowa i żywy duch bandycki odgrywają rolę. Zaznaczają się tu różnice między chłopcami a dziewczynkami, które wybierają zabawy spokojniejsze, w domu raczej niż na polu, nadto książki o podkładzie emocjonalnym stanowią ulubioną ich lekturę¹⁾.

¹⁾ Ad. Ferrière. «L'autonomie des écoliers». Delachaux & Niestle, Neuchatel—Paris.

W wieku młodzieńczym zabawy nabierają charakteru emocjonalnego. Element intelektualny bierze górę nad fizycznym, interes grupowy rozszerza się, chęć przewodzenia z jednej a niezawisłości z drugiej strony jest jeszcze ciągle żywa. Zjawiają się zajęcia milczące, jako zabawa.

Drugą cechą charakterystyczną dla zabawy jest skomplikowanie. Wystarczy przypatrzyć się zabawie czteroletniego chłopca z psem. Ileż pomysłów rodzi się w jego głowie, skacze, kładzie się, biegnie, szczeka jak pies itd. Przy zabawce, przy każdej czynności zabawowej tyle pomysłów i pytań «dlaczego», «a czy», które w zdumienie i kłopot wprawiają.

Zabawa jest najsilniejszym instynktem u dziecka. Ale bezużyteczność zabawy jest tym momentem, który właściwie czynić ją powinien niezdadną jako środek wychowawczy. Tak sądzono dawniej. Lecz tu sprawa podobna, jak z tworzeniem przyzwyczajzeń. Potrzebna jest selekcja podnięt, potrzebny dobór zabaw. Zabawa pozostanie nieużyteczną przez rezultat materialny, ale spełni swą rolę przez stworzenie związku kojarzeń, przez łączenie i podnoszenie zainteresowań na wyższy stopień, wreszcie przez przyuczenie stawiania celu odległego. O ile zabawa zachęca, względnie powoduje logiczną kombinację, o ile potrafi koncentrować uwagę i wywoływać wysiłek, spełnia zadanie wychowawcze. Z tego wynika konkluzja, że zabawa spełni funkcję wychowawczą, gdy odbywa się pod nadzorem i gdy jest dobierana do pewnego celu. Zupełnie wolna zabawa jest nieprzydatna, jak praca nabierająca charakteru męczarni. Dobierana odpowiednio zabawa uczy pracy. Praca bez zabawy nie wzmaga sił w dziecku, zabawa bez pracy także nie spełnia wychowawczego zadania. Praca jest środkiem do celu, nie celem dla siebie przy wychowaniu. Zabawa, która nie zmusza do pracy, także nie ma wartości wychowawczej. «Praca wśród zabawy, zabawa wśród pracy, oto idealna kombinacja, każda z nich zosobna jest niebezpieczna»¹⁾.

Zabawa musi odpowiadać zdolności i aktywności dziecka, musi w sobie zawierać możliwość inicjatywy i rozwoju. Zabawa, jako metoda pracy wychowawczej nie oznacza więc braku

¹⁾ Strayer and Norsworthy. Op. cit., str. 147.

metody, nie oznacza pozostawienia dziecka swemu losowi. Z dziecka ma wyrósć dorosły człowiek, pełniący pewną funkcję w życiu. Trzeba więc dla niego kierownictwa i doboru metody. Pamiętać trzeba jednak, że pozbawić dziecko zabawy, to nie tylko narazić siebie na wyrzuty sumienia, o których Rousseau mówi w «Emilu», ale, co ważniejsze, pozbawić je możliwości rozwoju pewnych stron organizmu fizycznego i duchowego. Zostawienie dziecku swobody rozwojowej, oparcie się więc na jego spontaneizm stanowi drugą podstawową ideę wychowania.

OKRESY ROZWOJOWE.

Już przy «zabawie» wspomnieliśmy, że w życiu dziecka rozróżnić można i rozróżniać trzeba pewne fazy rozwoju fizycznego i duchowego. Ich istnienie zmusiło psychologów i pedagogów do przyjęcia zasady spontaneizmu rozwojowego dziecka. Idea ta jest stosunkowo bardzo młoda i jeszcze niepewne stawia kroki. Badania biologiczno-psychologiczne ustaliły pewne okresy rozwojowe niezupełnie analogiczne między rozwojem ciała a umysłu. Stwierdzono pewną rytmiczność rozwoju, pewne kolejne następstwo większego rozwoju ciała i umysłu oraz pauz rozwojowych. Badania nad stosunkiem wzrostu ciała pod względem długości i ciężaru, rozrostu pewnych organów wewnętrznych do rozwoju umysłowego doprowadziły do ustalenia pewnych granicznych punktów w rozwoju dziecka. Znajomość ich jest konieczna dla pedagoga, aby zrozumiał pewne cechy charakterystyczne w pewnych okresach życia dziecka i aby wymagania dostosował do rzeczywistej sprawności organizmu. Do tych odkryć będzie musiała dostosować się organizacja wychowania, o ile instynkt dziejowy tego już nie zrobił.

Jakież są więc wyniki dociekań psychologiczno-biologicznych?

W pierwszym okresie rozwojowym widzimy stosunkowo pełną harmonię w rozwoju długości i ciężaru ciała. Pod względem duchowym widzimy w okresie największego wzrostu fizycznego, najmniejszą aktywność mentalną. W miarę zwalnia-

TABLICA STOPNIOWEGO WZROSTU¹.

Główne fazy wzrostu			Podziały				Ogólne określenie stopni wieku:
Ogólny wzrost	W latach: m.	W latach: ż.	Wzrost długości	Wzrost wagi	Zmiana postaci	W latach: m.	W latach: ż.
I	Pierwszy okres ogólnego wzrostu	1-6	1-6	Największy przyrost wagi	Pierwsze dłużenie się ciała	1-2	1-2
II	Zwolnienie ogólnego wzrostu	6-12	6-11	Mały przyrost wagi	Pierwsze lekkie pozorne tężenie ciała	2-6	2-6
III	Drugi okres wielkiego ogólnego wzrostu	12-18	11-16	Sredni równomierny przyrost wagi	Drugie dłużenie się ciała	6-12	6-11
IV	Zwolnienie ogólnego wzrostu	18-20	16-20	Wielki i bardzo wielki przyrost wagi	Drugie rzeczywiste tężenie ciała	12-15	11-13
				Spadek przyrostu wagi	Pełny rozwój tęgości	15-	13-
							Wiek dojrzwały

¹ Tablica wzięta z dzieła: Dr. Eug. Mathias «Die Gegenwärtigen Erziehungs-Unterrichtsmethoden im Lichte der Biologie». Paul Haupt Bern 1921 str. 42. m. = męski; ż. = żeński.

nia się tempa rozwoju fizycznego (od 2—6 r. ż.) rośnie szybko mentalna aktywność dziecka.

Okres drugi (6—12 wzgl. 6—11 roku życia) wykazuje ogromne zwolnienie ogólnego rozwoju fizycznego, natomiast rozpoczęcie intensywnego życia psychicznego, stawiającego znaczne wymagania młodemu dziecku. Przypuszczenia, potwierdzone obserwacjami na wsi i w mieście, idą w kierunku uznawania ujemnego wpływu szkoły na ogólny rozwój dziecka.

W trzecim okresie, wieku rozwoju płciowego, widzimy dwie fazy, w pierwszej wielki przyrost długości ciała przy stosunkowo nieznacznym rozroście organów wewnętrznych; druga faza jest niejako odwróceniem procesu rozwojowego: nieznaczny i coraz mniejszy wzrost długości z jednej, znaczny i rosnący wzrost wewnętrznych organów z drugiej strony. W tym okresie widzimy też znaczne odchylenie rozwoju chłopców od rozwoju dziewcząt. Chłopcy rozwijają się później i wolniej, dziewczęta wcześniej i szybciej. Różnica w początku rozwoju wynosi dwa lata; czas trwania całego rozwoju u dziewcząt jest o rok krótszy niż u chłopców.

Okres czwarty wykazuje zwolnienie ogólnego rozwoju i jego zakończenie.

Widzimy pewną rytmikę rozwojową, w czasie wielkiego rozwoju wzrostu następuje jakby pauza w rozwoju władz zmysłów i umysłu. Natura wyteża się tylko w jednym kierunku, oszczędzając inną stronę organizmu. Z nastaniem okresu szkolnego zmniejsza się gwałtownie rozwój, jakgdyby pod wpływem zbyt wielkiego obciążenia centrów nerwowych.

Okres dojrzewania płciowego jest okresem przełomowym w rozwoju tak, że Godin¹⁾ dzieli życie ludzkie wogóle na dwa okresy: przed pokwitaniem, dzieciństwo, i po rozwoju, młodość. Od okresu tego rozchodzą się zupełnie niemal drogi rozwojowe chłopców i dziewcząt. Przewaga życia intelektualnego, przeciążenie organów nerwowych powoduje zmniejszenie się i opóźnienie rozwoju fizycznego i wielokrotnie choroby.

¹⁾ Godin «La croissance pendant l'âge scolaire». Delachaux et Niestlé. Neuenburg 1913, str. 169. «L'homme est prépubère, ou il est post-pubère; prépubère c'est l'enfant, post-pubère c'est le jeune homme».

Psychologja musiała również zająć się tym czasem życia ludzkiego i szukała pewnych okresów rozwojowych. Rousseau dzieli ten czas wychowania na trzy okresy, opierając się raczej na intuicji i tradycji, na czas do 12 roku życia, okres drugi do 15, trzeci do 20 roku życia. Socjolog Auguste Comte odróżnia w wychowaniu dwa okresy, pierwszy spontanicznego wychowania z podziałami do 7 roku życia, jako początku drugiego ząbkowania i 14 roku życia jako początku rozwoju płciowego. Okres drugi wychowania systematycznego od 14 r. do 21 r., do pełnoletności.

Podziały te nie przedstawiają dla pedagoga większej wartości, gdyż opierają się raczej na podziale administracyjnym, a nie na faktach życia duchowego. Dlatego Claparède¹⁾ wprowadził dokładniejszy już podział, który utrzymuje się z małymi wahaniem w psychologjach nowszych. Rozróżnia on:

1. wczesne dzieciństwo u chłopców do 7 r. ż., u dziewcząt do 6—7.
2. późniejsze dzieciństwo u chłopców do 12 r. ż., u dziewcząt do 10.
3. wiek młodociany (adolescence) u chłopców do 15 r. ż. u dziewcząt do 13.
4. okres dojrzewania płciowego u chłopców do 16 r. ż., u dziewcząt do 14.

Jako daty ważne w rozwoju dziecka podkreśla rok 7, 13—16 i później rok 21.

Ad. Ferrière²⁾ wprowadza podział podobny wraz z podziałami, przyczem określa charakter każdego okresu wychowawczego:

- | | |
|-----------------|---|
| I. od 0—6 r. ż. | Dzieciństwo; okres ten cechuje wrażliwość zmysłowa, |
| do 2 » » | wrażliwość dotykowa, |
| 2—4 » » | » muskularna, |
| 4—6 » » | » naśladowcza. |

¹⁾ «Psychologie de l'enfant».

²⁾ Ad. Ferrière. «L'école active», II tom, p. 252.

II. od 6—12 r. ż. Okres II: Drugie dzieciństwo stoi pod znakiem naśladowania:

- 6—8 » » okres naśladowania zmysłowego,
- 8—10 » » » czystego,
- 10—12 » » » intuicyjnego.

III. od 12—14 r. ż. Okres młodzieńczy opanowany jest przez intuicję:

- 12—14 » » okres intuicji naśladowczej,
- 14—16 » » » czystej,
- 16—18 » » » rozumowanej.

IV. od 18—24 r. ż. młodość, idea panująca: refleksja,

- 18—20 » » okres rozumu intuicyjnego.
- 20—22 » » » czystego,
- 22—24 » » » w którym rozum wraca z kolei do intuicji, konwencjonalności i spokoju.

Podział bardzo szczegółowy, ale trąci szablonem, wprowadzając okresy co dwa lata, nie rozróżnia również psychiki dziewczęcia. Ferrière'owi chodziło widocznie tylko o zaznaczenie cechy charakterystycznej, dominante, dla każdego okresu. Zresztą podział ten miał mu potwierdzić hipotezę, że istnieje analogja między rozwojem psychicznym dziecka a rozwojem ludzkości.

J. Demoor i T. Jonckheere¹⁾ przyjmują podział Claparède'a, wyłączając tylko pierwszy rok życia, jako okres niemowlęstwa.

Bagley²⁾ dzieli okres szkolnego wychowania na trzy stopnie: od 6—8 roku czas przejściowy, 8—11 okres kształcący i od 12—18 roku okres młodzieńczy.

Różnice podziałów wymienionych nie są znaczne, a zestawione z tablicą rozwojową, odpowiadają pewnym zasadniczym celom.

Nie starając się wyczerpać materiału, przytoczymy zasadnicze cechy charakterystyczne każdego okresu, aby zyskać

¹⁾ «La science de l'éducation», 2-e éd. Lamartin, Bruxelles 1922, str. 309 i n.

²⁾ «The Educative Process».

przez to materiał psychologiczny, na którym wychowanie musi budować.

W okresie¹⁾ między 6 a 8 rokiem życia następuje pod względem fizycznym szybki wzrost, przyczem istnieje nie-współmierność wątych mięśni i wydelikacowanych nerwów przy znacznej skłonności do chorób i znużenia. Nagły wzrost wskazuje, że cały zasób energii potencjalnej zużywa się na tworzenie nowych tkanek.

Pod względem umysłowym jest to okres przejściowy. Charakterystyczną jest bierna uwaga, dziecko czyni wszystko jedynie dla osiągnięcia bezpośredniego celu, zaspokojenia pragnienia. Dziecko podejmuje różne czynności nie dlatego, aby osiągnąć jakiś określony rezultat lecz dla zadowolenia, które mu sprawia proces działania. Uwagę dziecka absorbuje też w zupełności samo działanie, cel pracy jest mu obojętny. «Przejściowość» tego okresu objawia się w przemianie zainteresowania środkami działania, na zainteresowanie dziełem, jako zawiązek przyszłej czynnej uwagi. Sensu stricto dziecko nie jest jeszcze w tym okresie rozumem stworzeniem, nie rozumuje, myśli tylko konkretnie, sąd wydany odnosi się tylko do rzeczy praktycznych. Rozwój umysłowy nie postąpił jeszcze o tyle, by słowo stało się symbolem, słowo kojarzy się ściśle z rzeczą lub wyobrażeniem konkretnym.

Pod względem moralnym dziecko niezdolne jest do czynnej uwagi. Jeżeli przez moralność rozumiemy poddanie się dalszemu celowi, to dziecko w tym okresie jest raczej amoralne. Nie rozumie pobudek wyższych, społecznych, zwyczajny zakaz z ewent. następstwami musi kierować działaniem dziecka. Gdy dziecko doświadczy w niemiły sposób, że popędy antyspołeczne są w skutkach złe, wtedy dopiero zaczyna rozumieć wyższe względy.

Okres drugi, kształcący, w latach 8—11, jest charakterystyczny pod względem fizycznym przez powolny

¹⁾ Obszerniej w cyt. dziele Bagley'a «The Educative Process», str. 184—202, nadto Demoor'a et Jonckheere'a «La science de l'éducation», str. 309—315, a przede wszystkim dzieło Stanley Hall'a «Adolescence», New York 1904 i Eduarda Sprangera «Psychologie des Jugendalters», Leipzig 1922, Quelle & Meyer.

wzrost, co oznacza znaczne zwolnienie energii potencjalnej, stąd ciągła aktywność dziecka. Zużycie energii w tym okresie jest też większe niż w innych, ale energia jest jeszcze niezorganizowana, więc skłonna do wybryków. Mózg rozrasta się, powstaje więc zdolność do kojarzenia. Stanley Hall uznaje ten czas za najodpowiedniejszy do ćwiczenia w pewnych przyzwyczajeniach moralnych i technicznych. Mała skłonność do chorób.

Pod względem umysłowym przejście do uwagi czynnej, częste pokusy, aby uczynić inaczej. Zainteresowania raczej obiektywne niż subiektywne i to specjalnie przedmiotami poruszającymi się i żywymi. Wyobrażenia jeszcze konkretna, podobnie i sąd, ale już początki uogólniania. Jeszcze ciągle brak zrozumienia symbolu. Pamięć konkretnych rzeczy wybitna, pamięć werbalna wielka i należy ją ćwiczyć. Stanley Hall określa barwnie umysł dziecka w tym okresie: jest «woskiem, gdy przyjmuje, marmurem, gdy zatrzymuje» wrażenia. Logiczne rozumowanie rodzi się dopiero po 9 roku życia i wolno rozwija.

Pod względem moralnym jest to czas rozwoju specjalnych, moralnych przyzwyczajzeń (czystość, uczciwość, posłuszeństwo, przedsiębiorczość), wielka zależność od autorytetu, zaczątki perswazji.

Okres trzeci, od 12—18 roku, wiek młodzieńczy jest najważniejszy pod każdym względem. Fizycznie: gwałtowny wzrost, zmniejszenie się energii potencjalnej, czasem jej brak zupełny, anemja, ociężałość, «Weltschmerz», niezgrabność, niepewność, nieskoordynowanie kończyn. Mniejsza skłonność do chorób dzieciennych, większa do chorób ludzi dorosłych, zarzewie przyszłych chorób. Kluczem wszystkiego rozwój funkcji płciowych.

Umysłowo rodzi się zupełnie nowy człowiek. Linja rozwojowa początkowo niejasna przez niestałość emocjonalną: obawa, miłość, litość, zazdrość, gniew, emulacja, ambicja, sympatja teraz dopiero się rodzą lub dochodzą do pewnej intensywności. Rodzą się instynkty społeczne; rozszerza egocentryczny światopogląd. Nowe instynkty, nowe impulsy, odwrót od biernej uwagi. «Drill» nie pomaga, budzi opór. Natomiast

można apelować do zainteresowania. Ciekawość dziecka ustępuje miejsca zamięłowaniu; ślepe naśladownictwo dziecka staje się krytyczne, zależne od celu; wyrabia się wirtuozostwo. Emulacja patrzy w dal i staje się podstawą ambicji; badanie przyczyn i ukrytych związków. Tu podstawa do logicznego rozumowania, tworzy się szerszy pogląd, zrozumienie symbolizmu i konieczności absolutnych. Wpadanie z jednej ostateczności w drugą. Szerokie ujęcie nauki, rozumienie historii, krytyczny stosunek do literatury. Trudno znaleźć przedmiot nauki, uznany przez wszystkich za wartościowy.

Pod względem moralnym: podatny grunt dla ideału, nieuniknione konflikty jednych ideałów z drugimi, stąd «Sturm und Drang». Z jednej strony głęboka religijność, z drugiej skłonność do przestępczości. Plany na przyszłość wpływają na postępowanie. Drill, mechaniczne odnoszenie się są nieskuteczne i wywołują opór, autorytet musi ustąpić rozumowanym motywom; kary fizyczne nie odnoszą skutku, raczej przeciwny wywierają efekt, nie dobro lecz zło rodzą. Przymus wywołuje wrażenie krzywdy i pobudza do oporu. Poczucie dojrzałości i wartości żąda metod postępowania jak z dorosłymi.

KONKLUZJE.

Zestawienie cech zasadniczych zarówno fizycznych jak intelektualnych i moralnych dla każdego okresu, zmusza do jasnej konkluzji, że niema jednej jedynej metody postępowania w wychowaniu przez cały okres, że wymagania nasze muszą być dostosowane do warunków naturalnych wychowanka, że zatem organizacja wychowania, więc szkoły musi uwzględniać potrzeby dziecka.

Na tle tych faktów dopiero zrozumiemy, dlaczego w wychowaniu współczesnym wybiły się na pierwszy plan dwie idee zasadnicze, idea wrodzonej aktywności dziecka i idea jego spontanicznego rozwoju. Znajomość natury dziecka, choćby w tych bardzo ograniczonych wymiarach, jakie nam dziś daje nauka, każe szukać metod wychowawczych skuteczniejszych, bo lepiej dostosowanych do natury dziecka. Kamieniem węgielnym całego ruchu pedagogicznego jest zmiana

naszego stosunku do dziecka, ono ma być ośrodkiem, ono, to znaczy jego przyrodzona natura, dyktuje drogi postępowania. Autorytet na polu nowego wychowania, Stanley Hall, ukuł słowo pajdocentryzm na oznaczenie tego nowego naszego światopoglądu. Wobec zbyt niewystarczającej znajomości dziecka, pajdocentryczne metody nie mogły się jeszcze skryształizować, widzimy w nich pewne wahanie, zależnie od idei przewodniej, która reformatorem przyświeca. Jeżeli przewagę dajemy idei samorozwoju dziecka i równocześnie mamy świadomość naszej małej znajomości jego natury, to doprowadzamy jedynie do rezygnacji wobec dziecka; zostawiając mu pełnię rozwoju, zostawiamy dla siebie rolę obserwatorów, opiekunów, którzy mają chronić przed doraźnym złem. Wiara w instynkt natury, ufność w wystarczające siły dziecka do stworzenia podstaw nieznanego i może nawet nieprzeczuwanego rozwoju, charakteryzują stanowisko wychowawcy. Konsekwencją jego bierność.

Jeżeli zaś punktem wyjścia dla naszej reformy jest aktywność dziecka, potrzeba jej utrzymania i rozwoju, to rola wychowawcy polega na tym, że ma dostarczać impulsów dla aktywności dziecka, zwracać tę działalność w oznaczonym kierunku, zależnie od społecznego celu wychowania.

W jednym i drugim wypadku indywidualność dziecka jest decydującą a rola nauczyciela się zmienia z despotycznej, bezwzględnej wobec młodego pokolenia na pełną wyrozumiałości, wyczekującą, dyskretną. Nieznajomość natury dziecka i nieświadomość kryjących się w stosunku dziecka do nauczyciela i społeczeństwa problemów nadawała pracy wychowawczej piętno pewności i spokoju. Poznanie zaś piętrzących się trudności wychowawczych, świadomość naszego «ignoramus» a często i «ignorabimus» powoduje tę niepewność i problematyczność naszego postępowania, która charakteryzuje dzisiejszy ruch reformatorski w wychowaniu.

Ale o ile dawniejsza praca wychowawcza miała w sobie coś rzemieślniczego, grubego, co pozwalało z lekkim sercem przechodzić do porządku dziennego nad tragediami młodych serc i nad wykojeńcami młodych egzystencji, to dziś pogłębiła się ona znacznie, wychowawca musi być wrażli-

szy na rozwój młodych istot swej pieczy powierzonych, musi odczuwać znacznie silniej swą odpowiedzialność już nie tylko wobec tych młodych stworzeń lecz także wobec społeczeństwa. Pogłębienie i wyczulenie wzajemnego stosunku, nie dającego się ująć w konkretne wymiary, powoduje, że to, co nazwalismy «życiem szkoły», nabiera dziś tak wielkiego znaczenia. Prawda, uczeń ma stać się ośrodkiem całej pracy, ale, aby nim się stał, jakżeż wiele należy wymagać od jego nauczyciela! Przez pewien czas wierzono, że wystarczy, by nauczyciel posiadał dostateczną wiedzę naukową w swym przedmiocie, — i do dzisiaj jeszcze uczony profesor jest ideałem nie tylko Francji, — a lekceważono zupełnie wiedzę pedagogiczną, sądząc, że ona nie jest potrzebną lub, że sama przez praktykę przychodzi. Dziś wiedza fachowa jest normalnym żądaniem, ale obok niego wyrasta drugie silniejsze może żądanie, by nauczyciel-wychowawca zdawał sobie sprawę z swego zawodu, z swej odpowiedzialności, żeby przyczyniał się do tworzenia i bogacenia życia szkolnego, w którym nie marnieją duchowe skarby społeczeństwa i ludzkości.

Stoimy zaledwie u progu poznawania natury ludzkiej, jednostki, a życie szkolne stawia nas już wobec drugiej trudności, gdyż jednostki te łączy pod wpływem konieczności ekonomicznych w gromady, w klasy, w których znowu inny duch i inne prawa psychologiczne rządzą. Następstwem tego szukanie, jak podolać nowym trudnościom, jak uchronić jednostkę przed szarą niwelacją, przed utonięciem w tłumie i jak utrzymać ją w poszanowaniu autorytetu społecznego. Z jednej strony świadomość, że indywidualności powinny się rozwijać, z drugiej znowu twarda konieczność, nakazująca zajmować się całością, klasą, nie jednostkami. Psychologja tłumy, gromady, starała się odkryć pewne prawa oddziaływania na klasę, aby na nich oprzeć działanie wychowawcze. Ale i tu mamy więcej znaków zapytania niż pewników. Wiemy, że tłum przedstawia nową jedność o poziomie niższym, niż suma poziomów jednostkowych, że jednostki wybitne tracą w tłumie część swej indywidualności, a słabe zyskują, wiemy, że pobudliwość klasy, jako jednostki psychologicznej jest wielokrotnie nieobliczalna, znacznie większa, niż u jednostek w jej

skład wchodzących, wiemy, że pierwiastek emocjonalny odgrywa w tłumie ogromną rolę zarówno w dobrym, doprowadzając do entuzjazmu i poświęcenia, jak w złym, wywołując nawet okrucieństwo i pastwienie się. Nie wiemy jednak, jak celowo wytwarzać tak wybitnych kierowników tłumy, jak wywoływać stany, które mogą tylko dobro zrodzić.

Dawniej nauka szkolna, jakkolwiek także odbywała się w licznych czasach klasach, była jednostkowa. Klasa była tylko jednostką organizacyjną, określoną miejscem, a nie była jednostką psychologiczną. Nauczyciel zajmował się pokolei jednym uczniem po drugim, a wszyscy inni spędzali czas, jak mogli najlepiej. Ogromnie silnie rozwinięty element współzawodnictwa, rozbił klasę na jednostki oddzielne, nawet wrogo dla siebie usposobione. Dziś ekonomia czasu narzuca nauczycielowi inną metodę. Nie powinien zajmować się jednym uczniem lecz wszystkimi, więc rzuca pytanie dla wszystkich, potem dopiero wywołuje jednostki, stara się, nawet przy egzaminowaniu jednostki, utrzymać kontakt z całą klasą, wciąga więc w rozmowę jak największą ilość uczniów, porusza tematy zajmujące, unika banalności i monotoności, zarówno w głosie jak w postępowaniu. Wszystkie te wysiłki doprowadzają do tego, że w klasie panuje karny spokój, że mniej więcej wszyscy uczniowie zajmują się przedmiotem nauki z różnym, co prawda, napięciem, ale czy rzeczywiście może o sobie nauczyciel powiedzieć, że klasa jego jest w każdej chwili jednostką psychologiczną, to więcej niż wątpliwe. Zdarzają się chwile, że nauczyciel potrafi wywołać w klasie nastrój, w którym wszystkie myśli, raczej serca skupiają się koło jednej idei, zdarzają się chwile, gdzie nauczyciel ma w rękach rząd dusz, ale są one naogół rzadkie i zawsze mają charakter emocjonalny. Zostawią takie godziny w sercach uczniów wspomnienie czegoś niepowszedniego, zostawią może ślady niezatarte i pożądane, ale tylko w dziedzinie uczucia. Ma to wielką wartość moralną, wychowawczą, ale chwile takie są i pozostaną wyjątkowe. Życie powszednie natomiast wymaga nietyle stałego wznoszenia się w krainę uczuć, ile raczej ćwiczenia logiki, pamięci, wyobraźni, itd. słowem zdobywania wiedzy. I wtedy jedność psychologiczna klasy stoi już pod zna-

kiem zapytania. Selekcja grupowa, tworzenie jakościowo najlepiej dobranych grup, a ilościowo niezbyt licznych, ułatwi niewątpliwie pracę «nauczania», ale nie stworzy jeszcze warunków istnienia stałej jednostki psychologicznej, jaką chcemy w klasie widzieć, zarówno ze względów pedagogicznych, jak ekonomicznych. Niech tylko ustanie lub nawet osłabnie praca wspólna, kierowana przez nauczyciela, natychmiast rozpada się klasa na grupy i grupki, z których każda dla siebie stanowi nową jednostkę, skupiającą się około nowego zainteresowania.

Egzaminowanie, które znowu wynika z dzisiejszej organizacji szkoły, rozбивa klasę na jeszcze drobniejsze atomy, których ilość często równa się ilości uczniów. Nie uczucie wspólności i wzajemnej przynależności lecz raczej współzawodnictwo bierze wtedy górę. Chęć wywyższenia się nad kolegę, pragnienie zyskania lepszego stopnia, pochwały, które się w chwilach takich rodzą, są dowodem zupełnego rozbitcia jednostki psychologicznej. Dobrze, gdy indywidualność nauczyciela panuje nad klasą i karność jest utrzymana w pełni. W przeciwnym razie rozbite jednostki łączą się znowu razem, ale już nie dla nauki lecz dla wyrządzenia jakiejś psoty lub figla, które potrafią dobrych i złych połączyć.

Widzimy więc, że «klasa» nie jest stale jednostką psychologiczną, ale że często jest tylko jednostką organizacyjną. Mimo wszelkich wysiłków te stany będą się ciągle zmieniać.

A gdy spojrzymy na «klasę» z jej konsekwencjami ze stanowiska interesów jednostki, to znowu przeciw niej powstaną nowe wątpliwości. Nauczyciel przy klasowym uczeniu musi wymagać karności, wspólnego poddania się jego woli. Gdy wyklada — o ile tę formę nauczania nad inne przenosi — zmusza do ciszy i słuchania, raczej do pozycji, w której wydaje się, że uczniowie słuchają, kiedy indziej znowu zmusza do pisania, odpowiadania, nie uwzględniając zupełnie indywidualnego stanu ucznia. Że wśród kilkudziesięciu uczniów pewien odsetek nie jest psychicznie dysponowany na zawołanie, nie ulega wątpliwości; że ci uczniowie bez pożytku czas w szkole w danej godzinie spędzają, jest również pewne. Że przy masowym nauczaniu z konieczności nie uwzględnia się zainteresowania, aktywności ucznia, jako jednostki, a zmusza do bier-

ności, jest nieubłaganą konsekwencją założenia. Że działanie wbrew zainteresowaniu, zabijanie aktywności jest właściwie przeciwne założeniom wychowawczym, wykazuje psychologia i biologja. Indywidualność i inicjatywa osobista cierpią przytem wiele, a że nie giną w zupełności, to zawdzięczamy temu, że każdy nauczyciel rozwiązuje poniekąd klasę, jako jedność psychologiczną na zbiór indywiduów, gdy uczniami zosobna się zajmuje. Masowe nauczanie z konieczności staje się mechaniczne. Wychodzą na tem dobrze jednostki nie wybitne, słabe. W życiu szkolnem noszą one często nazwę prymusów, są to potulni i zawsze wzorowi uczniowie. Prymusi szkolni zaś niezawsze są prymusami w życiu późniejszym.

Te wątpliwości są zupełnie słuszne, jak słuszne są argumenty za utrzymaniem klasy. Dyktowane są one wprawdzie przeważnie koniecznością życia ekonomicznego, które nie pozwoli już nigdy na to, aby każdy wychowanek mógł mieć swego indywidualnego nauczyciela, oraz koniecznością społecznego życia, które wymaga poddania jednostki pod względy ogółu. Także argument psychologiczny, mianowicie wartość emocjonalna nauki zbiorowej, nie da się przeoczyć i łatwo zastąpić.

A jednak walka reformatorów szkolnych zwraca się więcej lub mniej świadomie przeciw klasie, jako metodzie i domaga się uwzględnienia wartości indywidualnych. Pogodzenie więc tych wymagań, niemożebności pozbycia się klasy jako organizacji i konieczności uwzględnienia praw jednostki, stworzy dopiero prawdziwą reformę wychowania.

Widzimy tu znowu jakby fale powrotne w rozwoju metod nauczania. Od metod jednostkowych do zbiorowych i znowu drogą powrotną od metod zbiorowych do metod uwzględniających rozwój indywidualny.

Żądanie szkoły pracy w jej różnych realizacjach, szukanie metod zabawowych i laboratoryjnych jest szukaniem pogodzenia zbiorowego nauczania i wychowania z indywidualnem.

Przypatrzmy się bliżej tym metodom.

VIII.

PAJDOCENTRYCZNE METODY.

«Dziecko jest punktem wyjścia, środkiem, celem. Ideałem jego rozwój, jego wzrost. Tylko on dostarczy metody wychowawczej. Wszystkie przedmioty nauki powinny być sługami wzrostu dziecka. One mają wartość tylko jako narzędzia jego rozwoju. Osobistość, charakter są wyższe nad programy. Nie gromadzenie wiadomości przez dziecko, lecz rozwój jego zdolności jest ideałem. Posiąść wiedzę całego świata a stracić duszę jest losem równie przerażającym w wychowaniu jak w religji. Prawdziwa nauka jest aktywna i rozwija umysł; jest asymilacją organiczną, której źródło leży wewnątrz. My musimy, dosłownie, wyjść od dziecka, dziecko wziąć na przewodnika. Tylko ono określa i ilość i jakość materiału naukowego, który wychowawca ma mu podać. Jedyną metodą wartościową jest ta, która kieruje umysł, rozwija i przyswaja. Przedmioty nauki są tylko żywnością, ona sama się nie strawi, nie przemieni w kości, mięsne i krew. Dlaczegoż w naszych szkołach tyle przedmiotów martwych, mechanicznych, formalnych, jeżeli nie przez to, żeśmy życie i doświadczenie dziecka podporządkowali programom? Dlatego też nauka stała się synonimem męczarni, lekcje przybrały formę pańszczyzny»¹⁾.

Słowa powyższe charakteryzują dosadnie ruch, który biorąc dziecko za początek, środek i koniec całej pracy wychowawczej, dąży do wytworzenia nowych metod. Ideał ten jest wspólny wszystkim reformatorom, drogi do jego urzeczywistnienia są różne, więcej lub mniej uznawane, zależnie od nazwiska ich twórcy. Wielość nowych metod wytworzyła pe-

¹⁾ John Dewey. «L'école et l'enfant», str. 95—96.

wien stan zamieszania, płynność pojęć. Przy bliższym rozpatrywaniu tych metod uderza, że wykazują one dużo więcej podobieństwa niż przeciwieństw, że różnią się raczej śmiałością przeprowadzenia i wyciągania konsekwencji niż zasadami. Pomysły nowe są w istocie swej dawne, tylko konsekwentnie przeprowadzone. Dlatego niemal wszyscy reformatorowie powołują się na myślicieli i wychowawców przeszłości i w ich autorytecie szukają poparcia dla przekonania rutynistów, niechętnych jakimkolwiek zmianom. Pokazuje się, że zasadnicze myśli nowego ruchu znajdujemy już u Arystotelesa, że przeczuwał te wymagania Montaigne i Rabelais, że apostołował im wymownie Rousseau, którego «Emil» jest dziś ewangelją postępu, że starał się wiele myśli urzeczywistnić Pestalozzi, Froebel, prawodawcy Komisji Edukacji Narodowej a później Trentowski, Tolstoj i różni, liczni, wielcy i mali, rozsiani po wszystkich krajach Europy, którzy chcieli szkołę przemienić z zniechęcającej na ukochane miejsce pracy i życia młodego pokolenia ¹⁾).

Wiele z tych usiłowań da się sprowadzić do wspólnego mianownika metody «szkoły pracy», w jej różnych przejawach i różnych nazwach. W przedstawieniu naszym chodzić nam będzie głównie o poznanie zasad, na których eksperyment wybudowano i o zestawienie go z wynikami naszych dotychczasowych dociekań, aby poznać drogę rozwojową myśli pedagogicznej naszych czasów. Dla tem jaskrawszego uwydatnienia myśli, zajmiemy się analizą skrajnych w swym radykalizmie realizacji szkoły pracy w Rosji i szkół eksperymentalnych w Niemczech, obok szkół belgijskich i amerykańskich, które nie zrywają tak bezwzględnie z tradycją.

METODY SZKOŁY PRACY.

«Pracę» pojmowano najogólniej jako pracę ręczną. Żądanie «pracy» w szkole było równoznaczne z żądaniem wpro-

¹⁾ Ad. Ferrière. *L'école active*. (Neuchatel-Genève) 1922, zestawia w obszernym pierwszym tomie historję całego ruchu wraz z obfitymi cytatami.

wadzenia pracy ręcznej, robót ręcznych do szkoły. Wprowadzenie to motywowano względami społeczno-ekonomicznymi albo psychologiczno-pedagogicznymi. Motywy biogenetyczne, które powyżej przedstawiliśmy, znacznie później, dopiero w ostatnich czasach, weszły do repertuaru pedagogów. Gdy Montaigne, Komeński, Locke żądają pracy ręcznej w szkole, to myślą o nauce rzemiosła, która wychowanek lepiej uzbroi do walki życiowej. Rousseau i Pestalozzi domagają się pracy ręcznej ze stanowiska psychologicznego. Sama wiedza bez pracy wydaje się im martwą. Przedmiot zrobiony pogłębia dopiero rozumienie pojęcia. Pestalozzi wylicza jako trzy zasadnicze symbole ducha ludzkiego: głowę, serce, ręce, władzę intelektualną, moralną i artystyczną, która jest źródłem wszelkiego przemysłu. Wszelka wiedza wtedy jest dopiero pełną, gdy potrafi znaleźć swój wewnętrzny wyraz, głosi Pestalozzi. Dlatego każe nawet dzieciom ludzi zamożnych uczyć się pracy ręcznej, gdyż pragnie, aby przez nią dochodziły do pogłębienia swej wiedzy i do zrozumienia pracy i trudu. Dzieci ubogich zacząć mają od pracy, która może im dać utrzymanie (szycie, przedzenie, ogrodnictwo, gospodarstwo rolne i domowe), aby przez nią dojść do myślenia i poznania zasad. Stanowisko Pestalozziego wobec zagadnienia pracy jest psychologiczne, gdy się odnosi do dzieci bogatszych, ekonomiczne, gdy mówi o dzieciach ubogich. Na tem stanowisku stoi także nasza Komisja Edukacji Narodowej, gdy wprowadza pracę ręczną do programów. Jej szkoły elementarne, parafjalne dostosowane też były ściśle do «potrzeb pracowniczego rolnika, nie wyruszając go bynajmniej z swojej (=jego) pożytecznej klasy» ¹⁾.

Fichte domaga się stworzenia «republiki wychowawczej», w której uczniowie będą zarabiali na życie; przez pracę poznają niezależność własną. Jest to więc motyw ekonomiczno-socjalny. Herbart nie wiele okazuje zrozumienia dla pracy ręcznej, jest mu ona potrzebna tylko jako środek do pogłębienia poznania. Większą rolę odgrywa praca u Froebela, który ją ocenia ze stanowiska psychologii, jako działanie, uważając, że ona jest początkiem wszelkiego procesu duchowego:

¹⁾ Pisma Pedagogiczne St. Staszica, str. 177.

Handeln, Anschauen und Denken, są stopniami poznania według niego, w przeciwieństwie do Pestalozziego, Herbarta, którzy myślenie za punkt wyjścia uważali. Froebel każe też najpierw działać, wykonać pracę, a potem badać, jakie wnioski należy z niej wyciągnąć dla ułatwienia poznania.

Czysto ekonomiczne motywy przemawiają z rezolucji Marxa, przyjętej przez międzynarodowy kongres związków robotniczych w Genewie w r. 1866, w której powiedziano¹⁾: «że tendencja nowoczesnego przemysłu, aby wciągnąć dzieci i młode osoby do współdziałania w dziele społecznej produkcji, jest zbawienna i postępową... że od dzieci można domagać się pracy jedynie pod warunkiem, że praca produktywna będzie połączona z kształceniem. Przez kształcenie rozumieć należy trzy rzeczy: 1) umysłowe wykształcenie, 2) wyrobienie fizyczne, jakie np. dają ćwiczenia wojskowe i 3) techniczne wychowanie, które wszczepi ogólne naukowe podstawy wszelkich procesów produkcji i nauczy dziecko używania elementarnych narzędzi».

Względy ekonomiczne również skłoniły Finlandczyka ks. Uno Cygnäus'a i Szweda Augusta Abrahamsona a później Duńczyka Clausona Kaasa do wprowadzenia i propagowania roboty ręcznej, nauki zręczności w szkołach. Za nimi poszły inne kraje tak, że prawie we wszystkich szkołach europejskich na elementarnym poziomie uczono robót ręcznych, obróbki drzewa i metalu. Względy przygotowania do rzemiosła, jakkolwiek im nie przeczesano, zaczęły pod koniec XIX w. ustępować miejsca motywom ogólnego kształcenia. Roboty ręczne miały kształcić oko, rękę, zmysły i przyczyniać się do harmonijnego kształcenia ducha i ciała. Wskutek tego stały się osobnym przedmiotem nauki, nie mającym żadnego związku z innymi przedmiotami programu szkolnego.

Idea pracy ręcznej w szkole doznała więc zupełnego wypaczenia. Dopiero John Dewey w Stanach Zjednoczonych i Jerzy Kerschensteiner w Niemczech zrozumieli ekonomiczną i metodyczną wartość pracy w szkole i zaczęli ją propagować,

¹⁾ Por. F. Behrend. «Zum Begriff der Arbeitsschule». D. Phil. Bl. 1924.

jako jeden z głównych elementów wychowania. Praca ręczna była im nie tylko przygotowaniem do zawodu rzemieślniczego, ale również przez możliwość i potrzebę pracy razem z innymi (Arbeitsgemeinschaft), przygotowaniem do życia społecznego, państwowego.

John Dewey wyszedł z założeń filozofii pragmatycznej¹⁾, której był wyznawcą i propagatorem. Teorie wychowania mają dla niego o tyle wartość, o ile mogą świat popchnąć naprzód. Wszystkie procesy duchowe uznaje za instrumenty, które mają życie podtrzymać lub rozwijać, przyznaje im więc tylko funkcjonalny charakter²⁾. Miarą ich wartości jest ich zdolność przystosowania się do sytuacji, stworzonych zarówno przez potrzeby zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Każe więc pamiętać, że dziecko jest stworzeniem żywym i że zaprawiać je trzeba do życia, do pracy i działania, środkami naturalnymi. Człowiek dorosły działa jedynie, gdy odczuwa potrzebę działania, trzeba zatem to zasadnicze prawo stosować do dzieci i zostawiać im swobodę działania. Dziecko jest całością dla siebie, rozwój jego może się odbywać na mocy własnych praw; trzeba zatem dziecko pozostawić w środowisku dla niego naturalnym, nie narzucać mu obcych jego naturze prac, ale wyzyskać wrodzone instynkty, które wszystkie dążą do zużytkowania środków dla pewnego celu. Dziecko jest istotą społeczną i w społeczeństwie ma żyć w przyszłości; należy je więc przygotować do wypełnienia swej funkcji społecznej. Stanie się to najlepiej przez budzenie instynktów społecznych. Szkoła,

¹⁾ Pragmatyczna filozofia, której głównymi reprezentantami są William James, John Dewey i F. C. S. Schiller polega, według charakterystyki Claperède'a na tym, że nie zadowala się słowami, ale ocenia koncepcje filozoficzne i inne, nawet najwięcej abstrakcyjne, według ich wykonalnych konsekwencji. Pragmatyzm mierzy więc prawdziwość koncepcyj stopniem ich praktycznego zastosowania; reagując przeciw werbalizmowi i dogmatyzmowi filozofii współczesnej, usiłuje wydobyć abstrakcje z mglistego świata czystej myśli, aby sprowadzić je z powrotem na ziemię, do życia ludzkiego, dla którego przedewszystkiem zostały stworzone; teoria nieużyteczna w życiu praktycznym, nie mogąca wywołać akcji jest zdaniem pragmatystów zerem bez wartości.

²⁾ «L'intérêt et l'effort», pierwsza rozprawa w zbiorze «L'école et l'enfant».

która musi obecnie zastępować funkcje rodziny, ma stwarzać sposobności do życia praktycznego i społecznego. Szkoła ma się stać «społeczeństwem w minjaturze» a uczniowie mają współpracować i wzajemnie się wspierać. Najlepiej odpowiada temu celowi praca ręczna; ona też ma być ośrodkiem życia szkolnego, ona ma być źródłem różnych pouczeń. Ale celem pracy ręcznej w szkole nie jest zdobycie zawodu lub przygotowanie do niego, lecz stworzenie metody życia, ognisk zainteresowania naukowego i pobudzenie do badań nad historycznym rozwojem człowieka. Ze stanowiska genetycznego tłumaczyć też należy rodzaj tych prac. Dewey daje w ręce ucznia surowce, aby na nich poznawał rozwój techniki przy ich zużyciu. Za podstawowe materiały uważał bawełnę i len oraz wełnę. One dają uczniowi możliwość dociekania przyczyn rozwoju techniki tekstylnej i jej ścisłego związku z rozwojem kultury. Praca ręczna odsłania uczniowi wartość pracy i jej znaczenie społeczne¹⁾.

Jak widzimy, to ideologia Deweya, oparta zarówno na biologii jak socjologii, zaciążyła na rozwoju myśli pedagogicznej Kerschensteinera²⁾. Stał on jednak wyraźnie na stanowisku ekonomicznym, domagając się, aby szkoła przygotowała do zawodu praktycznego w życiu — tem różni się od Deweya. Łączy się z nim w konkluzji, choć nie w motywach, dotyczących społecznego charakteru pracy. Kerschensteiner chce przez pracę ręczną wychować dobrych obywateli państwa.

«Jasną jest rzeczą, — pisze Kerschensteiner w swem dziele *«Begriff der Arbeitsschule»*, — że nikt nie może być pożytecznym obywatelem, nie wypełniając jakiejś funkcji w organizmie państwa, nie wykonując w konsekwencji jakiejś

¹⁾ *«The School and Society»*, Chicago 1899 w polskim przekładzie Marii Lisowskiej *«Szkoła a Społeczeństwo»*, Książnica-Atlas 1924. W rozprawie *«Niedomagania w wychowaniu»* wskazuje Dewey na błędy organizacji szkoły, którą proponuje oprzeć na centrum zainteresowań, także graficznie przedstawionem. Realizacja tej myśli, choć inaczej ujęta, ukaże się w Belgii u Decrolyego.

²⁾ Z licznych prac Kerschensteinera podajemy podstawowe *«Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend»*, (I wyd. 1901), *«Begriff der Arbeitsschule»* (1912), *«Grundfragen der Schulorganisation»* (1907).

pracy, któraby bezpośrednio albo pośrednio przynosiła mu korzyść. Kto korzysta z dobrodziejstw organizacji społecznej, a nie przyczynia się w stosunku swoich sił do pracy wspólnej, mimo że jest w pełni zdrowia fizycznego i intelektualnego, ten nietylko nie jest obywatelem użytecznym, lecz działa niemoralnie. Kto używa odziedziczonych majątku tylko dla własnej przyjemności, nie może rościć sobie prawa do tytułu pożytecznego obywatela, gdyż nawet płacąc obowiązkowe podatki, nie przynosi żadnej osobistej ofiary dla wspólnej pracy, która mu zapewnia dobry byt. Natomiast praca zamyka ulic ma wartość moralną, gdyż jest wykonana w świadomości, że jest konieczną dla życia społeczeństwa.

«Pierwszym obowiązkiem każdego człowieka w państwie jest mieć jakąś funkcję, innemi słowy, wykonywać jakiś zawód i podtrzymywać w ten sposób państwo w spełnianiu misji. Stąd wypływa pierwszy obowiązek szkoły publicznej.

Ma ona przede wszystkim pomóc wychowankowi w wyszukaniu pracy, zajęcia w organizmie społecznym i pomóc mu wypełnić ją jak najlepiej.

«Drugim obowiązkiem szkoły jest wszczepić w ucznia przekonanie, że to zajęcie nie jest tylko funkcją, służącą do utrzymania jego życia i dania mu kwalifikacji istoty moralnej, lecz że wykonać ją ma w interesie porządku, który zapewnia każdemu możliwość pracy i życia pod ochroną instytucji publicznych...

Trzecim najwyższym obowiązkiem szkoły publicznej jest rozwijać w uczniu ambicję i siłę, aby przez swą pracę zawodową i przez rozwój moralny swej osobowości przyczynił się do moralnego postępu państwa, który polega na coraz doskonalszem realizowaniu ideału społeczności moralnej...»¹⁾.

Lecz jak osiągnąć ten ideał? Metody stosowane dotąd, aby całą encyklopedję wiedzy wtłoczyć w głowę dziecka, zawodzą. Jakżeż mało z całej szkolnej wiedzy zostaje w głowie ucznia już po kilku latach! Nauczyciel wykonywa mimo całego wysiłku tylko pracę Danaid. Droga do ideału wiedzy jedynie przez pożytek. Kształcenie więc zawodowe prowa-

¹⁾ Kerschensteiner. *«Begriff der Arbeitsschule»*, str. 17—18.

dzi do kształcenia człowieka. Tylko przez działanierozwija się siła, tworzy zwarty charakter. Idee, które z zewnątrz wprowadzamy w duszę dziecka, nie mają siły kształcącej, ale ma ją gruntowna samodzielna, praca. Samodzielność musi być celem kształcenia szkoły. Wiedza, którą się drogą doświadczenia zdobywa, jest więcej warta niż wszelka wiedza książkowa¹⁾.

W konsekwencji tej teorii wprowadzał Kerschensteiner zawodowe szkolnictwo w Bawarii, a w szkołach elementarnych obowiązek nauki pracy ręcznej o charakterze praktycznym. Przyczynił się też do tworzenia laboratoriów szkolnych, do zapatrywania szkół w środki do ćwiczeń praktycznych.

Kerschensteiner stawia więc trzy żądania: 1) szkoła ma dać wykształcenie zawodowe lub do niego przygotować, 2) szkoła ma umoralnić pracę zawodową i 3) ma umoralnić społeczeństwo, w którym tę pracę zawodową ma się wykonywać.

Żądania Kerschensteinera znalazły znaczny oddźwięk. Życie ekonomiczne i społeczne domagało się pracy produkcyjnej, nie książkowej, papierowej. Wojna przyciszyła ruch reformatorski w szkole, ale go nie zabiła.

ROSYJSKA SZKOŁA PRACY PRODUKTYWNEJ.

Po wojnie odezwały się ponownie hasła pracy w wychowaniu i próby realizacji. Hasła Marxa, «niema wychowania bez pracy produktywnej», żądanie Kerschensteinera «pracy zawodowej i przygotowania do niej w szkole» przejął pedagog i reformator szkoły rosyjskiej Błoński P. P.²⁾ i wyciągnął śmiało konsekwencje.

Jeżeli praca, według niego, jest tym czynnikiem, który najlepiej wychowuje i do życia przygotowuje, to nie może to być praca rzemieślnicza w wieku pary i elektryczności, nie może być praca jednostkowa, lecz wspólna, fabryczna, odpowiada-

¹⁾ Według «Berufs- oder allgemeine Bildung» w zbiorze Grundfragen der Schulorganisation.

²⁾ P. Błoński. «Die Arbeitsschule», tłum. Ruoff, Berlin 1921.

jąca zasadom nowożytnej produkcji. 1) Praca jest produkcyjną, gdy tworzy rzeczy użyteczne. Dzieci muszą więc wykonywać pracę celową, zorganizowaną według planu i wytwarzać przedmioty użytku; 2) ponieważ pracę wykonywa się zapomocą narzędzi, przeto dzieci muszą poznać wartość i używanie narzędzi, 3) metody pracy dzisiejszej są kolektywne, przeto dzieci muszą być łączone w grupy pracy; 4) nie abstrakcyjny proces lecz konkretna produkcja może do pracy wychować.

Błoński wyciąga dalsze konsekwencje: Punktem wyjścia szkoły jest więc życie prawdziwe, konkretne potrzeby człowieka, jak mieszkanie, sprzęty, ubiór, żywność. Szkoła wymaga więc od dzieci, aby wykonywały te prace według planu, względnie dzieli pracę między dzieci. W ten sposób tworzą się z dzieci zorganizowane grupy pracy. Szkoła staje się organizmem zbiorowym.

Produkcja mechaniczna, zapomocą skomplikowanych maszyn pozwala na wniknięcie w istotę techniki. Proces tworzenia rozkłada się na różne elementy, których poznanie pozwala i wymaga pracy teoretycznej, pogłębienia i zrozumienia twórczości.

Szkoła Błońskiego obejmuje trzy stopnie, przedszkola do 7 roku życia, niższy stopień szkoły pracy od 8—13 roku, tj. szkoła elementarna i wyższy stopień szkoły pracy od 14—17 roku życia.

Praca dzieci najmniejszych obejmuje prace koło gospodarstwa domowego, ogrodu, pielęgnowanie roślin i zwierząt domowych, pielęgnację własnej osoby. Dzięki tej pracy obudzą i rozwiną się w dziecku drzemiące w niem siły i zdolności. Dzięki wspólnej pracy zrozumie dziecko, że w życiu wspólnym istnieją zakazy «nie wolno» lub nakazy «muszę».

Szkoła elementarna niższego stopnia obejmuje pięć lat nauki (są także organizacje czteroletnie) i obraca się ciągle jeszcze w ramach pracy w rodzinie i wszelkich prac, dostępnych dziecku, związanych z przemysłem domowym. Poznanie użyteczności narzędzi i ich używanie, poznanie metod pracy dla życia produktywnego. Szkoła jest jednym gospodarstwem na 150—200 osób, obejmuje prace w mieście i na wsi. Różniczkowanie zajęcia jest koniecznością. Autono-

mja szkolna jest wynikiem podziału pracy. Godzin nauki, klas, oddzielnych przedmiotów niema. Nauka jest ogólna. Czytanie, pisanie i rachowanie nie są celem dla siebie, lecz środkami niezbędnymi dla ułatwienia i umożliwienia życia. Potrzeba ich nauki wynika z potrzeb życia. Kupowanie zmusza do poznania organizacji handlu, do poznania dzielnic handlowych i przemysłowych, do poznania życia i rachowania.

Podział materiału nauczania a raczej pracy uzależniony jest od pory roku i obejmuje:

Na pierwszym stopniu w lecie rodzaj rolnictwa; w zimie zajęcia, umożliwiające poznanie handlu, dzielnic handlowych i instytucyj.

W letniej porze drugiego roku nauki pracę na roli; w zimie organizację społeczną, podział produktów pracy, kontrolę ich rozdziału.

Lato roku trzeciego ma za przedmiot nauki poznanie maszyn rolniczych i rolniczych spółdzielni; praca zimą ogranicza się do domu, obróbki drzewa i metalu, przędzenia, tkania, farbowania, przyprawiania materiałów.

Klasa czwarta wprowadza w lecie gospodarkę leśną; w zimie daje możność poznać «zwycięstwo pracy nad drzewem»;

W piątym roku nauki wprowadza się w lecie przemysł rolny, bartnictwo, hodowlę ryb, ogrodnictwo, kuźnię. W zimie wreszcie, «zwycięstwo pracy nad metalem».

Błoński obiecuje sobie, że dziecko pozna przez tych pięć lat wszystkie formy życia społecznego, rodzinę, szkołę, stowarzyszenie, gminę, warsztat i życie przemysłowe. Przez własną pracę pozna dziecko pracę i przemysł domowy, rzemiosła i sposoby obrabiania drzewa i metalu.

Szkoła wyższego stopnia oznacza poniekąd emancypację z ciasnego koła rodziny i gminy szkolnej. Pozwala na samodzielny rozwój ucznia stosownie do jego zainteresowania i uzdolnienia. Uczeń ma wejść w kontakt z szerszym życiem. Przechodzi więc do rzeczywistej fabryki, bierze udział w życiu klubowym, może korzystać z bibliotek, zabaw sportowych itd. Zasadą jest, że połowę czasu pracy dziennej musi poświęcić obowiązkowej robocie, drugą połowę rozpo-

ządza stosownie do uznania. Dwa razy do roku wolno zmieniać pracę w pracowni. Obok zajęcia obowiązkowego, wolno dobierać sobie zajęcia, według uzdolnienia specjalnego.

Obok pracy istnieje możność studjów teoretycznych, artystycznych i ćwiczeń fizycznych.

Oficjalne rozporządzenia i programy lat 1918 do 1921 starały się realizować jednolicie i konsekwentnie przeprowadzoną myśl Błońskiego. Ale ponieważ ideałem tego wychowania miała być niczem nie krępowana osobowość jednostki, więc i te programy były raczej dyrektywami niż nakazami, do których każda szkoła miała i mogła dostosowywać swą indywidualność.

Jedno tylko powszechnie obowiązywało tj. zniesienie wszelkich przywilejów, które były udziałem wykształcenia. Przy wstępie na uniwersytet nie wymagano też wiedzy lub świadectw lecz tylko ukończonego 16 roku życia. Bezpłatność nauki szkolnej i środków naukowych, nawet bezpłatne dożywianie miały umożliwiać każdemu kształcenie się według własnej ochoty i sił intelektualnych. Koedukacja w największej rozciągłości, zupełne nieuznawanie wyznań i pełna autonomia szkolna były dalszą konsekwencją. Personel nauczycielski, uczniowie i służba szkolna tworzyli jeden kolektyw szkolny, mający pełną władzę administracyjną. Sprawy pedagogiczne załatwiała rada złożona z nauczycieli, przedstawicieli ludności robotniczej, jednego ucznia i przedstawiciela administracji lokalnej.

Budowa szkoły zatraciła więc dawną organizację a zbliżyła się swym nowym charakterem raczej do klubu lub organizacji uczniowskiej. Państwo zatrzymało sobie tylko ogólną kontrolę, pozostawiając wiele inicjatywie prywatnej. Rozkwit szkoły nie powinien więc natrafiać na żadne trudności, o ile idea sama w sobie była dobra, a znaleźli się zdolni i przekonani wykonawcy przesłanek teoretycznych.

Stało się jednak inaczej.

Szkoła Błońskiego konsekwentnie przeprowadza zasadę, że każdy człowiek musi być członkiem produktywnym społeczeństwa i że do pracy można wychować jedynie przez pracę.

Ale niewątpliwie słabą stroną całego eksperymentu jest nieuwzględnienie pracy umysłowej. Społeczeństwo potrzebuje i opiera się w swym istnieniu nie tylko na produkcji materialnej ale także duchowej. Praca umysłowa jest także pracą, a do niej Błoński nie wychowuje i wychowywać nie chce. Błoński domaga się rzeczywistej pracy produktywnej, politechnicznej jako środka wychowawczego. Musi więc szkoła dać możliwość do jej szerokiego zakresu, czyli musi stwarzać warunki, nie wynikające z rzeczywistej potrzeby życia, np. zapadłej wsi rosyjskiej, lecz z potrzeby rozwoju i udoskonalenia życia społecznego. Wobec tego praca nie będzie życiem ale znowu czemś sztucznym, jak dziś sztuczną jest szkoła z podstawianiem sztucznych potrzeb i zainteresowań zamiast prawdziwych, obrazów i modeli zamiast życia. Błoński spodziewa się, że w społeczeństwie uczniów wytworzy normy społecznego życia. Wśród idealnych warunków otoczenia, a zatem przez usunięcie tego wszystkiego, co mogłoby wzbudzać i wzmacniać niskie instynkty i impulsy dzieci, a natomiast po stworzeniu warunków, które mogłyby utrzymywać dzieci w dobrych, społecznych pragnieniach, jest to możliwe. Ale Błoński nie chce szkoły odciąć od życia, lecz owszem z nim zetknąć. Uczniowie nawet stopnia niższego mają pozostawać w pewnym związku z gminą, ze światem handlowym i przemysłowym. Czy znajdują tam rzeczywiście przykłady, których wychowawca pragnie dla wychowanków, jest znowu rzeczą wątpliwą. Psychologja doświadczalna uczy nas, że dobre przyzwyczajenia muszą być ćwiczone długo, że naodwrot, prawie niepodobna wyzbyć się złych nawyków. Szkoła więc jako zakład wychowawczy, a taką szkołę chce mieć Błoński, musi mieć czujny nadzór, któryby przeprowadzał selekcję wpływów na wychowanka.

Szkoła Błońskiego jest stanowczo konsekwentną w przeprowadzeniu śmiałego założenia, odrzuca bez namysłu całą tradycyjną szkołę i jej metody. Bezsprzecznie ma ona charakter jednolity, i cel wyraźny. Znosi dawne tradycje, znosi dzieło społeczeństwa już przez szkołę na różne klasy, a wprowadza jedną, jedyną klasę robotniczą. Ale i tu szkoła chce wprowadzić pewną korekturę życiową. Robotnik jest naogół mechanicznym wykonawcą woli zwierzchnika, jest automatem

obsługującym maszynę, wprawiającym w ruch narzędzie pracy. Tę szkołę Błońskiego, szkołę oficjalną rosyjską, nie chce. Robotnika chce wychować na robotnika-producenta, rozumiejącego proces tworzenia, znającego zależność różnych funkcji od siebie i umiejącego też wpływać na zmianę ich stosunku. «Robotnik, świadomy (swej roli jako producent), patrzy na narzędzie, fabrykę, gospodarstwo jako całość ze stanowiska uregulowanej ogólnej produkcji, naukowej organizacji pracy, i stopniowania wydajności pracy... Celem propagandy produkcji jest wychowanie robotników o czynnej psychice producenta, o umiłowaniu pracy i społecznego gospodarstwa ogólnego, jako swego gospodarstwa; robotników, którzy z troskliwością właściciela śledzą wszystkie defekty, aby je natychmiast usunąć. Propaganda pracy musi obudzić w szerokich masach robotniczych zainteresowanie i entuzjazm dla technicznych zdobyczy ludzkości i własnych ulepszeń na tem polu. Każde rzeczywiste udoskonalenie, każde podniesienie produkcji musi być obchodzone w całej republice sowieckiej jako święto...» Te słowa, zaczerpnięte z mów Trockiego w roku 1921 oświetlają jeszcze lepiej ideologję szkoły rosyjskiej¹⁾.

Pracę, którą pedagodzy europejscy uważają za środek wychowawczo-naukowy, jako ideę, wprowadza szkoła rosyjska jako rzeczywistość. W pojęciu takiej rzeczywistej pracy leży jednak uczucie przykrości, przymusu, które jest przeciwwagą niebezpieczną do wpajania zamiłowania pracy. Szkoła rosyjska, przynajmniej w teorii, stara się to niebezpieczeństwo usunąć przez to, że praca wykonywana ma być dla dziecka jego «przeżyciem», ma być wyrazem zewnętrznym jego potrzeby rozwoju sił. Wspólność pracy wywołuje również zadowolenie. Pouczania, wiadomości, nie pochodzą z zewnątrz; potrzeba wiadomości wyrasta z samej pracy i wtedy stają się niezbędne książki i wykłady, ale tylko jako uzupełnienie właściwej metody, którą jest rzeczywista praca produkcyjna.

¹⁾ «Europäische Unterrichtsformen seit dem Weltkriege», «Bearbeitet im Reichsministerium des Innern», Quelle u. Meyer. Leipzig 1921, str. 53.

Praca i kolektywny sposób jej wykonywania odbierają szkole jej dawny charakter «szkoły», miejsca nauczania, a tworzą z niej, co jest zamiarem ustawodawcy, gminę szkolną, komunę, opartą na samorządzie, wyborach, wydziałach reprezentacyjnych. Marzenie Fichtego, Goethego, Tolstoja i innych, aby stworzyć republikę szkolną, zostało spełnione.

Nie trzeba być prorokiem, by przewidzieć, że ten system szkolny zawiódł na całej linii. Brakło przygotowanych pedagogów, brakło środków materialnych do przeprowadzenia tego eksperymentu na szeroką skalę. Tylko część negatywna programu została zrealizowana tj.: odrzucenie starych form organizacyjnych, rozbiecie dyscypliny, zlekceważenie programów szkolnych i tego, co dawniej istotę nauki na niższym stopniu tworzyło, czytania, pisanie, rachowania. Na część pozytywną brakło czasu, sił moralnych i środków materialnych. Tylko garstka niepoprawnych utopistów oddawała swe najlepsze siły w szkołach eksperymentalnych, coraz mniej zresztą licznych, na szukanie nowych dróg dla wychowania. Ogół szkół jednak uległ dezorganizacji.

Polityka komunistyczna zawiodła na polu ekonomicznym, zawiodła również w dziedzinie wychowania. Zaczął się odwrót. Nie idea sama jest zła, twierdzono, lecz świat jest nieprzygotowany na jej przyjęcie. Trzeba więc najpierw wychować nową generację w duchu komunistycznym, aby wprowadzić w życie nowe zasady. Europę współczesną należy uważać za przejściową, charakterystyczną przez kompromis między dawnym porządkiem kapitalistycznym a ideologią komunizmu.

Na polu polityki ekonomicznej znalazły te refleksje wyraz w utworzeniu NEPu, w szkole zaś w «Statucie jednolitej szkoły pracy» z 23 grudnia 1923 r.¹⁾ i w planach nauki, ułożonych przez N. Krupskaja.

W «Statucie» jeszcze ciągle jest mowa o szkole jednolitej, ale w organizacji rzeczywistej następuje już zasadnicza zmiana. Na miejsce dwóch stopni Błońskiego z r. 1918 tj. elementarnego

¹⁾ «Pedagogiczeskaja Chrestomatja» wyd. przez Preobrażenskogo, Moskwa 1925. I tom, str. 82. Przedstawia ten proces: Sergius Hessen «Die Schule in Sowiet-Russland» w «Die Erziehung» 1926, zeszyt 1—2.

pięcioletniego i wyższego czteroletniego wprowadza się trójki rodzaju szkoły a) typ wiejski, czteroletni, b) typ miejski siedmioletni i c) w większych środowiskach typ organizacyjny najwyższy, dziewięcioletni, prowadzący do uniwersytetu. Początek nauki w 8 roku życia. Podział na te trzy typy usprawiedliwiała niemożność zakładania wszędzie szkół wyżej zorganizowanych i chęć zwalczania analfabetyzmu. Uważano za rzecz więcej celową objąć organizacją szkolną, choćby niską, wszystkie dzieci, niż tworzyć szkoły wysoko zorganizowane a pozostawić poza szkołą połowę dzieci i w ten sposób utrwać analfabetyzm. W teorii nie było to zresztą odstępstwem od zasady jednolitej organizacji, gdyż dziecko wiejskie miało prawo wstępowania do piątej klasy szkoły miejskiej, gdy ukończyło pomyślnie klasę czwartą szkoły wiejskiej. Podobnie było z przejściem do wyższej klasy po ukończeniu klasy siódmej i wreszcie z wstępem na uniwersytet po ukończeniu klasy dziewiątej.

W rzeczywistości jednak ograniczano z względów finansalnych zakładanie szkół siedmio- i dziewięcioklasowych w ten sposób, że określono ich stosunek liczbowy jak 1:20, tzn., że na 20 szkół elementarnych, czteroletnich, może przypaść jedna szkoła drugiego stopnia¹⁾. Następstwem tego niekorzystnego stosunku szkół jest, że uczeń, kończący szkołę niższego stopnia, nie znajduje pomieszczenia w szkole wyżej zorganizowanej. Pomijamy już fakt, że także poziom nauczania w szkołach niższych nie dosięga poziomu szkół drugiego i trzeciego stopnia. Obliczenia statystyczne z r. 1925 wykazują w 85.456 szkołach pierwszego stopnia 6.990.602 uczniów, w 3817 szkołach drugiego stopnia 1.309.980 uczniów i wreszcie w 754 szkołach dziewięcioletnich 437.171 uczniów²⁾. Zestawienie tych liczb wystarczy, by jasno widzieć, że dzieci, chodzące do szkół najniższego stopnia, są upośledzone pod względem prawnym, a dzieci szkół wyższych stopni korzystają z przywileju miejsca zamieszkania, co gorzej, przynależności rodziców do partii lub zajmowanego przez nich w państwie stanowiska.

¹⁾ Dekret komisariatu oświecenia z 31. VIII. 1925 r.

²⁾ Powyższe liczby przytacza za 107 «Biuletynem centr. Urzędu Statyst.» Hessen w swojej rozprawie.

Organizacyjnie jednolitość szkolnictwa została pogrzebana.

Także i druga ideowa zdobycz szkoły Błońskiego uległa przekształceniu. Szkoła pracy w nowożytnym pojęciu miała dać pełną swobodę rozwoju indywidualności. Poświęcił tej zasadzie Błoński nawet tradycyjną organizację klasy i życia szkolnego. Lecz zbyt swoboda przy kształtowaniu osobowości mogła doprowadzić do rezultatów przez politykę komunistyczną niepożądanych. Chodziło przecież o wychowanie nowego pokolenia w duchu zasad Marxa, aby zyskać w nim podporę rządu i propagatorów nowego porządku. System wychowania nie mógł być więc zostawiony indywidualności szkoły, lecz musiał z żelazną konsekwencją prowadzić do celu zgóry ustanowionego.

Gospodarka społeczna wymagała wyspecjalizowanych robotników w różnych gałęziach twórczości. Odpasć więc musi nieokreślony, zostawiający wielką swobodę wyboru, politechniczny system wychowania u Błońskiego, a miejsce jego musi zająć zawodowe szkolnictwo o celach skonkretyzowanych. Na miejsce programów fakultatywnych wstępuje zdecydowany, przepisany program, nad którego wykonaniem mają czuwać organy nadzoru szkolnego.

Przyszłość rządu sowieckiego wymaga przekonanych zwolenników, całe więc wychowanie szkolne musi być na ten cel nastawione. «Cała praca szkolna i całe życie szkolne musi zdążać do tego celu, aby wyrobić w uczniach poczucie klasy proletariatu i wykształcić w nich instynkty tej klasy, świadomość solidarności wszystkich pracujących w walce z kapitałem. Ponadto uczniowie mają być przygotowani do działalności produktywnej, pożytecznej i socjalno-politycznej¹⁾. Zamiast swobody rozwoju narzucony zgóry ideał wychowawczy.

Materiał naukowy podzielony jest według «Kompleksów» oświeclanych z trzech zasadniczych punktów. Fundament tworzy kompleks «praca», rozszerza się jej pojęcia w stronę «przyrody» i «społeczeństwa». Dla przykładu: w pierwszym roku nauki ośrodek «praca» tworzy życie rodzinne na wsi lub mie-

¹⁾ Art. 35 «Statutu» z 1923 r.

ście. Rozszerzenie w kierunku «przyrody» obejmuje pory roku, w kierunku «społeczeństwa» rodzina i szkoła. W drugim roku nauki widzimy rozszerzenie i pogłębienie tematu roku pierwszego. Ośrodkiem jest «praca» na wsi lub w dzielnicy miasta, w której dziecko mieszka, «przyroda» zajmuje się już powietrzem, wodą, ziemią, roślinami uprawnymi, hodowlą zwierząt domowych; «społeczeństwo» natomiast instytucjami społecznymi wsi lub miasta.

Lata następne pogłębiają i rozszerzają «wiadomości» w tych dziedzinach, narzucane uczniowi według logicznie obmyślanego planu, a zawsze z myślą przygotowania go do propagandy komunistycznej.

Pozornie widzimy tu materiał, zaczerpnięty z otoczenia dziecka, a zatem zgodnie z wymogami psychologii. Lecz przy bliższym przyjrzeniu się spostrzeżemy systematyczność i tendencyjność przedstawienia, tak obcą psychice dziecka na niższym stopniu nauki.

Metoda kompleksów nie jest wynalazkiem pedagogiki sowieckiej. Spotykamy się z nią u Decrolyego, z tą jednak różnicą, że w Belgii temat centralny opiera się rzeczywiście na zainteresowaniu dziecka i zatacza swe kręgi tylko tak daleko, jak daleko sięga właśnie obserwacja faktyczna dziecka i jego zdolność zrozumienia zjawisk. Tendencja polityczna w Rosji narzuca cały system wiadomości, mających wprowadzić w świat Marxa. O ile u Decrolyego dziecko tworzy, bo pracuje samodzielnie, tu musi przyjmować, co mu program narzuca. Że to nie jest już metoda szkoły pracy, lecz werbalizm dawniejszy, ubrany w szaty modne, każdy zrozumie.

Zgodnie z Decrolym wiadomości techniczne, elementarne, jak czytanie, pisanie, rachowanie, schodzą w systemie kompleksów na plan drugi. Przestały być celem dla siebie, stały się środkiem do celu. Utrzymanie równowagi między rozwijaniem umysłu a wpajaniem tych najpotrzebniejszych wiadomości technicznych jest samo w sobie niezmiernie trudne i wymaga bardzo inteligentnych nauczycieli i pewnej organizacji szkolnej, która stwarza sugestywną atmosferę pracy. Przesłanek tych niema w Rosji, dlatego metoda kompleksów zawodzi na całej linii. Bez umiejętności czytania i pisanie, bez

znajomości elementarnych działań rachunkowych, nie może być mowy o dalszym rozwoju i kształceniu. O brak ten zasadniczy rozbija się też w Rosji metoda kompleksów.

Ponadto syntetyczna nauka, więc — zostajmy przy nazwie — metoda kompleksów może być tak długo celową, jak długo nie obudzi się w uczniu potrzeba zbierania wiadomości w jakąś powiązaną całość. Same obserwacje z świata rzeczywistego, z otoczenia nie potrafią wiązać się w całość bez luk. Uczeń rozbudzony odczuwa potrzebę wypełniania tych luk choćby studjami abstrakcyjnymi, aby stworzyć sobie pewien system. Innymi słowy, metoda kompleksów jest tylko do pewnego czasu celową, do chwili, kiedy uczeń zaczyna być zdolny do myślenia abstrakcyjnego tj. mniej więcej do czasu dojrzewania. W tym też okresie syntetyczna nauka musi się rozbić na specjalności. W szkole rosyjskiej metoda kompleksów przeprowadzona jest konsekwentnie przez wszystkie stopnie.

Zresztą, charakterystyczną rzeczą dla szkoły rosyjskiej jest chwytność każdej nowości; coraz nowe metody są narzucane szkole, a inspektorzy czuwają, aby rzeczywiście były wprowadzane. Nauczyciel zaś, nie chcąc się narażać na zarzut niemodnego, a przez to na dalsze konsekwencje materialne, stosuje bez wiary i przekonania raz metodę szkoły pracy, drugi raz metodę kompleksów, to znowu system daltoński itd. A uczniowie w wszystkich tych metodach widzą dla siebie tylko możliwość nie pracowania i unikania trudu.

Pouczający obraz tych stosunków szkolnych, z autonomią uczniowską, doprowadzoną do tyranii wobec nauczycieli i donosicielstwa na niesympatycznych przełożonych do władz politycznych, przedstawia nam Mikołaj Ogniew w «Pamiętniku Kosti Riabcewa»¹⁾. Nie jest to satyra na stosunki szkolne rosyjskie, raczej obraz, robiący wrażenie obiektywizmu autora; dola i niedola bohatera, przebijającego się poprzez chaos szkolny, polityczny i moralny, opromieniona jest sympatią raczej niż ironją, a metody nauczania, widziane w zwierciadle wkłesłem uczniowskiego życia, wykazują zarówno ich dorywczość jak celowość; więc dobre i złe strony.

¹⁾ Przekład polski Winłana, Bibl. Groszowa, Warszawa.

W dwóch ostatnich latach dokonywa się w Rosji dalszy odwrót, spowodowany świadomością, że szkoła nie spełnia swych obowiązków i nie uczy wiadomości niezbędnych do życia. Eksperyment ustępuje miejsca koniecznościom życiowym, improwizacja rezygnuje ze swych zdobyczy na korzyść dawniejszej organizacji, karność i wymagań prawdziwej wiedzy. Szkoła rosyjska przyznaje się do przegranej.

Czy przegrana ta dowodzi zarazem bankructwa nowej myśli pedagogicznej? Czy rzeczywiście idea swobodnego rozwoju, idea oparcia nauki na zainteresowaniu ucznia, więc na bezpośrednich obserwacjach, na własnej, samodzielnej pracy, okazała się nieżywną?

Bliższe przypatrzenie się szkole rosyjskiej dowodzi tylko, że reforma szkolna musi być przygotowana od dołu, tzn. że musi mieć wykonawców świadomych w nauczycielach; powtóre, że narzucanie szkole celów obcych wychowaniu, niezgodnych z rozwojem umysłowym uczniów, doprowadza do chaosu a w konsekwencji do fiaska. Nowe wychowanie pływające z szczytnej wiary w możliwość rozwoju człowieka, oparte obiektywnie na naturze dziecka, nie znosi egoistycznych celów walki klasowej, choćby popartych całą potęgą absolutnego systemu rządzenia. Nowe wychowanie musi znaleźć innych, szerszych i idealniejszych realizatorów.

* * *

Dla ilustracji przytoczyć można niektóre postanowienia «statutu jednolitej szkoły pracy niemieckiego nadwołżańskiego okręgu», który został zatwierdzony 31 maja 1923 r.¹⁾

A. POSTANOWIENIA OGÓLNE.

- § 1. Jednolita szkoła pracy ma dać dzieciom możliwość zdobycia wiedzy i umiejętności, które im są konieczne do prowadzenia zarówno osobistego jak społecznego życia.
- § 5. W jednolitej szkole pracy uczą się wspólnie dzieci obydwóch płci.
- § 6. Nauka w jakiegokolwiek religii i wychowanie jakiegokolwiek czynności religijnych nie są dozwolone w gmachu szkolnym.

¹⁾ Cały statut w «Europäische Unterrichtsformen seit dem Weltkriege» bearb. «im Reichsministerium des Innern», Leipzig 1924.

- § 7. Szkoły są państwowe; prywatne szkoły są niedozwolone.
- § 8. W każdej szkole znajduje się następujący personal: 1. kierownik szkoły, 2. robotnicy szkolni (nauczyciele), 3. lekarz szkolny, 4. personal służby technicznej.
- § 9. Przy każdej szkole ma być zorganizowana Rada szkoły.

B. ZARZĄD SZKOŁY.

- § 11. Kierownika szkoły wyznacza wydział oświaty ludowej; z pośród osób z praktyką pedagogiczną. Kandydatów na to stanowisko może przedstawiać Rada szkoły albo organizacje zawodowe lub partyjne.
- § 12—16. Określają odpowiedzialność kierownika za stosowanie przepisów, za opiekę nad majątkiem szkoły, za sprawozdania perjodyczne o stanie szkoły.
- § 17. Wydział oświaty ludowej mianuje i zwalnia robotników szkoły; kandydatów przedstawia kierownik szkoły lub organizacje partyjne i gwareckie. Długoletnie doświadczenie pedagogiczne daje pierwszeństwo.

C. RADA SZKOŁY.

- § 20. Rada szkoły składa się z robotników szkoły, z 1 przedstawiciela personalu technicznego, służby i lekarza. Do Rady szkoły mają prawo należeć: 1. przedstawiciel miejscowej władzy, 2. przedstawiciel kobiet, 3. gwarectwa i 4. rad robotniczych, chłopskich oraz przedstawiciel związków młodzieży komunistycznej. Nadto w szkołach, które obejmują grupy starszej młodzieży od lat 12, także po jednym uczniu z każdej grupy.
- § 21. Rada zwoływana jest przez kierownika szkoły, przynajmniej raz na miesiąc, przyczem następujące sprawy wchodzi pod obrady: a) rozporządzenie władz i sposoby ich realizacji; b) zatwierdzenie programów i zajęć pojedynczych grup i całej szkoły, które układa kolegium robotników szkolnych; c) ustanowienie metody dla przeprowadzenia planów; d) organizacja pracy i wypoczynku dla uczących się; e) układanie rozkładu godzin według dni i tygodni; f) sprawozdanie robotników szkolnych z osiągniętych rezultatów; g) przyjmowanie uczniów i ich ugrupowanie; h) sprawozdanie grup popierających szkołę; i) ustalenie metod obliczenia i kontroli prac uczniów; k) podział zajęcia między robotników szkolnych; l) sprawozdanie z metodycznej pracy w szkole; l) podania o usunięcie robotników szkoły, omówienie nowych projektów i wszystkich wniosków, dotyczących młodzieży.
- § 25. Przewiduje zwołanie raz na trzy miesiące pedagogicznej konferencji robotników szkolnych szkół pewnego okręgu celem wymiany doświadczeń na polu wychowania.

D. UCZNIOWIE.

- § 26. Szkoła jest dostępną dla wszystkich dzieci w wieku od 8—17 lat. W razie braku miejsca dla wszystkich pierwszeństwo mają dzieci robotników.
- § 27. Dowód ukończenia jakiegokolwiek grupy daje prawo wstępu na wyższy stopień jakiegokolwiek szkoły bez egzaminu.

E. CZĘŚĆ PEDAGOGICZNA.

- § 31. Zakres i treść nauki postanawiają programy, wydawane przez komisariat ludowy dla oświaty ludu.
- § 32. Podstawą pracy w szkole jest wszechstronne studjum pracy ludzkiej i jej organizacji. Programy mają więc charakter politechniczny.
- § 33. Praca w szkole musi opierać się o rzeczywiste otoczenie. W związku z tem jest zadaniem Rady szkoły tak rozbudować plan naukowy, aby pozostawał w najściślejszym związku z miejscową produkcją.
- § 34. Należy zwrócić szczególną uwagę na pracę produktywną (gospodarstwo rolne itd.), związaną organicznie z nauką w szkole.
- § 35. Wszystkie zajęcia szkolne i całe życie w szkole musi wszczepiać w uczniów społecznie wartościowe umiejętności, przygotowywać ich do ogólnego politycznego działania, rozwijać w nich społeczne instynkty i idee, a to zapomocą: a) pracy zbiorowej w szkole i poza szkołą, b) przez związek z warstwą robotniczą, c) przez organizowanie młodocianych pionierów, d) przez zbiorową lekturę, zabawy itd.
- § 36. W szkołach tak pierwszego jak drugiego stopnia należy zaprowadzić samorząd dzieci, zaczynając od form najelementarniejszych a rozwijając go do przemysłowej organizacji.
- § 37. W szkole nie pozwala się na żadne kary.
- § 38. Rok trwa 10 miesięcy.
- § 39. W szkole obchodzi się jedynie ustanowione święta państwowe.
- § 40. Liczba dzieci w grupie nie może przekraczać 40.

F. PRAWA SZKOŁY.

- § 41. Cały majątek szkoły jest własnością komisariatu ludowego dla oświaty ludu.
- § 42. Do każdej szkoły przydziela się kawał ziemi stosownie do postanowień komisariatu.

NIEMIECKIE SZKOŁY DOŚWIADCZALNE.

Błoński wyszedł z założenia aktywności dziecka i pojął ją jako pracę. Wielu pedagogów niemieckich zwróciło się więcej do drugiej kierowniczej idei wychowania, do idei spontaneizmu dziecka. Dziecko jest czynne z natury, podlega jednak własnym prawom rozwojowym. Prawa te są indywidualne, wychowawca ich nie zna, a często nawet nie przeczuwa. Kierowanie wychowaniem w ten sposób, że się dziecku narzuca wolę, wyznacza pracę, układa programy, łamie aktywność dziecka i niszczy jego spontaneizm. Twierdzenie, że wychowujemy dziecko dla pewnego ideału, społecznego czy ogólnego, zupełnie nie usprawiedliwia, bo nie wiemy, jaki ideał wytworzyłoby dziecko, gdyby go nie łamała nasza wola. Wolność zupełna musi więc być zasadą przy wychowaniu. Dziecko musi samo własną drogą rozwojową dojść do wytworzenia norm życia i zasad moralności. Żadnych więc przepisów karności, żadnych programów szkolnych, żadnego przymusu. Szkoła jest żywą częścią organizmu społecznego, ona «nie jest zakładem naukowym ani wychowawczym, lecz prosto miejscem, gdzie młodzież żyje, prawo życia młodzieży jest jedynym prawem»¹⁾. Chaos jest początkiem wszelkiego stworzenia, chaos musi rozpocząć życie szkolne. Im silniej się przejawia, tem większe pragnienie porządku. Z chaosu musi się zrodzić potrzeba norm współżycia pracy. W chwili wyłonienia się takiej potrzeby, nauczyciel zaczyna swą działalność. W szkole ma dziecko odnaleźć siebie. Szkoła ma dać możliwość rozwoju wszystkich zdolności dziecka. «Organizacja szkoły nie ma oglądać się na konieczności kulturalne»²⁾. «Wśród dzisiejszej organizacji szkolnej nie jest możliwa żadna próba naturalnego rozwoju dziecka, przeto trzeba wyjść poza nią. Dzisiejsza szkoła segreguje dzieci według lat, numerów domów, ulic, dzielnic miejskich, wyznania, stanu, następnie według uzdolnienia, rozumu, skłonności,

¹⁾ Fritz Karsen. «Berliner Versuchsschulen».

²⁾ Enuncjacja Hamburskiego «Wendekreis», założonego w r. 1914 przed wojną. Na czele stali Matthias Meyer, Carl Götze (obecnie dyrektor departamentu szkolnego w Hamburgu), Adolf Jansen, Hermann Köster, William Lottig, Ross.

zdolności dla tego lub innego zawodu! Pozwólcie, niech dzieci same nie znajdą. Gdy poznają wzajemną przynależność, podniosą wspólny sztandar». Gdzie dzieci są razem, tam powstają przyjaźnie, grupki dla zabawy i zajęcia, małe społeczeństwa. Duch wspólnoty powinien ożywiać społeczność dziecięcą. Starsi uczniowie przyprowadzają młodsze swe rodzeństwo, swych sąsiadów młodych do tej społeczności, aby razem się bawić, razem żyć. To nie jest szkoła, lecz część życia dziecięcego. Potrzeba rozwoju takiej społeczności musi być dla nas wskazówką, rozkazem.

Nauczyciele, którzy zdecydowali się na stworzenie takiej «wspólnoty szkolnej» musieli zdobyć się na pierwszą i najwyższą ofiarę, musieli zdusić w sobie nauczyciela i stać się przede wszystkim ludźmi, musieli przestać być tymi, co wszystko lepiej wiedzą, co tylko błędy podkreślają, musieli zgnieść w sobie wieczną zrzędę, aby wyzwolić ucznia do człowieczeństwa... «Mamy przed sobą człowieka z jemu właściwymi nie urojonymi siłami, nie jakieś tam abstractum, jakąś ideę normalną, t. zw. ucznia, koło którego mamy majstrować i polerować. Mamy młodego człowieka z wszystkimi jego błędami i brakami, ale także z całą jego tęsknotą za poznaniem i spełnieniem. Dlatego, żeśmy go mieli, mogliśmy zacząć go wychowywać, albo lepiej, mógł sam zacząć się wychowywać. W uczniach samych wzbudziło się niezadowolenie z osiągniętego stanu zupełnego nieskrępowania, od nich wyszło żądanie porządku i pracy, znalazło swój wyraz na zebraniach uczniowskich, w usiłowaniach nadania sobie praw, stworzenia ustawy szkolnej. Później, gdy gromada uczniów na korytarzu, poza klasą, pędziła z hałasem, objawiało się w nich niezadowolenie, tak silne, że uczniowie sami wybiegali, by zrobić porządek. Samowychowanie rozpoczęło się na całej linii i doprowadziło do form, które nie były z zewnątrz narzucone, lecz wyrosły z potrzeby wewnętrznej. Silniejsze niż wszelki pęd do chaosu i do nieskrępowanego wyżycia się okazały się więzy, które wyrosły z wspólnoty, z społeczności dzieci, nauczycieli i rodziców...»¹⁾ «...O dwie rzeczy walczy nowa szkoła. Po pierwsze: dziecko

¹⁾ «Der Weg der Hamburger Gemeinschaftsschule» v. Wilhelm Lamszus (Hamburg), str. 36—38.

powinno zdobyć jakiś zawód, powinno znaleźć drogę do życia praktycznego. Temu celowi służą przede wszystkim kursy do wyboru, praca warsztatowa, obróbka drzewa, prace z tektury i metalu, introligatorstwo, technika rysunków, malowania, rzeźbienia, szycie i krawiecczyzna, przemysł artystyczny, temu celowi służy elektrotechnika i chemia i wszystkie możliwe praktyczne roboty, których nie możemy nastarczyć... Cała nasza szkoła jest niczem innym jak ciąglem znajdowaniem i odkrywaniem, jak drogą dziecka do zawodu...»

«Drugim celem daleko ważniejszym jest cały człowiek. Nie chodzi nam w pierwszym rzędzie o to, aby powstał dobry stolarz lub krawiec albo technik, nie chodzi nam o człowieka, który posiadał sto zdolności, ani o dobrego rachmistrza, ani wytrawnego kupca, ani nawet o poetę lub malarza, nam chodzi o całego, nieuszczerplonego człowieka. Szkołę naszą budujemy na instynkcie życia, który wszystko inne w sobie zawiera: wiedzę, doświadczenie, badanie, tworzenie; wszystko inne jest tylko czczym dźwiękiem...»¹⁾

Spowiedź ta jednego z apostołów szkół doświadczalnych w Hamburgu i nowego wychowania wprowadza nas wystarczająco w ideologię nowej szkoły.

Niezależnie od miast hanzeatyckich powstają podobne szkoły i podobna ideologia w Saksonii. Związek nauczycielstwa saskiego (Sächsischer Lehrerverein) żąda w swym programie: «Dążymy do takiej organizacji szkolnej, któraby przy najsumienniejszem uwzględnieniu naturalnego rozwoju uczniów i przy usunięciu wszystkiego, czego dzieci same świadomie nie mogą zdobyć pracą, główny nacisk kładła na wszechstronny rozwój ich sił, na przeprowadzenie zdrowej koncentracji i na wychowanie do samodzielności; pragniemy szkoły która bierze za swą podstawę życie ojczyzny i która w rzeczywistym procesie pracy życia widzi najistotniejszy środek wychowawczy i dydaktyczny»²⁾.

Realizują swe programy przez tworzenie grup pracy, nie-

¹⁾ Lamszus, op. cit., str. 60.

²⁾ Georg Schneuzer. «Die Dresdener Versuchsschule», (w dziele Fritz Karsena «Die neuen Schulen in Deutschland»). Vg. Beltz, Langensalza 1924.

zależnych od wieku, albo przy zatrzymaniu organizacji klasowej przez naukę globalną. Nauczyciel nie ma prawa uchylić się od dyskusji na tematy poruszane przez młodzież, lecz winien pracować z nimi aż do uzyskania jakiegoś zadawalającego rozwiązania. Roboty ręczne, jako środek i cel, mają najszersze zastosowanie. Współpraca rodziców w warsztatach szkolnych z uczniami jest dla szkoły bardzo pożądana. Organizacja uczniów i grona nauczycielskiego opiera się na samorządzie i wyborach.

Duch wspólności wytwarza więc potrzebę pracy, która wylania się nie z programów lecz z naturalnych potrzeb i z dążeń małych dzieci. Nauczyciele nie są czemś obcym, lecz należą do tej wspólnoty razem z rodzicami uczniów. Rodzice narówni z nauczycielami, radzą nad dobrem szkoły, nad życiem w niej. Ciągła wymiana, wzajemne oddziaływanie dzieci na nauczycieli i rodziców i odwrotnie, wytwarza pełną spójność, która krystalizuje się w pojęciu «nasza szkoła».

Dla nauki tworzy się kursy dobrowolne, bez żadnego przymusu, po zdobyciu znajomości czytania, pisania i rachowania, może dziecko korzystać z nauki języka ojczystego, obcego (angielskiego), historii, przyrody, matematyki, wiadomości handlowych, stenografii, pracy artystycznej, warsztatowej itd.

Organizacja pracy naukowej jest dyktowana koniecznym względem na miejsce — używanie laboratoriów, sal rysunkowych, zbiorów — i na siły nauczyciela. Po wyłonieniu więc potrzeby kursu, ustanawia się salę i czas jego trwania. Wybór grup i program jest albo swobodny, albo w niektórych szkołach ściśle określony, więc do pewnego stopnia narzucony. Godziny kursów są stałe, obecność na nich nie wymuszana.

Szkoły doświadczalne wskazują już swą nazwą, że nie są normą, że nie narzucają swego programu, raczej idei, nikomu. Jako doświadczalne nie wiedzą zgóry, dokąd je eksperyment zawiedzie i czy nie trzeba będzie zawracać z drogi. Wyszły z założenia spontaneizmu natury ludzkiej, z przekonania, że najlepszym miejscem rozwoju dziecka jest rodzina, że zatem szkoła powinna być dalszym ciągiem życia rodzinnego, współżycia starszych z młodszymi i wzajemnego oddziaływania. Nie

przerażają się, gdy dziecko zrobi coś złego, bo wierzą, że w grupie musi dojść do doświadczenia prawdziwego, jakim życie być powinno, co wolno, co zakazane. Nie przerażają się, gdy dziecko nie pilnie chodzi na wybrane kursy, bo wiedzą, że zainteresowanie się jeszcze w niem nie obudziło. Przyznają, że wśród uczniów, o ile ich tak nazwać można, znajdują się tacy, którzy nawet po kilku latach nie uczą się czytać ani pisać, ale twierdzą, że są to nienormalni, którzy i w zwykłej szkole nie nabraliby tych sprawności.

Zapał nauczycieli, którzy z zaufaniem i miłością się do dziecka odnoszą i pilnie rozwój wypadków obserwują, aby się swemi spostrzeżeniami dzielić na konferencjach nauczycielskich, często codziennych, jest do pewnego stopnia gwarancją, że młodzieży krzywda się nie stanie. Zresztą władze szkolne niemieckie, zezwalające dość opornie, ale jednak w wielu już wypadkach, na te szkoły, zastrzegają sobie, by ogólne cele nauki, przepisane w programach oficjalnych, były osiągnięte w czasie normalnym. Władze ograniczają reformatorskie zapędy żądaniem, by ilość dzieci w klasach nie była wyższa niż przepis pozwala, by ilość godzin nauki nie była mniejsza, by ani nauczyciel ani dziecko nie byli przymuszani do pracy według norm reformatorów.

Jest w tem przewidująca ostrożność, sprzeczna z założeniem bezwzględnej wolności eksperymentu, dyktowana troską, by eksperyment nie odbywał się kosztem uczniów.

Prąd reformatorski ogarnął najpierw szkolnictwo elementarne, ale przeszedł i na szkolnictwo wyższe, chociaż nie tak radykalnie. Fritz Karsen, wspomniany już autor książki o szkołach doświadczalnych w Niemczech, jest równocześnie dyrektorem państwowego gimnazjum i państw. deutsche Oberschule w Neukölln pod Berlinem. Uczniowie już przeszli przez ogniową próbę oficjalnego egzaminu dojrzałości po przejściu wszystkich klas według nowej metody pracy. Klasy nieliczne, same tworzą wspólnotę pracy i same ustanawiają program pracy na czas dłuższy. Pod przewodnictwem kolegi — profesor jest obecny, ale nie narzuca swej woli — obejmują uczniowie referaty pewnego przedmiotu i wygłaszają je przed kolegami. Dyskusja, która się wywiązuje w związku z re-

feratem, pogłębia temat, rozszerza i prowadzi często do innych referatów pokrewnych. Z każdej lekcji pisze jeden uczeń protokół, który odczytuje się przed następną lekcją i przyjmuje z uzupełnieniem i poprawkami. Jest to niejako powtórzenie lekcji. Na każdym przedmiocie przewodniczy z wyboru wybitny uczeń w tym przedmiocie, niema więc ogólnego przewodniczącego dla wszystkich przedmiotów, lecz są specjaliści. Rola nauczyciela jest pozornie bierna, nauczyciel jest tylko doradcą doświadczonym, który na żądanie rozstrzyga spory, poddaje nowe myśli, bierze udział w dyskusji narówni z uczniami. Charakterystyczne jest, że im mniej narzucał się sam, tem więcej zbliżano się do niego z prośbą o wskazówki dla pracy, o podanie źródeł, wytłumaczenie trudności. Często nie wystarczały mu godziny przedpołudniowe, oficjalne, aby zaspokoić pragnienia uczniów, musiał przychodzić dodatkowo w godzinach popołudniowych.

Ogólny obraz szkoły nie przedstawiał już obrazu chaosu, przeciwnie, porządek i zapał do pracy uderzały zwiedzającego na każdym kroku. Uczniowie nie słyszeli i nie słuchali w zapale pracy dzwonka, wzywającego na przerwę, nie przerywali nauki przez szereg godzin. Widziałem klasę dyr. Karsena, która mimo nieobecności nauczyciela, sama pracowała nad przerabianiem lekcji angielskiego (z Kiplinga «The second Jungle Book» rozdział «Letting in the Jungle»), widziałem, jak uczniowie klasy Obertertia prawie że pobili się ze sobą o książkę z zadaniami matematycznymi, które chcieli w czasie letnich wakacyj przerabiać. Obudzenie zainteresowania i chęć do pracy samodzielnej i ochoczej, to zwycięstwo nowej metody.

W organizowaniu nauki, wymagającej już sił fachowych, radzono sobie w ten sposób, że grupę przedmiotów pokrewnych obejmował jeden nauczyciel. Gdy wiadomości jego w pewnym przedmiocie nie wystarczały, obejmował ten przedmiot po roku lub dwóch fachowiec w innem zestawieniu przedmiotów. Nauczyciel zyskiwał dużo godzin i przez to swobodę ruchów w klasie. Rozkład czynności był tego rodzaju, że każdy nauczyciel miał kilka godzin nauki codziennie w kla-

sie, które obracał na jeden przedmiot lub kilka, zależnie od potrzeby i woli uczniów.

Uczniowie wybrali sobie sami, jako przedmiot nauki — język angielski. Zgoda dyrektora-anglisty. Uczniowie przynoszą z domu znalezione tam podręczniki, różne książki angielskie, cenniki, czasopisma. Czytanie i zrozumienie trudne. Pomagają sobie przyniesionym słownikiem, z którego czerpią wskazówki poprawnej wymowy. Początek nauki stanowiła puszka z mleka kondensowanego a raczej jej etykieta angielska. Jeden z uczniów, który był przez kilka lat z rodzicami w Ameryce, odświeżał swoje wiadomości angielskie, aby nimi służyć kolegom. Gdy etykieta z puszki nie przedstawiała więcej żadnych tajemnic, próbowano czytać zdania z katalogów i książek, potem usiłowano składać zdania własne, przyczem musieli uczniowie informować się w słowniku, co znaczą po angielsku pewne słowa, wreszcie próbowano wolnego opowiadania. Po wielu trudach doszli do przekonania, że łatwiej jest opowiadać na podstawie tekstu, więc rozpoczęto normalną już naukę na podstawie łatwych angielskich książek. W krótkim czasie uczniowie zdobyli znaczny zasób wyrazów, wyrobili w sobie znaczne poczucie językowe i zdobywali się na odwagę mówienia po angielsku.

Dla charakterystyki pracy w szkole Dra Karsena przytoczę lekcję z historii z Obersecunda (uczniowie 15-letni)¹⁾. Przedmiotem lekcji, o ile ją tak nazwać można, było sprawozdanie tygodniowe z wypadków życia politycznego i ekonomicznego Niemiec i wszystkich krajów świata. Mimo dzwonka, wzywającego na pauzę, uczniowie pracowali w największym skupieniu bez przerwy przez trzy godziny. Referaty odnosiły się do wewnętrznej polityki z uwzględnieniem prac parlamentu i dyskusji nad projektami rządu; inny opracowywał stosunek do Francji, inny stosunek do Anglii, wojnę w Maroku, rewolucyjne ruchy w Chinach, sprawę traktatów handlowych z Polską, Hiszpanją itd. Po każdym referacie dyskusja, interpelacje, dlaczego pewnych rzeczy nie uwzględniono,

¹⁾ Por. mój artykuł w Ruchu Pedag. Nr. 9—10 z 1925 r.

względnie czemu tak a nie inaczej oświetlono. Materiał czerpać mogą uczniowie z wszystkich źródeł, głównie z gazet.

Pewne ożywienie charakterystyczne powstało, gdy referent ogłosił, że w Maroku Francuzi wysyłają na pole walki tylko legje zagraniczne, że w nich służą przeważnie Niemcy, że już przeszło 1000 Niemców straciło życie dla Francuzów. Interpelowano, skąd ta wiadomość i liczby, okazało się, że to nie wiadomość oficjalna, ani ze źródeł poważnych, ale celowa kaczka dziennikarska. Profesor zwrócił uwagę, że uczniowie nie powinni bezkrytycznie powtarzać wiadomości, gdyż chodzi im przecież o nauczanie się historycznego myślenia i sądu.

Inna sprawa polityki wewnętrznej, projekt cel ochronnych na produkta agrarne, wywołał niemal namiętą dyskusję. Referent wypisywał na tablicy stawki celne, obliczał konsumpcję zboża przez rodzinę złożoną z 5 osób, podawał produkcję własną w kraju i konieczność importu, obliczał obciążenie, które stąd wyniknie dla rodzin i przewidywał podrożenie środków żywności.

Zainteresowanie uczniów sprawami ekonomicznymi tłumaczyć się da tem, że uczniowie ci pochodzili z rodzin robotniczych, dla których sprawy zarobku i żywności są najważniejsze.

Podobną lekcję widziałem dnia następnego w klasie Unterprima, gdzie odczytanie referatów miało zająć całe dwa dni po sześć godzin szkolnych. Przedmiotem był problem Morza Śródziemnego. Więc historia krajów otaczających to morze, z uwzględnieniem ich rozwoju od starożytności aż po nasze czasy. Rozpoczęły referaty o faunie, florze, klimacie, położeniu i właściwościach geograficznych, skarbach ziemi, potem o rozwoju ekonomicznym, znaczeniu politycznym aż do wytłumaczenia dzisiejszych problemów polityki włoskiej, francuskiej i angielskiej.

Referaty były przygotowywane przez cztery tygodnie, materiału dostarczała im częścią biblioteka szkolna, częścią publiczna biblioteka gminy Neukölln. Uczniowie, którzy mieli referaty pokrewne, pracowali w porozumieniu.

Przykładów możnaby wiele przytoczyć, aby wykazać, że

uczniowie dochodzili do organizacji pracy i pewnego programu, częścią narzuconego przez władze, częścią samodzielnie ułożonego.

*
*
*

W szkołach tych widzimy niejako dwie fazy, pierwszą, to faza zupełnej swobody i eksperymentowania bez świadomości, dokąd ta droga zawiedzie, druga faza, to pewna organizacja, świadoma celu, jako wynik fazy pierwszej lub woli reformatora. Ideologię pierwszego okresu szkół doświadczalnych mieliśmy już sposobność poznać. Zastanowić się więc wypada, ile nowego one nam dają.

Spontaneizm dziecka jako źródło jego pracy, to idea rzeczywiście zupełnie nowa i chwalebna, ale z znacznymi ograniczeniami. Wiemy, że wychowanie nie może być dowolne, że dyktuje je społeczeństwo w imię własnego bytu i rozwoju. Wiemy, że dziecko nie ma wrodzonego pędu społecznego ani moralnego, że są one dziecku narzucane przez pracę społeczną. Zostawienie dziecka sobie samemu, pozwolenie mu na szukanie własnych dróg rozwojowych musiałoby doprowadzić do cofnięcia kultury. Naturalnie w szkołach doświadczalnych wyniki przeważnie nie były niekorzystne i dzieci dochodziły do uznania konieczności organizacji społecznej, poddania jednostki pod wolę ogółu. Ale było to tylko następstwem tego, że szkoła taka nie była zdana sobie samej, że stanowiła niejako część środowiska, które miało w sobie wyrobione poczucie społecznych konieczności. Spontaneizm był tu więc znacznie ograniczony i schodził do roli środka metodycznego pracy.

Zresztą w konsekwencji istnienia szkoły i przyjmowania do niej coraz nowych uczniów, trzeba przyjąć, że tylko pierwsza grupa uczniów, tworzących zawiązek szkoły doświadczalnej, miała możność przeżycia ewolucji od chaosu do organizacji. Wszelkie dalsze grupy zastają już gotową organizację, której poddać się muszą. W praktyce jest im obojętne, czy organizacja została wytworzona przez uczniów samych lub wspólnie z nauczycielami i rodzicami, czy też narzucona przez władzę.

Organizacja ta istnieje i narzuca się nowym przybyszom i zmusza ich do poddania się lub opuszczenia szkoły. O tem trzeba pamiętać. Jeżeli zaś tak być musi, to powstaje pytanie, czy rzeczywiście potrzeba zawsze z każdą nową grupą uczniów — o ile to możliwe — zaczynać od chaosu, od braku wszelkiej woli i organizacji, aby po różnych doświadczeniach dobijać tam, gdzie mogło być wyjście. Czy nie jest to marnotrawieniem czasu i sił, które możnaby zużyć na inne cele. Spontaneizm w organizowaniu życia szkolnego może odgrywać poniekąd rolę podobną, jak metoda heurystyczna przy nauczaniu. Pożornie zupełna swoboda a w gruncie rzeczy zgóry określona forma organizacyjna, którą cenić i kochać «jako własną» uczą się uczniowie po pewnych wykolejeniach.

Pewne zastrzeżenia budzą się również przy omawianiu tej formy, jako środka nauczania. Można przystać nawet na to, by zostawić uczniom swobodę dowolnego brania udziału w nauce. Dziś także przy silnym rygorze i nacisku ze strony nauczyciela, zawsze bardzo poważny odsetek uczniów z nauki nie korzysta. Są obecni ciałem a duchem bujają po zielonych niwach swej wyobraźni. Zostawienie swobody uczniowi w tym kierunku jest akcentowaniem jego zainteresowania i pobudzeniem jego ambicji. Ale i przeciw temu pojmowaniu można znaleźć poważne argumenty w psychologii doświadczalnej. Przyznajemy, że bez zainteresowania nauka nie wyda plonu, ale równocześnie wiemy, że nieraz wymuszona uwaga, a zatem zainteresowanie, przemienia się w toku pracy na uwagę dobrowolną i bardzo owocną. Z pojęcia wychowania wiemy, że polega ono na wywieraniu przymusu, na tworzeniu «habits», przyzwyczajęń pewnych, które są podstawą wszelkiej moralności i życia społecznego.

Można jednak, opierając się na prawach rozwoju człowieka, przymus nasz tak stosować, aby w niczem nie łamał tych praw przyrodzonych, to znaczy, wola wychowawcy będzie stwarzała takie sytuacje, aby wywoływały i podtrzymywały zainteresowanie uczniów.

I to jest właściwie główną zasługą i istotą szkół doświadczalnych, że podkreślają znaczenie zainteresowania uczniów.

Rezygnują z systematycznego traktowania nauki, aby zyskać zainteresowanie. W imię zainteresowania nie przerywają rozpoczętej pracy, lecz przez coraz nowe podniety ją rozwijają, aby zyskać na głębi to, co ewentualnie tracą na systematyczności.

Wielką też zasługą szkół doświadczalnych jest, że nauka i przedmioty nauki stają się w niej środkami do celu, jakim jest życie samo, a nie celem dla siebie. Przez zmianę stosunku ucznia do przedmiotu, zyskuje się właśnie zrozumienie ucznia dla przedmiotu i wzbudza w nim chęć uczenia się, bo skutki tej nauki są dlań widoczne. Jest w tem pewne niebezpieczeństwo, że przedmioty i ich zakres będą musiały być dobierane według ich użyteczności bezpośredniej, że zatem materjalizm opanuje szkołę, która dotąd była główną siedzibą idealizmu. Niebezpieczeństwo to jest rzeczywiste, ale nie na dalszą metę. Materjalizm nie wystarczy duchowi ludzkiemu, którego rozwój jest wynikiem dążenia do celów idealnych; materjalizm sam stwarza potrzebę idealizmu, utylitaryzm stwarza ideę bezinteresowności i poświęcenia. Przykłady widzimy właśnie na rozwoju w Stanach Zjednoczonych, gdzie obok skrajnego materjalizmu kwitnie najwspanialszy idealizm. Jeżeli zaś bezpośrednim następstwem tych metod będzie zbliżenie i uzależnienie niższych stopni szkolnictwa od życia, to będzie to tylko naturalną reakcją na stan dzisiejszy.

W swej drugiej fazie szkoły doświadczalne przedstawiają tylko nowe metody pracy. Przesuwa się ciężar z nauczyciela na ucznia. Dawniej nauczyciel — zgodnie z wolą Herbart — miał patrzeć tylko na proces poznania i stosownie do tego procesu miał preparować podawane przedmioty. Obecnie ma z równą uwagą śledzić rozwojowy okres ucznia i dostarczyć mu wszystkich podniety, aby rozwój ten trwał nadal. Podkreślenie zainteresowania ucznia prowadzi do jego pracy i przyzwyczajania się do pokonywania tej pracy i umiłowania jej w miarę rezultatu. Uczeń właściwie pracuje sam, tak jak pracował w owych wielbionych dawniej czasach, kiedy niepodzielnie panowała «paznokciowa» metoda. Ale jest zasadnicza także różnica. Dawniej narzucano uczniowi pracę, bez oglądania się na jego zainteresowanie i zdolności, obecnie pozwala mu

się pracę wybierać. Dawniej nauczyciel był tylko groźnym sędzią, który wydawał wyrok «dobrze» lub «źle», dziś nauczyciel doradza i pomaga uczniowi a sąd o jego pracy wydają jego koledzy. Podejść nauczyciela dla wydobywania lepszej noty było dawniej niezbyt trudno a zawsze zaszczytnie, dziś trudniej podejść ogół kolegów, wobec których ponosi się odpowiedzialność za stratę czasu. Napomnienie w dzisiejszej szkole doświadczalnej, że kolega źle wywiązujący się z referatu zabiera daremnie czas wszystkim, że wszystkim szkodę wyrządza, jest daleko skuteczniejszym bodźcem i wychowawczo pobudza silniej, niż dawna zła nota.

Widzimy, że szkoła doświadczalna wskrzesiła samodzielną pracę ucznia, wróciła mu przyjemność pokonywania trudności, opierając się na jego zainteresowaniu i zdolnościach. Droga tą pozornej swobody dochodzi szkoła do wyników oficjalnie ustalonych w programach, a dochodzi bez wywołania uczucia przymusu i zmęczenia w uczniach. Autorytet nauczyciela, więc jednostki, zastąpił autorytet ogółu i uczucie odpowiedzialności wobec innych.

Ważną tu jest rola nauczyciela. Pozornie schodzi na plan drugi, nie rozkazuje i rządzi, skromnie czeka, aż zawezwają jego pomocy. Rola znacznie trudniejsza, wymaga rezygnacji z swego «ja», z przyjemności ciągłego narzucania swej woli innym; wymaga zdobywania znaczenia i autorytetu nie przez przepisy i kary i naczelne miejsce na wyniosłej katedrze, lecz przez wartość wewnętrzną, przez wiedzę, którą uznają zawsze uczniowie. Im pozornie bierniejszy jest nauczyciel, tem silniejszy wpływ wywiera jego osobistość. Wiedzę i wyrobienie życiowe musi posiadać obok umiejętności wglądania w duszę młodzieży, obok znajomości praw jej rozwoju. W tem leży trudność największa ogólnego wprowadzenia tej metody.

Ale korzyści z jej stosowania są tak widoczne, że oficjalne szkolnictwo państwowe coraz częściej czyni koncesje na rzecz tej metody. Oficjalne programy pruskich szkół wyższych przestały być programami obowiązującymi do szczegółów każdego nauczyciela a stały się tylko wskazówkami wytycznymi, do szukania celów nauki i środków do przerabiania go stosownie do zainteresowania i zdolności uczniów.

Rozkłady godzin, dawniej niesłychanie ścisłe, dziś w oficjalnej szkole pruskiej stały się elastyczne. W obrębie swych godzin szkolnych, możliwie komulowanych, nauczyciel ma prawo dyspozycji swobodnej. Gdy zainteresują się uczniowie jakimś problemem i gdy w pełni ich pracy dzwonek ogłasza koniec «godziny», dawniej nauczyciel bezwzględnie przerywał pracę, choćby niezwykle pożyteczną, by przejść mimo rozczarowania uczniów do przedmiotu obcego zupełnie ich myślom. Dziś może swobodnie kontynuować pracę aż do jej ukończenia.

Pod wpływem korzystnych wyników pracy w szkołach doświadczalnych zdecydowały się czynniki oficjalne na wprowadzenie pewnych rekompensacyjnych kursów w najwyższych klasach szkół wyższych. Uczniowie obierający uszczuplony program naukowy w jednym przedmiocie, muszą odpowiedzieć zwiększonym wymaganiom w innym przedmiocie. Są to więc ruchome programy, liczące się z indywidualnością ucznia¹⁾.

Oficjalne szkolnictwo godzi się na dnie wolne od zajęć szkolnych w miesiącu, aby uczniowie mogli poświęcić się dobrowolnym zajęciom, z których potem zdają pisemne relacje profesorowi. Uczniowie jednej z wyższych klas Lichtwark-schule w Hamburgu złożyli profesorowi między innymi następujące wypracowania: «rozwój kształtu dachu» (uczeń zbadał 30 domów i przedstawił odpowiednie rysunki), «Modne fasady domów wielkomiejskich», «Górne przewody elektryczne», «Ustawianie zwrotnic kolejowych» itd. Tematy powyższe wychodziły poza zakres nauki szkolnej, ale świadczyły o wybitnych zamiłowaniach i umiejętności samodzielnej pracy.

To przenikanie metod pracy w szkołach doświadczalnych do oficjalnego szkolnictwa jest ich największym zwycięstwem. Szkolnictwo oficjalne jest zawsze konserwatywne i odporne wobec wszystkich nowości; pochodzi to częścią z odpowiedzialności wobec społeczeństwa i państwa, które domagają się pewnych określonych wyników nauki, częścią jest wynikiem

rutyny i wygody pedagogów oficjalnych. Szkoła doświadczalna nie uważa jeszcze swej roli za skończoną, owszem ciągle szuka nowych możliwości i unika skryzalizowania, które jest początkiem rutyny i martwego stanu. Ale w naturze każdego eksperymentu leży, że musi się skończyć, o ile da rezultat. Ze szkół doświadczalnych niemieckich przechodzi do oficjalnych to, co dziś jest ich zdobyczą pewną. Nauka ma się oprzeć na zainteresowaniu ucznia i liczyć się z jego samodzielną pracą.

METODY OŚRODKÓW ZAINTERESOWANIA W BELGII

Większe poniekąd zwycięstwo zdobyły belgijskie szkoły doświadczalne, stworzone przez Dra Decrolyego. Metody pracy jego wprowadzono do oficjalnego szkolnictwa miejskiego Brukseli i do nich dostosowano programy, aby mógł się nimi posługiwać każdy nauczyciel.

Punkt wyjścia dla szkół doświadczalnych niemieckich stanowił protest przeciw niedomaganiom szkoły współczesnej, jej odsunięciu się od życia i gwałceniu natury dziecka. Dr. Decroly podobnie jak Dr. Marja Montessori wyszedł od medycyny, od studjów nad anormalnymi i nierozwiniętymi, mając większą możność wnikania w funkcje ducha ludzkiego. Z kolei musimy się zająć szkołami belgijskimi, jako odmiennym wyrazem dążności do stworzenia metody «szkoły pracy».

Początek dały im szkoły uczniów opóźnionych w rozwoju umysłowym, czy to z powodów anormalności, czy to z powodu mniejszego uzdolnienia, zaniedbania zawinionego przez ucznia lub jego otoczenie.

Dotychczas uczniowie, nie czyniący postępów wymaganych w szkole, byli też z reguły straceni dla społeczeństwa. Piętnowani mianem leniwych, niesumiennych i jeszcze gorszymi epitetami, nie mieli zazwyczaj możliwości poprawienia się; przygniecenii zaś piętnem szkolnym, popadali rzeczywiście w zaniedbanie zupełne.

Badania psychologiczne nad przyczynami nieczynienia postępów w szkołach belgijskich, wykazały, że ledwie u 2% uczniów przyczyną niepowodzenia szkolnego było nieprawne lenistwo. U wszystkich innych były przyczyny różno-

¹⁾ Por. «Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preussens», I Teil «Grundsätzliches und Methodisches», II Teil «Lehraufgaben». Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1925.

rodne, jak powolność usposobienia, niezdolność skupienia uwagi, łatwość męczenia się itd. mające znowu odpowiedniki w ustroju fizycznym dziecka. Dzięki badaniom psychologicznym potworzono grupy, ile możliwości jednorodne, nieliczne i stosowano do nich nowe metody nauczania, indywidualizując wymagania przy nauce ze skutkiem jak najlepszym. Jedną część uczniów potrafiła uzupełnić braki swego przygotowania i przechodziła po pewnym czasie do klas uczniów normalnych — największy sukces pedagogii — inni przechodzili uproszczony kurs szkolny i osiągalni pewien poziom wyrobienia umysłowego, pozwalający im na zajmowanie w społeczeństwie pożytecznego stanowiska. A co najważniejsze, klasy uwolnione od balastu, jakim byli ci uczniowie w klasach nie zróżniczkowanych, mogły pracować znacznie wydawniej.

Pierwsze klasy takiego specjalnego nauczania stworzono w Brukseli już w r. 1897. Były to klasy dla uczniów zdrowych, którzy z jakiegokolwiek powodu nie czynili postępów. W roku następnym 1898 stworzono dalszą klasę, przeznaczoną już dla uczniów, nie czyniących postępów, z powodów wad organicznych lub psychicznych.

Zakłady szkolne jednoczyły w sobie od tego czasu przeważnie trzy cykle klas: a) dla uczniów normalnych, b) dla uczniów zaniedbanych z powodów pedagogicznych («section d'enseignement spécial pour retardés ou irreguliers pédagogiques») i c) cykl dla uczniów, wymagających specjalnej opieki lekarskiej, nie nadających się więc nawet do cyklu drugiego («arriérés médicaux ou psychiques»). Przydzielanie uczniów do tej czy innej sekcji odbywa się na podstawie badań i obserwacji zarówno ze strony nauczyciela jak i lekarza; przechodzenie z jednej sekcji do drugiej odbywa się bez komplikacji. Ilość uczniów w klasach zależy od sekcji i maleje od 50 teoretycznie, gdyż w rzeczywistości jest uczniów najwyżej 35 w sekcji normalnej, do 20 w sekcji drugiej i do 14 w sekcji trzeciej. Programy nauki są dostosowywane do każdej sekcji, zmieniają się zależnie od charakteru i właściwości zebranych uczniów. Nauka opiera się na rzeczach prostych, konkretnych, praktycznych i zawsze ma na oku potrzeby życia. Pobudzanie aktywności dzieci jest głównym celem. Metody stosowane są co-

raz więcej ulepszone a opierają się na zasadach, głoszonych przez Dra Decrolyego¹⁾.

Istnienie tak zróżniczkowanej szkoły w Belgii jeszcze z końcem ubiegłego stulecia należy z naciskiem podkreślić dlatego, że zazwyczaj zaszczyt pierwszeństwa szkół tak zróżniczkowanych przypisuje się Dr. Sickingerowi²⁾, twórcy t. zw. «systemu Mannheimskiego», który w r. 1904 przedstawił na I międzynarodowym kongresie higieny szkolnej w Norymberdze zarys, zapoczątkowanej przez siebie trzy lata przedtem organizacji szkolnictwa powszechnego w Mannheim. Podkreślenie więc, że w Belgii szkoły takie istnieją od r. 1897 ma tem większe znaczenie, że właśnie Dr. Sickinger³⁾ oglądał w Brukseli to szkolnictwo i później wyzyskał idee belgijskich pedagogów-psychologów, zapomniawszy o źródle swoich natchnień.

Dr. Sickinger ma na oku doprowadzenie jak największej liczby uczniów do ukończenia studjów, różniczkując klasy jeszcze więcej. Obok więc zasadniczego cyklu ośmioklasowego dla uczniów normalnych, jest cykl sześćcio — wzgl. siedmioletni dla uczniów słabo uzdolnionych i cykl czteroletni dla uczniów nieuzdolnionych. Dr. Sickinger nie zapomniał jednak i o uczniach uzdolnionych ponad zwykłą normę i stworzył klasy przejściowe, które przygotowują uczniów dla szkół średnich, wzgl. dają im obszerniejszą naukę języków obcych.

Zasady powyższej organizacji, uświęconej przez poważne wyniki praktyczne, zostały uznane i zastosowane przy organizacji szkolnictwa elementarnego w wielu miastach niemieckich, duńskich, szwajcarskich, austriackich⁴⁾.

¹⁾ J. Demoor et T. Jonckheere. «La science de l'éducation», Bruxelles, Lamartin 1922.

²⁾ Dr. A. Sickinger. «Organisation grosser Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder». Dobre omówienie systemu Mannheimskiego także u Nawroczyńskiego «Uczeń i Klasa», str. 228—241.

³⁾ Mówił mi o tem autor wspomnianej już książki Tobie Jonckheere, który właśnie w owym czasie dawał wyjaśnienia Sickingerowi. Reklama, umiejętnie prowadzona przez Dra Sickingera, nadała tej organizacji nazwę «systemu mannheimskiego».

⁴⁾ Dr. A. Sickinger. «Arbeitsunterricht, Einheitsschule, Mannheimer

Szkoła Sickingera mieści się dobrze w ramach dawnej organizacji szkolnej i zrealizowała tylko postulat doboru uczniów według ich uzdolnień. Organizacja szkół brukselskich, jakkolwiek włączona w system szkół komunalnych, przedstawia jednak ogromny postęp, gdyż i w selekcjonowaniu uczniów i w dostosowaniu programów opiera się na wynikach najnowszych badań psychologicznych i biologicznych Dra Decrolyego.

Na podobnych zasadach, jak metoda Decrolyego, zupełnie od niego niezależnie, oparła lekarka włoska Dr. Marja Montessori organizację swych «Case dei Bambini», które w r. 1907 stworzone, uzyskały we Włoszech ogromny, zasłużony rozgłos a ostatnio przy reformie szkolnej, przeprowadzonej przez genialnego ministra Gentilego w r. 1923 zyskały oficjalną sankcję.

Montessori zajęła się opuszczonymi dziećmi w najbiedniejszych dzielnicach Rzymu, gromadziła je w domach, urządzonych odpowiednio do wieku dzieci od 3—7 lat, opiekowała się nimi ze stanowiska lekarskiego i stwarzała im środowisko przyjemne, gdzie dzieci bez cienia przymusu spędzały czas na samodzielnie wyszukanej zabawie, zyskując nie tylko zdrowie fizyczne ale i moralne, a rozwijając się umysłowo, przyzwyczaiły się do porządku i pracy.

Dwie zasady charakteryzują metodę Montessori: a) karność zdobywa się przez zupełną wolność i b) rozwój umysłowy i wychowawczy dziecka najskuteczniej osiągnąć można przez «samowychowanie», przez dobrowolną pracę dziecka. Zadaniem wychowawcy jest tylko pobudzać aktywność dziecka, zostawiając mu później zupełną swobodę, a największą sztuką wychowawcy jest wybrać odpowiedni moment, by w dziecku wywołać zainteresowanie i ograniczyć swą interwencję w chwili, gdy dziecko budzi się do życia i używa własnych sił. Nauczyciel musi umieć milczeć; zamiast uczyć, ma obserwować, zamiast stroić się w szatę godności i osłaniać nimbem niedostępności, musi się zniżać do dziecka.

Schulsystem im Lichte der Reichsverfassung». Lipsk (Quelle i Meyer 1920), str. 99, a także Nawroczyński na str. 241 podaje ich spis.

Mimo zupełnej swobody dziecko samo nakłada na siebie więzy karności, nie robi, «co mu się chce», gdyż musi respektować wolność drugiego dziecka, oraz zwyczaje i urządzenia domu. Karności uczy się więc dziecko przez życie. Także przy «samo-wychowaniu» dziecko otrzymuje tylko podnetę, a potem już samo obserwuje, rozumuje, porównywa a przez to rozwija swe zmysły, ciesząc się zrobionym postępem. Montessori stworzyła więc dla dzieci izby, gdzie wszystkie urządzenia są miniaturowe, dostosowane do rozwoju fizycznego dzieci, tak by dzieci każdą pracę mogły wykonać same; dla budzenia obserwacji stworzyła całe serje zabaw i ćwiczeń, które znakomicie rozwijają zmysł dotyku, powonienia, wzroku, słuchu, zdolność odróżniania kształtów bryłowych, ciepła, odcieni barw itd.

Myśl Montessori wyszła z badań lekarskich nad anormalnemi a nawiązała do metody Froebela; ale podczas gdy Froebel logicznie, co prawda według logiki dorosłego człowieka, ułożył system zabawek, czasem jednostronnych (kształty geometryczne) i zabawki te dorosły dobierał dziecku, to Montessori odrzuca całą tradycyjną rutynę i stosuje swoje ćwiczenia do faktycznego rozwoju dziecka, opierając się na niedostępnej Froebelowi znajomości psychiki i fizjologii dziecka. Jest ona nowożytnym wyrazem zamierzeń niemieckiego wychowawcy.

Decrolyemu i zwolennikom w Belgii chodzi o wyzyskanie obserwacji i doświadczeń w praktyce, o jak najszybsze wprowadzenie korzyści do życia szkolnego. Stąd po doświadczeniach w szkole dla anormalnych (od r. 1901) stworzył Decroly już w r. 1907 «szkołę dla życia przez życie» («l'école pour la vie par la vie» rue de l'Ermitage à Ixelles) w r. 1910 zakłada drugą szkołę, która zresztą wojny nie przetrzymała, rozwija ogromną działalność nauczycielską, zyskuje coraz nowych zwolenników i współpracowników, rozszerza coraz bardziej krąg swej działalności. W r. 1920 wprowadzono jego metodę do dwunastu szkół publicznych a od r. 1922/3 do wszystkich szkół gminnych w Brukseli.

Ferrière boi się skryształizowania metody, twierdząc nie bez słuszności, że największym wrogiem każdej wielkiej myśli

są jego dogmatyczni interpretatorzy. Boi się, że z chwilą ukazania się skryzalizowanych podręczników, przepisujących z największą dokładnością zainteresowania dzieci, uśmierconą zostanie myśl zasadnicza nie tylko Decrolyego, ale całej szkoły twórczej. Zaginie swoboda, intuicja a miejsce jej zajmie znowu rutyna.

Zanim to nastąpi, a obawy Ferrière'a nie prędko jeszcze będą ziszczone, zajmiemy się rozpatrzeniem zasad Decrolyego, gdyż one pierwsze doczekały się po próbie ogniowej zakładów prywatnych, sankcji oficjalnej. One pierwsze rozpoczynają nową erę szkolnictwa, które z epoki prób, sceptycznie nieraz ocenianych, wchodzi w stadium realizacji ogólnej w szkolnictwie oficjalnym. Metodę Decrolyego spotkał ten zaszczęt, gdyż ona jedna z pośród wszystkich metod, zrywających z tradycyjnymi, przeciwnymi psychologii dziecka, programami szkolnymi, posiada technikę znakomicie wystudjowaną, najlepiej określoną a zatem najłatwiej dającą się zastosować. Także liczne prace uczniów i kontynuatorów Decrolyego ułatwiają wprowadzenie tych metod.

*
*
*

Powstanie szkoły twórczej w Belgii związane jest więc w pierwszym rzędzie z nazwiskiem Dra Ovida Decrolyego¹⁾. Dla wytłumaczenia rezultatów pracy Decrolyego warto przytoczyć kilka dat z jego życia.

Urodził się w r. 1871 w Renaix w Belgii. Po świetnym ukończeniu gimnazjum przeszedł na studium medycyny na uniwersytecie w Gandawie, gdzie uzyskuje dyplom doktora w r. 1896. Zdobywa następnie stypendjum uniwersyteckie dla kontynuowania studjów zagranicą i widzimy go na studjach w Berlinie, gdzie pracuje u profesorów Langerhaus'a, Mendela, Jolyego, później w Paryżu u prof. Raymonda i Geoffroy'a. Następnie wraca do Brukseli, gdzie zostaje asystentem neurologa Dra Glorieux przy poliklinice. Poświęciwszy się studjum cho-

¹⁾ Ville de Bruxelles. Méthode Decroly. Programme Bruxelles 1922.

rób umysłowych, zajmuje się przede wszystkim dziećmi, studiując z zamiłowaniem psychologię i patologję dzieci nienormalnych.

W r. 1901 zakłada instytut specjalny dla nauczania anormalnych i tu dochodzi eksperymentalnie do stworzenia specjalnej pedagogiki, dostosowanej dla każdego wypadku. Odtąd już nie rozstaje się z pedagogją. W r. 1907 zakłada w Ixelles (gmina przylegająca do Brukseli) szkołę dla dzieci normalnych, ale opartą na nowych zasadach, zdobytych w szkole dla anormalnych. W r. 1910 zakłada drugą taką szkołę. Od 1913 zaczyna wykładać w najwyższym instytucie dla pedagogii w Brukseli w szkole Buis-Tempels. Wojna nie przerywa jego działalności; stwarza teraz le Foyer des Orphelins i kieruje nim. Od 1920 wykłada na uniwersytecie w Brukseli psychologję dziecka na fakultecie filozoficznym, a od r. 1921 także higienę szkolną i medycynę pedagogiczną na fakultecie medycznym.

Doświadczenia, zbierane obficie wśród tej pracy, równie ważnej ze stanowiska lekarskiego i pedagogicznego, jak społecznego, ogłasza w licznych artykułach i pismach, nie wielkich rozmiarami ale ważkich odkryciami. Każde z nich przynosi nowy przyczynek w dziedzinie, w której Decroly należy do pierwszych badaczy. Pierwsze pisma mają więc charakter lekarski, ale już w r. 1904 pisze «Les enfants anormaux au point de vue mental. Leur traitement et leur éducation». W tym samym roku «La psychologie des enfants anormaux». W r. 1905 «La classification des enfants anormaux». W r. 1906 podstawowe rozprawy dla zrozumienia jego metody «La psychologie du dessin», i już ze współpracą p. Degand: «Quelques considérations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture». «Les tests de Binet et Simon pour la mesure de l'intelligence». Do metody uczenia czytania i pisanja wraca jeszcze w kilku rozprawach «Contribution à la pédagogie de la lecture et de l'écriture», «Expériences de mémoire visuelle verbale et de mémoire des images chez les enfants normaux et anormaux», «La méthode de la lecture et ses bases», wszystkie w r. 1907.

Decroly umie zapalić do pracy licznych współpracowni-

ków, natchnąć ich miłością przedmiotu i zachęcić do obserwacji, a potem wspólnie z nimi opracowywa różne zagadnienia. Do jego oddanych współpracowników należą panie Degand, Monchamps, Dr. Boulenger, Dr. Vermeylen, dyrektor Smelten, pani Hamaïde i inni. Tylko dzięki tej współpracy mógł ująć Decroly swoje obserwacje w pewną całość i opracować swą metodę nauczania. Dzięki wyjątkowemu zespoleniu w jednej osobie wiedzy biologa-lekarza i psychologa z praktyką pedagogiczną, system jego zyskał na jasności, ścisłości i praktyczności. On znalazł syntezę usiłowań pedagogicznych wszystkich niemal teoretyków i praktyków lat ostatnich. Jak Binet jest psychologiem i na równi z nim wierzy w możliwość mierzenia inteligencji testami; z Deweyem łączy go biologiczny światopogląd, każący mu rozwijać pęd twórczy, samodzielny w dziecku; na równi z Kerschesteinerem ocenia wartość rysunku, wartość pracy ręcznej przy nauce, a z Dr. Montessori łączy go zawód lekarza dla dzieci anormalnych.

Przejdźmy do samej metody Decrolyego. Rozróżniamy tu niejako dwa odcienie, jeden to pragnienie stworzenia idealnej szkoły, położonej w parku, zaopatrzonej w bogate środki, gdzie uczniowie mogliby obserwować przyrodę i życie, gdzie mogliby mieć pełną swobodę rozwoju osobistego. Drugi odcień, to rzeczywistość. Budynków szkolnych nie można w krótkim czasie zmieniać, internatów dla uczni i nauczycieli nie można pobudować, środków materialnych także nie znajduje się tyle, by każda inicjatywa była możliwa, przeto trzeba do istniejących warunków dostosować metody ulepszone, nie zrzekając się ideałów. Dzięki tej wstrzemięźliwości w stawianiu wymagań, metoda Decrolyego przestała być teorią a stała się rzeczywistością.

Punktem wyjścia dla Decrolyego jest świadomość, że szkoła ma przygotować dziecko do życia wogóle a do życia społecznego w szczególności. Zadaje więc sobie pytanie, jakie wiadomości muszą mieć wszystkie dzieci w Belgii, Europie i na całym świecie, oraz które wiadomości mogą dziecko przede wszystkim zainteresować. Odpowiedź jest jedna: dziecko musi poznać swoją osobowość, swoje «ja» a w konsekwencji

swe potrzeby, aspiracje, cele i ideały. A nadto dziecko musi poznać warunki środowiska natury i ludzi, w którym żyje, od którego zależy i w którym będzie dążyć do urzeczywistnienia swych pragnień i ideałów. Program nauczania obejmie zatem dwie grupy wiadomości a) dziecko i jego potrzeby i b) dziecko i środowisko.

Podstawą nauczania będą więc potrzeby dziecka. Decroly, trzymając się ciągle świata dziecka, rozróżnia cztery zasadnicze potrzeby, które odnaleźć się dadzą we wszystkich działaniach człowieka:

1. potrzeba żywienia się, tu należy potrzeba oddychania i czystości;
2. potrzeba walczenia z przeciwnościami klimatu;
3. potrzeba bronienia się przeciw niebezpieczeństwom i różnym wrogom;
4. potrzeba działania, pracy solidarnej, potrzeba odradzania się i udoskonalania; tu należy potrzeba światła, wypoczynku, zrzeszania się, solidarności i wzajemnej pomocy.

W odniesieniu do funkcji społecznej, więc poznania środowiska, należy zająć się wszystkimi czynnikami od środowiska ludzkiego, rodzinnego, szkolnego, społecznego, do środowiska zwierzęcego i roślinnego i środowiska martwego, łącznie ze słońcem i gwiazdami.

Rozróżniamy przytem a) akcję środowiska przyjazną lub wrogą dla jednostki i b) reakcję jednostki na środowisko i dostosowanie go do potrzeb ludzkich.

Drogą, na której dojść można do zdobycia tych wiadomości, może być tylko obserwacja, przy której punktem wyjścia jest dziecko. Obserwacja może być a) bezpośrednia, za pomocą zmysłów i doświadczenia osobistego. Wywołać ją mogą przedmioty, podpadające pod zmysły, z którymi dziecko może bezpośrednio się zetknąć.

Obserwacja może być także b) pośrednia, czy to 1) przez przypominanie sobie własnych przeżyć, 2) czy to przez badanie różnych dokumentów, odnoszących się do przedmiotów lub zjawisk teraźniejszych, ale niedostępnych, 3 czy to przez poznanie różnych dokumentów, odnoszących się do przedmiotów lub zjawisk przeszłych. Obserwację pośrednią nazywa

Decroly ćwiczeniem w kojarzeniu. Jest ona trudniejsza niż obserwacja bezpośrednia, opiera się na materiale więcej abstrakcyjnym — wspomnienia, ryciny, teksty — i doprowadza dzieci do wyobrażeń ogólniejszych, pomaga dziecku klasyfikować, rozróżniać i kojarzyć swe własne obserwacje z obserwacjami innych, przekazaniem w piśmie lub słowie.

Do tych dwóch grup ćwiczeń przybywa trzecie ćwiczenie w ekspresji, która może być konkretną (modelowanie, wycinanie, tworzenie samych przedmiotów, kolorowanie, pogadanki, dobrowolne wypracowania itd.).

Widzimy więc zasadniczo trzy etapy: a) pracę zmysłów, pobudzonych przez zainteresowanie, b) pracę myśli przez kojarzenie i c) kontrolę zdobytych wiadomości przez wyrażanie ich konkretne lub abstrakcyjne.

Przedstawmy schematycznie tok postępowania:

A. Obserwacja.

B. Asocjacja, 1) w przestrzeni, 2) w czasie.

C. Ekspresja, a) konkretna:

1. modelowanie,
2. wycinanki,
3. tworzenie przedmiotów,
4. kolorowanie,
5. rysowanie itd.

b) abstrakcyjna:

1. czytanie,
2. opowiadanie,
3. pisanie,
4. dobrowolne prace itd.

Przez równomierne zastosowanie tych etapów pracy, uniknie się nierównomiernego kształcenia funkcji umysłowych a przez to dysharmonji funkcji.

Przy bliższej analizie wyłożonych zasad, zobaczymy, że właściwie wszystkie te wiadomości znajdują się już w dotychczasowych programach szkolnych. Niewątpliwie, ale zasługą Decrolyego jest, że dziecko uczynił ośrodkiem całego nauczania. Punkt wyjścia stanowią zainteresowania dziecka, własną pracę powoli dochodzi ono do zrozumienia swego stosunku do grupy, której jest członkiem.

Przy podziale materiału i uprzystępnianiu go dziecku trzyma się Dr. Decroly zasady koncentracji wszystkich przedmiotów. Wszystkie przedmioty mają zdążać do jednego celu, jakim jest przyswojenie dziecku jednej wiadomości, jednej idei, czy też grupy idei. Dlatego podstawą nauczania ma być metoda ośrodków zainteresowania albo metoda zasadniczych idei, dokoła których obracają się wszystkie ćwiczenia. Decroly, a za nim władze szkolne, ułożyły listę takich zasadniczych zainteresowań, które zależnie od pory roku, od możliwości otrzymania potrzebnego materiału, będą przedmiotem nauki. Nauczyciel zatrzyma się przy studjum jednej grupy wiadomości tak długo, jak długo zdoła budzić samorzutne zainteresowanie dzieci i dopóki będzie miał dość materiału obserwacyjnego, którego mu będą uczniowie dostarczać.

Gdyby nam chodziło o bliższe rozpatrzenie zasad powyższych i segregację na dotychczasowe, tradycją uświęcone przedmioty szkolne, to otrzymamy:

1. Obserwacja obejmie naukę rzeczy, słownika i nauk przyrodniczych.

2. Asocjacja w przestrzeni i czasie odpowiada nauce geografii i historii w najszerszym tego słowa ujęciu.

3. Ekspresja obejmie ćwiczenia językowe (styl, gramatyka, ortografia), uczenie się na pamięć itd., nadto prace ręczne, rysunki, nawet śpiew i gimnastykę, gdyż i one dadzą się nawiązać do idei przewodniej.

Higiena i nauka moralności wynika z obserwacji i asocjacji, z zestawienia potrzeb z wymaganiami życia indywidualnego i społecznego. Rachunki są również częścią obserwacji, gdyż pogłębiając poznanie jakiegoś przedmiotu, przeprowadzamy pomiary, obliczenia, porównania itd. Istnieje więc możliwość nawiązania do idei podstawowej.

Tylko nauka czytania i pisanie, które w szkołach tradycyjnych, elementarnych pierwsze zajmują miejsce, bo one według powszechnego przekonania są celem nauki szkolnej i probierzem jej skuteczności, zajmuje u Decrolyego inne stanowisko. Na podstawie długich studjów dochodzi Decroly do przekonania, że czytanie, a tem mniej pisanie, nie mogą być celem dla siebie, gdyż one zupełnie

nie rozwijają umysłu, ani nie pobudzają aktywności dziecka, owszem przy obecnej metodzie często ją zabijają. Czytanie i pisanie jest tylko środkiem technicznym, służącym do zdobywania wiedzy. Traktowane jak dotychczas w sposób analizujący, abstrakcyjny, są trudne, często za trudne dla dziecka, które nie rozumiejąc ich faktycznego znaczenia, ani też nie nabrawszy na innej drodze żądzy zaspokajania wiedzy, tylko niechętnie poddaje się wymaganiom nauczyciela, a gdy przymus ustaje, często zapomina czytać i pisać, jak tyle innych wiadomości szkolnych. Powrotny analfabetyzm, objaw tak częsty i u nas, jest najwymowniejszym dowodem na twierdzenie Decrolyego.

Najpierw więc trzeba budzić aktywność dziecka, trzeba zachęcać je do obserwacji i asocjacji, wymagać ekspresji, aby wreszcie dziecko zrozumiało doniosłość tego technicznego środka wyrażania myśli, jakim jest pisanie i czytanie. Najchętniej przeniósłby Decroly tę naukę na drugi rok nauki szkolnej, sądząc, że jest zawcześnie uczyć czytania i pisanie już w 6 roku życia. Nie jest zresztą w tym sędzie odosobniony¹⁾. Także oparcie sądu nauczyciela jedynie na tem, jakie postępy w czytaniu i pisaniu robi dziecko, jest niesłuszne, gdyż nie wszystkie dzieci są jednakowo technicznie uzdolnione. Opierając się na psychogenezie, tworzy Decroly nową metodę uczenia tych wiadomości technicznych, metodę ideową z r o k o w ą, przy której punktem wyjścia jest idea, myśl, zdanie, utrwalone rysunkiem, obrazem, wypowiedane wielokrotnie na głos. Analiza przychodzi później i to drogą odwrotną, niż w praktyce dotychczasowej, więc po zdaniu, słowo, głoska, litera. Zrozumienie elementów mowy następuje u dziecka po pewnym czasie automatycznie, bez żadnego wysiłku. Doświadczenie wykazało, że metoda ta jest możliwą do przeprowadzenia także w licznych klasach, że z reguły w czasie, niemal o połowę krótszym, prowadzi do celu, zarówno

¹⁾ Duvillard. «Les tendances actuelles de l'enseignement primaire». Neuchâtel; Delachaux et Niestlé 1920. — Marcel Prévost «Lettres à Françoise maman», Paris, Fayard & Cie. — Amélie Hamaïde. «La méthode Decroly», Neuchâtel 1922. — Louis Dahlem. «Contribution à l'introduction de la méthode Decroly», Bruxelles, Lamartin 1928.

co do czytania jak i pisanie. Zresztą wrócimy jeszcze do tego tematu.

Myśl o ośrodkach zainteresowania rozwija Decroly sam i częściej z pomocą swych współpracowników¹⁾ tak, że powstał program pracy niemal na wszystkie lata nauki. Bojąc się jednak skostnienia programu i zrutynizowania metody, zastrzega się wielokrotnie Decroly, że program musi być stale uzupełniany i przerabiany stosownie do zdolności uczni i w miarę posiadanego materiału. Podkreśla również konieczność zwracania uwagi na aktualności, na rzeczy szczególnie interesujące dzieci (jakieś zdarzenie, święto, tradycja itd.), aby naukę naprawdę uczynić żywą.

Cała działalność Decrolyego pozbawiona jest agresywności, którą zazwyczaj grzeszą apostołowie nowych myśli. Nie narzuca swych zapatrywań, tylko radzi, nie wysuwa swej osoby na czoło, lecz raczej kryje się za nazwiskami swych uczniów. Nie burzy, lecz buduje i to zależnie od warunków, gmach zupełnie nowy, lub tylko przeprowadza adaptacje.

Rady²⁾, które podaje, jako środek ulepszenia szkolnictwa, w przeddzień wprowadzenia jego metod drogą próby do 12 szkół publicznych w Brukseli, są dla niego charakterystyczne a dla wszystkich pożyteczne. Sądzi więc, że 1) można już w obecnych warunkach przeprowadzić selekcję uczniów, dzieląc ich na grupy jednorodne, więc zdolniejszych uczniów oddzielać od słabszych; uzyska się przez to lepsze warunki pracy, zmniejszy się rozpiętość między najlepszymi a najgorszymi uczniami w klasie, ułatwi się postęp uczniom słabym i wreszcie lepiej pozwoli poznać braki programów szkolnych.

2. Indywidualizowanie uczniów przy nauce.

¹⁾ Najlepiej może, bo krótko i jasno, przedstawiona metoda Decrolyego w Decroly et Boon, «Vers l'école rénovée». Librairie Nathan, Paris 1921. — Wyczerpująco z podaniem licznych wzorów zastosowania A. Hamaïde «La Méthode Decroly», Neuchâtel, Delachaux & Niestlé 1922. — Dr. Decroly et Mlle Monchamp. «L'initiation à l'activité», Neuchâtel 1922, zajmuje się psychologicznym uzasadnieniem zabaw i gier i podaje ich stopniowanie. — Louis Dahlem. «Contribution à l'introduction de la méthode Decroly», Bruxelles, Lamartin 1923, podaje oryginalny program i jego zastosowanie na pierwszy rok nauki.

²⁾ Decroly et Boon — już cytowane.

3. Zastosowanie programu, opartego na asocjacji idei i zainteresowaniu ucznia.

4. Dać przewagę ćwiczeniom obserwacji, asocjacji, porównania i ekspresji konkretnej, zanim się przejdzie do ćwiczeń systematycznych, niezależnych od obserwacji.

5. Posługiwać się często zabawami wychowawczymi i nauczającymi.

6. Organizować karność, opartą na zaufaniu, popierać inicjatywę, rozwijać zmysł odpowiedzialności, wdrażać do solidarnej pracy; uczniów chronicznie nieudyscyplinowanych, wymagających może teroru, usuwać do grup podobnych.

Przypatrzmy się teraz, jak wygląda ta metoda w praktyce. Jako wzór nie wybierzemy szkoły specjalnej, rekrutującej się z uczniów inteligentnych i bogatych, lecz właśnie szkołę położoną w «górnym mieście», w dzielnicy biednej, robotniczej, pełnej alkoholików i degeneratów. Jest nią szkoła 10 przy ul. Rollebeek 22. Budynek, zbudowany przed dwudziestu kilku laty, odznacza się czystością, jasnością, spokojem i wszelkimi urządzeniami higieny szkolnej. Posiada centralne ogrzewanie, łaźnie, gdzie raz na tydzień uczniowie biorą ciepłą kąpiel obowiązkowo, sale szkolne bardzo wysokie, mają dwie ściany przeciwległe w górnej części szklane, jedna ruchoma wychodzi na dziedziniec, druga do krytej szklanym dachem olbrzymiej hali. Hala jest miejscem zabawy dzieci w dnie słotne i zimne, miejscem zbiórek przed nauką, gdyż wszystkie sale szkolne są dokoła tej hali rozmieszczone na dwóch piętrach. Ganki wiodące dokoła hali są szerokie, ozdobione roślinami pnąciami, ściany obrazami, przeważnie z życia szkolnego i najczęściej przez grono nauczycielskie lub przez uczniów wykonanymi. Zakład posiada salę do ćwiczeń na przyrządach, salę do gimnastyki rytmicznej i śpiewu z pianinem, kinematograf i przyrząd projekcyjny. W dnie pogodne spędzają dzieci przerwy, na rekreację przeznaczone, na dwóch niedużych dziedzińcach. Dzieci biedne dostają o godz. 10 pożywienie obfite, ciepłe; a te, które na porę obiadową nie mogą wracać do domu, pozostają w zakładzie pod specjalnym do-

zorem. Podobnie zostają dzieci w zakładzie między 4 a 6 popołudniu, o ile rodzice, zajęci pracą poza domem, nie mogą ich ze szkoły odprowadzić. Po obiedzie dostają te dzieci szklankę ciepłego mleka.

Zakład pozostaje pod kierownictwem dyr. Smeltena, znanego na gruncie Brukseli działacza społecznego i należy do najlepiej zorganizowanych. Obok klas dla dzieci normalnych ma od lat dwudziestu kilku klasy dla dzieci nie czyniących postępu i dla dzieci z stanowiska medycyny anormalnych. Metodę Decrolyego stosuje się oddawna w klasach dla uczniów zaniedbanych, od r. 1920 w jednej klasie (Louis Dahlem), we wszystkich niższych od 1922/3.

Sale szkolne robią na pierwszy rzut oka wrażenie pośrednie między muzeum a laboratorium. Dookoła ścian wiszą czarne tablice do pisania kredą, tablica główna do przesuwania, na ścianie frontowej. Nad tablicami ciągną się półki, wypełnione wyrobami dzieci — tu zwierzęta, tam sprzęty, dalej domy i domki tworzą całą osadę, tam scena z życia rodzinnego itd. W innym miejscu pokaz rozwoju np. urządzeń do oświetlania, więc wyobrażenie pochodni, lampki oliwnej, naftowej, elektrycznej, gazowej, itd. Podobne wyroby znajdują się na kilku stołach, tworzących cały szereg poza ławkami. A ławki rozmieszczone są promienisto, ku stolikowi, na którym się robi główne eksperymenty. Ponad ławkami przeciągnięte od ściany do ściany nitki wyobrażają kierunki stron świata (piąty rok nauki). W kącie zegar, szafka na książki i mały pult dla nauczyciela dopełniają umeblowania.

W dzienniku nauczyciel szkicuje każdą lekcję według podziału Decrolyego (obserwacja, asocjacja, ekspresja), tak, że dziennik stanowi dokument pracy i doświadczenia nauczyciela i... chroni go przed rutyną. Uczniowie posiadają dwa zeszyty, jeden dla dokumentacji czynionych obserwacji, drugi dla wykonywania prac szkolnych. Książek nie używano. Tem większą pracę ma nauczyciel w przygotowaniu siebie i materiału, w wyszukaniu odpowiedniego ustępu w różnych czytankach.

Dla przykładu naszkicuję lekcję z pierwszego i piątego roku nauki, których byłem świadkiem.

Lekcja w klasie pierwszej; nauczyciel w wieku lat 40, nawrócony sceptyk, twierdzi, że dopiero przez metodę Decrolyego, (częściej mówią «*méthode active, nouvelle*») zrozumiał, jaką rozkoszą może być nauka. Uczniów 32; uczniowie posiadają tylko po 2 zeszyty, ołówki i rączki, oraz papier, który im wydzieli nauczyciel, książek nie mają. Nauczyciel rysuje doskonale kredą na tablicy, pisze kaligraficznie, charakterem prostym.

Z i e m n i a k.

I. Obserwacja; oglądanie z zewnątrz, po przecięciu z wewnątrz, przy pomocy wzroku, dotyku, smaku, słuchu (upadek na ziemię). Potem gotowanie ziemniaka na maszynie (powonienie, smak). Wszystkie spostrzeżenia nauczyciel pisze na tablicy.

II. Ekspresja; w pewnej chwili (po obserwacji zewn.) każe nauczyciel narysować ziemniak w zeszycie, jak kto umie. Następuje czytanie zdań wypisanych na tablicy w czasie obserwacji; przyczem nauczyciel trzcinką wskazuje pojedyncze słowa:

1. Ziemniak jest brunatny.
2. Ziemniak jest do jedzenia.
3. Ziemniak jest jarzyną.
4. Mama obiera ziemniak. 5. kraje. 6. myje. 7. gotuje w rynce. 8. przyrządza z ziemniaka zupę.

Dzieci dostają następnie paski papieru z napisami trzech pierwszych zdań, czytają je z pasków, potem przecinają paski według słów i składają zdania pierwotne. Czytanie z tablicy już nie po porządku, lecz na wrywki, tak jednak, aby słowa czytane dały nowe zdanie; później czytanie słów bez związku — («czy to co znaczy?» «Nie!» i radość). Pisanie. Dzieci odpisują tekst trzech pierwszych zdań, (zupełnie dobrze!).

Wreszcie modelowanie ziemniaka.

III. Dzieci liczą ziemniaki zrobione z gliny, ćwiczenia do ośmiu (działanie), następnie ważą ziemniak jeden i więcej aż do 1 kg. — na wadze.

Zajęcie i dyscyplina wzorowa. Przy obserwacji grupują się dzieci koło stolika, oglądają swoje ziemniaki, swobodnie

wypowiadają swe myśli. Czytają po namyśle słowa wyrwane, przy obserwacji ortograficznej nazywają akcenty «przeinkiem ku oknu wzgl. ku drzwiom».

K l a s a p i ą t a. Prowadzi lekcję Ludwik Dahlem, młody entuzjasta, uczeń Decrolyego, w klasie uczy już piąty rok według programu, wypracowanego przez siebie na podstawie ogólnych wskazań Decrolyego. Na poprzedniej lekcji była mowa o krwi, którą mu przyniósł we flaszczyce syn rzeźnika. Krew rozlana jest w dwóch probierkach.

Zaczyna lekcję od stwierdzenia, co się z krwią stało od dnia poprzedniego — (nie jest przezroczysta, oddzieliła się plazma od serum).

Co się dzieje z krwią w ciele ludzkim? «Kraży». Skąd o tem wiedzą? Po kilku próbach odpowiedzi: «przy zranieniu krew wypływa», (słowa synonimiczne do «rana», wypisuje więc na tablicy «plaie», «blessure», «contusion», słowa dyktują uczniowie).

Co powoduje ruch krwi? «Serce».

Jak to się dzieje, jakie ruchy wykonuje serce, (pokazują rękami, rozróżniają dwie części serca, aby działanie mogło być ciągłe, porównują serce z motorem). Nauczyciel pisze na tablicy frazesy, wyrażające ruch krwi (Le sang coule, circule, avance, parcourt le corps, s'échappe du coeur, voyage) i działanie serca (Le coeur lance, projette, expédie, chasse le sang). Pokazuje in natura serce krowy (nabyte z funduszów szkoły). Uczniowie zbliżają się do stołu, otaczają go, widzą dokładnie, zresztą nauczyciel podaje je do ręki. Przy obserwacji odróżniają mięsny (jadalny), tłuszcz, cztery otwory w części górnej. Mięso jest grube, silne, bo praca serca ciężka, tłuszcz na sercu zmniejsza jego elastyczność, stąd choroba otłuszczenia serca (maladie de graisse).

II. Rysunek serca z natury (w otworach były patyczki) w cahier de documentation.

Potem tworzenie tekstu odpowiedniego: 1. Z rany wypływa krew. 2. Jest ona wyparta przez serce. 3. Ten organ jest motorem krążenia krwi. 1. D'une plaie sort le sang. 2. Celui-ci est chassé par le coeur. 3. Cet organe est le moteur de la circulation du sang.

Ćwiczenie wzrokowe: uczniowie zamykają oczy, nauczyciel maże na tablicy w zdaniu pierwszym «plaie», «sang», w drugim «celui-ci», «chassé», «coeur». Uczniowie, którzy są już rozmieszczeni przy tablicach ściennych i przy tablicy głównej po dwóch, wypisują brakujące słowa na komendę (bez błędu!)

Podobne ćwiczenie z innemi, wymazanemi słowami.

Następuje dyktat w zeszytach. Nauczyciel pyta o pierwsze zdanie, każe je pisać; podobnie z drugim i trzecim zdaniem. Porównanie z odsłoniętym tekstem na tablicy dla poprawy.

Kto zbłądził? Jeden uczeń ma jeden błąd.

Ćwiczenie z gramatyki: «chassé» określenie formy gramatycznej i znaczenia w zdaniu, także «celui-ci» i «du sang».

Do odpowiedzi zgłaszali się prawie wszyscy uczniowie, odpowiedzi były dobre.

Nauczyciel powraca znowu do serca, do jego czynności i dochodzi do pulsu (synonimy). Każe liczyć uderzenie pulsu na minutę. Nie u wszystkich jednaka ilość uderzeń. Poucza ich więc, że najszybciej bije u małych dzieci (134 razy), wolniej u chłopca pięcioletniego (103), a najwolniej u ludzi starych (74).

Zadanie, ile razy uderza ich serce za 1¼ godziny. W przeciągu trzech minut, zadanie było rozwiązane i sprawdzone na tablicy.

Lekcja trwała 1½ godziny bez przerwy od 8½ do 10. Uczniów 24. — Po południu dalszy ciąg lekcji, krajanie serca, jego budowa itd.

Zainteresowanie uczniów, rozbudzone w nauce szkolnej, nie słabnie jeszcze po wyjściu z szkoły. Starają się wiadomości swe powiększyć, więc porównują działanie serca u siebie i u zwierząt, szukają po różnych publikacjach dalszych wiadomości, rycin, które, o ile to możliwe, wycinają i wklejają do zeszytu obserwacji. Cenniki firm, ogłoszenia w dziennikach, artykuły popularyzujące wiedzę, znajdują chętnych czytelników w tych młodych, bo 11—12 letnich badaczach, a dowody swej skrzętnej pracy przynoszą do szkoły, dla pokazania nauczycielowi. Imponująco przedstawiają się takie zeszyty, które w ca-

łości niemal są pracą indywidualną ucznia i stanowią jego dumę.

Wiadomości zebrane klasyfikuje się później według pewnych zasad. Na ścianach wiszą tablice, które uczniowie w miarę postępu wiadomości z roku na rok wypełniają. Mamy tu spostrzeżenia z historii naturalnej, które dają już coś w rodzaju systematyki. Więc zwierzęta ciepłokrwiste, zimnokrwiste, kręgowce i różne inne, mają tu swoje przedziały, krótko ujęte cechy wspólne dają już syntezę. Podobne syntetyczne tablice zrobione są dla historii i przede wszystkim dla historii kultury. Poziome przedziały odpowiadają wiekom, pionowe krajom, względnie rozwojowi kultury. Stosownie do okoliczności wpisuje się odkrytą cechę w odpowiednią rubrykę, zachęca uczniów do zastanawiania się i samodzielnego badania, dlaczego pewne kratki są niewypełnione itd. Na ścianach wiszą również modele, zrobione przez uczniów z pomocą nauczyciela np. całego systemu trawienia, rozwoju szkieletu, kości nóg itd., gdzie uczniowie widzą ewolucję w przyrodzie, względnie prawo przystosowywania się organizmu do zmienionych potrzeb.

Obok głównych centr zainteresowania wolno uczniom śledzić aktualności chwili. W marcu 1925 zajmował ich lot lotników belgijskich do Kongo. Plan podróży i etapy jej były wycięte z pisma codziennego (Le Soir), rozpięte na ścianie i codziennie komentowane i śledzone. Podobnie było z wielką wyprawą automobilową przez Saharę. Dzieci mniejsze interesują się św. Mikołajem, Bożem Narodzeniem itd.

Zainteresowanie to powoduje, że nauka jest przyjemną, że uczniowie robią ogromne postępy w rozwoju umysłowym, że mają liczne i dobrze ugruntowane wiadomości.

NAUKA CZYTANA I PISANIA.

Z przedstawienia lekcji w pierwszym roku nauki wynikało, że uczniowie w marcu, a więc w szóstym miesiącu nauki czytali i pisali z względnie wielką wprawą. Powiedzieliśmy wyżej, że nauka ta odbywa się drogą ideo-wzrokową i tylko jako uboczna część pracy głównej rozwojowej. Decroly wychodzi

z założenia, że czytania i pisania należy uczyć tą samą metodą, jaką matka uczy dziecko mowy. Matka nie rozpoczyna od liter, nie rozpoczyna od słów pojedynczych, oderwanych, ale od całych zdań; wskazując na rączkę, czy nóżkę dziecka, powtarza tyle razy «to jest rączka», «to jest nóżka», aż dziecko skojarzy wrażenie wzrokowe z dźwiękowym odpowiednikiem. To samo dzieje się z wyrażeniem czynności itd. Do wzrokowych i słuchowych dodaje dziecko jeszcze wrażenia ruchowe języka, warg, aż wreszcie utrwali się w umyśle dziecka związek funkcjonalny między danymi wrażeniami. Nawet gdy dziecko nie wypowiada jeszcze słowa, już je posiada, gdyż posiada jego obraz, zdobyty doświadczeniem. Decroly obserwuje, że rozwój dziecka, ogromny w wieku przedszkolnym, na łonie rodziny, ujawniający się zainteresowaniem dziecka (rysuje, pisze, mówi bez przerwy, pyta w nieskończoność) zmniejsza się niesłychanie szybko w czasie szkolnym. Dziecko coraz mniej pisze, mówi, staje się wielokrotnie bierne. Wynika to więc z błędów metod pedagogicznych. Wierzmy, wychodząc z błędnego założenia, że możemy wbić w pamięć dziecka idee, których ono nie przeżywa, których ono nie wyraża, a więc nie asymiluje.

Nauka czytania i pisania zaczynała się dawniej od liter, które są symbolem, są oderwane, więc niezrozumiałe i nieistniejące dla dziecka. Wychodziliśmy z błędnego rozumowania, że postępujemy metodycznie i logicznie, zaczynając od liter a przechodząc do słów, więc od pojęć prostszych, łatwiejszych do złożonych.

Obecnie stosowana technika zarzuciła sylabizowanie, jako nielogiczne i niezrozumiałe, nawiązuje do słowa, pojętego już nie jako coś oderwanego, istniejącego poza wyobrażeniami dziecka, niezwiązanego z czymś realnym, a przeszła do metody analityczno-syntetycznej¹⁾. Punktem wyjścia jest słowo konkretne, łącznie z rysunkiem, albo rzeczywistym przedmiotem; dziecko nauczy się związku zachodzącego między słowem mówionym a przedmiotem, stosunkowo szybko, a nauczyciel prze-

¹⁾ Znakomity elementarz Falskiego z 1910 r. odpowiada właśnie tym założeniom i zainaugurował u nas w Polsce tę metodę.

chodzi następnie do rozkładania słowa na zgłoski i dźwięki. Literę uczy się przy tej metodzie jeszcze ciągle jako jednostki niezawisłej, istniejącej samej dla siebie. Zrozumienie tego jest dla dziecka trudne. Ale postęp osiągnięty przez tę metodę jest ogromny, uczeń poznaje wartość litery, ma nawet przyjemność w odnajdywaniu jej w innych słowach. Czas nauczania czytania skrócił się w porównaniu z dawniejszą metodą prawie do połowy.

Decroly wychodzi od zdania: najpierw gest, potem rysunek, wreszcie napisanie zdania i kilkakrotne czytanie. Rozdzielenie obrazka od napisu²⁾, łączenie ich z sobą jest dalszym milem i lubianym ćwiczeniem. Przez to centra wzrokowe, słuchowe i ogólnej wrażliwości pracują równocześnie dla przyswojenia sobie wiadomości, której już służyły wrażenia wzrokowe, słuchowe i ruchowe. Dziecko czyta z ryciny całe zdanie, nie analizując zupełnie. W ten sposób dziecko zbiera całe mnóstwo formułek pisanych, odpowiadających wyobrażeniom, zdobytym w sposób powyższy, zanim zacznie analizować, odróżniać pojedyncze słowa, głoski i litery. Przychodzi to zazwyczaj spontanicznie i od tego dnia dziecko już czyta.

Pisanie rozpoczynać można równocześnie z czytaniem³⁾, bez żadnego przygotowania dzieci do trzymania pióra, ołówka itd., albo dopiero po kilku tygodniach. Dziecko dostaje papier, ile możliwości nielinjowany, rączkę z piórem do ręki i po przeobrażeniu zdań, najwyżej trzech, jak powyżej opisano, ma kopiować w zeszycie. Naturalnie, trzeba się zgóry pogodzić z myślą, że zeszyt będzie poplamiony i pobrudzony w pierwszym czasie. Dziecko kopiuje w ten sposób, że z trzech zdań powstają trzy wiersze linij falowanej, nieprzerywanej. Zupełnie jeszcze nie odróżnia członów zdania, natomiast wyróżnia odrazu wielkie litery³⁾. Po kilku dniach linia jest poprzerywana, dziecko odróżnia więc słowa, jeszcze później rozróżnia kształty

¹⁾ Cały system takich kartoników, przepięknych pod względem graficznym, wydał do użytku w szkołach angielskich «The Educational Publishing Co Ltd.», «Stepping Stones to writing».

²⁾ Tak radzi na podstawie własnego doświadczenia Dahlem op. cit.

³⁾ Dahlem radzi odrazu pisać słowa początkowe i imiona własne wielką literą.

liter, a po kilku tygodniach u dzieci zdolnych, po kilku miesiącach u dzieci słabszych nauka pisania jest skończona. Potem chodzi tylko o wyćwiczenie, o przyzwyczajenie ręki. Dziecko dostaje dla zachęty nowy zeszyt i wtedy stara się pisać czysto i ładnie.

ROZDZIAŁ MATERJAŁU NAUKOWEGO.

Już na podstawie skreślonych poprzednio lekcji widzimy, jak powodzenie metody Decrolyego zależy w przeważającej mierze od indywidualności i inteligencji nauczyciela. Określenie nawet najdokładniejsze programów szkolnych nie zmniejszy wcale znaczenia jego roli. Dlatego też programy oficjalne dla miejskich szkół Brukseli, jakkolwiek szczegółowo wypracowane według miesięcy, wymagają jednak od nauczyciela rozumnego ich stosowania i wielkiej czujności przy konsultowaniu uczniów co do ich zainteresowań. Ale właśnie dzięki wieloletnim przygotowaniom, dzięki entuzjazmowi, który metoda Decrolyego wywołuje w szerokich kołach nauczycielskich, wytworzyła się w Brukseli atmosfera wychowawcza, w której każdy nauczyciel chce tworzyć coś nowego, uzupełniać i rozwijać zasady uznane za pewniki i dzielić się doświadczeniem nabytym z kolegami. W tej atmosferze mógł dyrektor szkolnictwa miejskiego Wiktor Devogel odważyć się na ogólne wprowadzenie metody Decrolyego do szkół. Jakkolwiek mógł zaufać nauczycielom, że podolają trudowi samodzielnego wypracowania planów lekcyjnych, to jednak przyszedł im z pomocą, wydając dobrze obmyślane programy zajęć, zarówno dla ogródków dziecięcych, prowadzonych na zmodyfikowanych zasadach Froebela, «metodą brukselską» i dla pierwszych klas szkół powszechnych.

Dla zorientowania czytelnika podajemy plan jednego dnia w ogródku dziecięcym i program rozwijania centrów zainteresowania w dwóch pierwszych latach nauki.

«Ogródki dziecięce» mają pomóc rodzinom z wielu członków złożonym a niezamożnym, wychować dziecko, mają je przygotować do szkoły. «Przez szereg gier wychowawczych, stopniowanych co do trudności, doprowadza się dziecko do

tego, że dobrze widzi i słyszy, że interesuje się wszystkim, co je otacza, że nabywa trafnych wiadomości. Uczy się je obserwować, jasno wyrażać myśli, rozwija się w niem zdolności inwencji i twórczości a wszczepia się w nie potrzebę porządku i czystości, ochotę do pracy i miłość dobra, ten potrójny fundament wychowania estetycznego i moralnego»¹⁾.

Dla przykładu rozkład zajęć²⁾ we środę na trzech stopniach «ogródka».

Środa	Stopień najniższy	średni	wyższy
8 ³ / ₄ —9	nauka moralności	kształcenie zmysłów	kształcenie zmysłów
9—9 ¹ / ₂	praktycznej zabawki		
9 ¹ / ₂ —10	kształcenie zmysłów	zabawy rytm.	różne zabawy
10—10 ¹ / ₂	zabawy rytmiczne	konstruowanie	konstruowanie
10 ¹ / ₂ —11	konstruowanie	różne zabawy	zabawy rytm.
11—11 ¹ / ₂	nauka moralności	11—11 ¹ / ₄ ćwiczenia	roboty ręczne
	praktycznej	recreacyjne	
		11 ¹ / ₄ —11 ¹ / ₂ nauka	nauka
		moralności	moralności

Po obiedzie

1 ³ / ₄ —2 ¹ / ₄	Zabawki	Rysunki	kartonaż wycinanki
2 ¹ / ₄ —2 ¹ / ₄	Perłki	Zabawki	różne zabawy
2 ³ / ₄ —3 ¹ / ₄	Różne zabawy	Piasek	Piasek
3 ³ / ₄ —3 ³ / ₄	Ćwiczenia prak.	Różne zabawy	Zabawki

Nauka moralności praktycznej obejmuje wdrażanie do czystości, grzeczności, usługowości; garderoba, formy przy jedzeniu itd.

Zabawki. Dzieci mają prawo wyboru zabawek.

Zabawy rytmiczne obejmują zabawy kółkami, piłką, sznurem, tańce itd.

Roboty ręczne, wszelkie zajęcia, które mogą wykształcić zręczność i dobry gust dziecka (kwiaty, rafja, kartonaż, wycinanki, wyplatanie itd.

Kształcenie zmysłów obejmuje ćwiczenia masykularne i dotyku (ciężkość, kształt, dotyk, ciepło), wzrokowe

¹⁾ Ville de Bruxelles «Organisation des jardins d'enfants» 1924.

²⁾ Ville de Bruxelles «Programme des jeux» 1921.

(kształt, barwa), słuchowe (barwa, wysokość, siła głosu), ćwiczenia smaku i powonienia. Nacisk na obserwację, porównywanie, kształcenie pamięci.

Ćwiczenia praktyczne, to ubieranie, rozbieranie, wiązanie i rozwiązywanie.

CAŁOROCZNY PLAN PRACY W PIERWSZYM I DRUGIM ROKU NAUKI SZKOŁY POWSZECHNEJ:

I rok. Miesiąc	Potrzeby	Centra zainteresowań
wrzesień	potrzeby dziecka	dziecko
paźdź.-listopad	jestem głodny	owoce
grudzień	bawię się	św. Mikołaj, zabawki
styczeń-luty	zimno mi	odzież
marzec-kwiecień	zimno mi	ogień
maj		kwiaty (zainter. okolicz.)
czerwiec	pracuję	ręka, noga
lipiec		słońce, powtórzenie.
II rok. Miesiąc	Potrzeby	Centra zainteresowań
wrzesień	Potrzeby dziecka	dziecko
paźdź. listopad	mam pragnienie	woda
grudzień-styczeń	marzną	ochrona przed zimnem
styczeń-marzec	marzną	węgiel, drzewo
kwiecień-maj		rośliny, (okolicznościowo)
czerwiec	praca	środki transportowe
lipiec		słońce. Rekapitulacja

Dla przykładu, jak ten plan schematyczny ma być rozwijany, przytaczamy tu tylko dla analogii plan z miesiąca czerwca na pierwszy i drugi rok nauki¹⁾.

PIERWSZA KLASA, PRACUJĘ. RĘKA I NOGA.

OBSERWACJA: Porównanie ręki i nogi. Podobieństwo, różnice. Aktywność ręki samej albo w połączeniu z ramieniem, dwóch rąk, ciała. Aktywność nogi, zwłaszcza u dziecka. Czem ręka dla dziecka. Części ręki, nogi. Dlaczego są dwie ręce, dwie nogi. Przedmioty dostosowane do ręki, do nogi. Pożyteczność rąk, nóg. Narzędzia, którymi posługuje się ręka. Narzędzia, które noga porusza lub pomaga poruszać.

¹⁾ Ville de Bruxelles. Méthode Decroly. Programme. 1922.

ASOCJACJA: Roboty ręczne. Zawody ręczne. Zabawy, przy których ręka przeważnie potrzebna. Zabawy, przy których nogi przede wszystkim pośredniczą. Ochrona ręki, ochrona nogi.

Asocjacja w przestrzeni. Przenieść się do dzielnic, magazynów, gdzie się sprzedaje wyroby ręczne. Obuwie, szewc, rękawicznik.

Plan na piasku. Plan dzielnicy na podłodze.

Asocjacja w czasie. Mierzenie czasu potrzebnego dla rozmaitych zajęć. Ile czasu zużywa się na mycie rąk, nóg. Jak długo się wdziewa rękawiczki, buty. Jak długo można trzymać rękę podniesioną, nogę, stać na jednej nodze, nie poruszać rękami. Próby utrzymania równowagi.

Pomiary. Porównania. Rozmiary. Wytrzymałość. Siła. Opór. Porównać rękę i nogę. Długość. Szerokość. Grubość.

Ich wrażliwość. Laskotanie. Ogień. Zimna woda. Bieg. Kto biegnie najszybciej. Rzucanie przedmiotami, ręką prawą, lewą. Mierzenie dziecka z rękami podniesionymi. Powierzchnia. Ilość paznokci u jednej ręki. Objętość dwu rąk. Ilość palców, członków u rąk, palców u nóg, rąk. Zagadnienia.

Ekspresja abstrakcyjna. Czytanie: Książka obrazkowa. Szukanie powiastek, odnoszących się do centrum zainteresowania.

Deklamacja: La main (Aicard et Rouma).

Ortografia: Codziennie dyktat: dane opowiadanie. Małe dyktaty, robione przez dzieci.

Grupowanie słów, mających te same zgłoski.

Ćwiczenia w liczbie mnogiej, pojedynczej, rodzajach.

Roboty dobrowolne.

Ekspresja konkretna: Rysunek: Ręka. Noga. Sceny z życia: wbijać gwoździe, kopać, graczyć, modelować itd. — maszerować, biec, wspinać się do góry, siadać.

Modelowanie: ręka, noga, młot, miotła, inne narzędzia.

Roboty ręczne. Szycie, dzierganie.

Nauka moralności. Dbłość o ręce, o paznokcie. Ostrożnie z ogniem. Ostrożnie ze szkłem, nożem. Dbłość o nogi. Wskazania rozsądku. Zimno. Wycieranie nóg. Szanowanie obuwia, rękawiczek.

Analogiczny program dla klasy drugiej.

PRACA. ŚRODKI TRANSPORTU.

Obserwacja: Jak dziecko przenosi się z miejsca na miejsce. Jak coś przenosi. W jaki sposób transportuje się przedmioty.

Środki transportu dla ludzi, zwierząt, przedmiotów. Środki transportu poruszane przez człowieka, zwierzęta, elektryczność, parę wodną.

Jak zwierzęta się przenoszą z miejsca na miejsce?

Miary: Wózki bez kół, o jednym, dwóch, trzech, czterech i więcej kołach.

Wózki mieszczące jedną, dwie, więcej, dużo osób.

Ilość wozów przy tramwaju, kolei.

Ilość drzwi, okien, ławek.

Rachunek szybkości. Zysk na czasie.

Najdłuższe, najkrótsze wozy. Najwyższe, najniższe (porównanie z wysokością dziecka), wozy o wielkiej i małej szybkości, na wielkie i małe przestrzenie (skala).

Bardzo rozpowszechnione, rzadkie.

Determinizm. Pożytek środków transportowych: chronią przed zmęczeniem, pozwalają na większą szybkość, chronią przed niepogodą, przenoszą wielu ludzi. Określenie konstrukcji.

Wozy dla wielkich ciężarów, dla szybkości, dla jednego i drugiego.

Cel resorów, gdzie je należy umieszczać, dlaczego? Dlaczego istnieją koła wielkie, małe, cienkie, grube, żelazne, drewniane.

Asocjacja: Różne wozy dla ludzi. Automobile. Tramwaje i koleje. Statki. Samoloty. Wozy towarowe, Części wozu. Z jakiego materiału zrobione. Przystosowanie dróg do środków komunikacyjnych.

Asocjacja w przestrzeni: Środki transportowe na wsi, na ziemi, pod ziemią, na wodzie, pod wodą, w powietrzu.

Gdzie się widzi w Brukseli najwięcej wozów. Gdzie są garaże, remiza tramwajowa. Kolej. Hangary. Tory tramwajowe.

Asocjacja w czasie: 1. Czas potrzebny na przebycie różnych przestrzeni. 2. Czas potrzebny do zrobienia wozu, wozu tramwajowego. 3. Czas trwania wozu, auta. 4. Czas między różnymi zdarzeniami życia dziecka a dniem dzisiejszym.

Ekspresja abstrakcyjna: Słownictwo: Co przewozi powóz, wózek. Zalety i błędy. Wyrazy pochodne. Wyrażenia z życia codziennego. Nazwy prowadzących wóz.

Ortografia: Codzienne ćwiczenie wzrokowe.

Gramatyka: Rodzaj żeński przymiotników. Gry.

Ekspresja konkretna. Rysunek: różne pojazdy; sceny kombinowane; wymyślone przez dzieci; wspomnienia.

Prace ręczne: Konstrukcja środków transportowych.

Nauka moralności: Uwaga na ulicy. Ostrożnie w tramwaju. Raczek czekać na następny wóz. Zabezpieczenie przed wypadkami. Gdzie mogą być niebezpieczeństwa. Jak opiekować się młodszym bratem, młodszą siostrzyczką.

Podany program obejmuje mniej więcej czas jednego miesiąca; zależnie od zainteresowania uczniów zatrzyma się nauczyciel dłużej lub krócej przy danej kwestji, pozwalając uczniom na rozszerzanie programu. Widzimy tu zakres nauki prawdziwie szeroki, a różne wia-

domości, logicznie z sobą powiązane, czerpane są przeważnie z życia, dostępnego dla obserwacji dziecka. Wierzymy, że przy tej metodzie budzić się musi aktywność ucznia, zaniepokojenie i umiłowanie pracy, zasadnicze warunki każdej samodzielnej i twórczej czynności.

DALTOŃSKA METODA LABORATORYJNA.

Należy ta metoda do wynalazków bardzo świeżej daty, bo sięga ledwie r. 1919, a jednak zyskała już znaczny rozgłos i zwolenników zarówno w nowym świecie, gdzie powstała, jak i na starym kontynencie. W każdej rozprawie o nowszych metodach pracy w szkole spotykamy się z nazwą «The Dalton Laboratory Plan», jako śmiałą organizacją życia szkolnego. Ludzie skłonni do entuzjazmu widzą w niej rozwiązanie trudnego problemu pracy ucznia, sceptycy nie zamykają oczu na niedomagania i wskazują na zbyt jeszcze młody żywot nowego eksperymentu szkolnego.

Twórczyni tego systemu Miss Helen Parkhurst wyszła z praktyki szkolnej, nie z teorii. Już w r. 1905 jako nauczycielka wiejskiej szkoły w Ameryce znalazła się wobec ciężkiego problemu, jak zatrudnić i to z pożytkiem większą ilość dzieci różnych stopni w jednej izbie szkolnej. Problem ten jest aż nadto dobrze znany i naszym wiejskim nauczycielom w t. zw. «jednoklasówkach». Już wtedy Miss Parkhurst wpadła na myśl podzielenia klasy na «przedmioty», tj. w różnych częściach izby szkolnej zbierała należący do jednego przedmiotu materiał naukowy i grupowała koło niego pewną ilość uczniów. Zainteresowanie uczniów i dobry skutek takiej pracy pobudziły Miss Parkhurst do teoretycznych studiów. W r. 1914 jedzie do Włoch, gdzie pracuje u Dr. Montessori w jej «Case dei Bambini». Przejęta ideą włoskiej wychowawczyni wraca do Ameryki, jako propagatorka tej metody i zostaje inspektorką szkół i kursów Montessori w całej Ameryce. W r. 1918 zrzeka się tej godności, by założyć szkołę, opartą na nowych własnych zasadach. Pierwsza szkoła przeznaczona była dla ułomnych dzieci i tu widać wpływ lekarki Montessori i pewną analogję do działalności Dra Decrolyego. Lecz już w r. 1919 otwiera w Dalton, małej miejscowości okręgu Massachussetts «high school», którą nazwała «Laboratory School». Dzięki mo-

nografii ¹⁾ Miss Evelyn Dewey, córki wielokrotnie już cytowanego filozofa i pedagoga, przyjęła się w świecie pedagogicznym nazwa metody od miasta Dalton. Rozpowszechnienie zaś zawdzięcza ta metoda wizycie angielskiej inspektorki Miss Bassett w Dalton i jej entuzjastycznemu opisowi w «Times» ²⁾. Metodę tę przyjmuje w tym samym roku County Secondary School w Streatham, a już w r. 1922 powstaje w Londynie «The Dalton Association» ³⁾ dla propagowania metody laboratoryjnej. Rozszerza się ona szybko w szkołach londyńskich i północnej Anglii, zwłaszcza gdy konferencja w Bristol ⁴⁾ wykazała na licznych pokazach praktyczność i skuteczność pracy.

Metodę tę przeszczepili z Anglii Japończycy do swych szkół a Rosja wprowadziła ją również od r. 1923 w szkołach wojskowych w Moskwie ⁵⁾.

Tych kilka dat jest dla nas ciekawą ilustracją nie tylko szybko wzrastającej popularności metody nauczania, lecz także dowodem, jak szeroko rozpowszechnione jest pragnienie odnowienia metod nauczania w szkole. System, zastosowany w małej miejscinie amerykańskiej, zdobywa sobie wyznawców wśród starego, w tradycyjalnej kulturze żyjącego narodu angielskiego, wśród ostrożnych wobec wszelkich nowinek Japończyków i wśród Rosjan, którzy sami skrajną reformę szkoły przeprowadzają. Dzieje się to w ciągu zaledwie

¹⁾ Evelyn Dewey. «The Dalton Laboratory Plan», pierwsze wydanie z r. 1922 u J. M. Dent & Sons, London, drugie wydanie w r. 1924.

²⁾ Times Educational Supplement z r. 1920.

³⁾ London S. W. 7. Cornwall Gardens 35. ⁴⁾ W r. 1922.

⁵⁾ Marie Steinhaus. «Helen Parkhursts Dalton-Plan und seine Verwendung in England», Beltz, Langensalza 1925. — W Polsce zainteresowanie metodą laboratoryjną wzrosło w latach 1927—8 bardzo znacznie, czego dowodem artykuły w «Szkole Powszechnej», w «Ruchu Pedagogicznym», nadto sprawozdanie J. Młodowskiej «System Daltonski w szkole polskiej», omawiające doświadczenia, zdobyte tą metodą pracy w państw. Seminarjum naucz. ż. w Chełmie; odbitką licznych artykułów «Ruchu Pedag.» jest Dr. H. Rowida «System Daltonski w szkole powszechnej». Kraków 1927. Wycieczka nauczycieli angielskiego Tow. daltonskiego w Londynie w lecie 1928 do Polski spopularyzowała tę ideę i wywołała liczne próby. Streszczenie referatów, wygłoszonych przez uczestników tej wycieczki, wydało «Wychowanie Nowoczesne» Nr. 7—10 za IV—IX 1928 (Warszawa, Nowogrodzka 21/m).

kilku lat, w czasie znacznie krótszym, niż wymaga wypróbowanie metody na jednym pokoleniu szkolnym!

Przypatrzmy się więc jej zasadom, zanim je poddamy krytycznej ocenie.

Szkola zarzuca podział na klasy, a wprowadza podział na przedmioty, z których każdy otrzymuje odpowiednią pracownię, laboratorium, zaopatrzone we wszystkie najpotrzebniejsze środki do pracy naukowej. Na czele laboratorium stoi nauczyciel specjalista. Wstęp do laboratorium mają wszyscy uczniowie, pragnący w danym przedmiocie pracować. W laboratorium panuje swoboda porozumiewania się, grupowania się celem wspólnej pracy, zwracania się do przełożonego nauczyciela o radę i pomoc. Uczeń opuszczający pracownię przedkłada nauczycielowi owoce swej pracy. Utrzymanie atmosfery pracy, nadzór nad urządzeniem pracowni, troska, by instrumenty w właściwy sposób były używane, dawanie wskazówek co do metod pracy, ewentualnie objaśnienia problemów, są zadaniem nauczyciela.

Materiał naukowy całej szkoły dzieli się na programy częściowe, odpowiadające programom odpowiednich klas. Nowością jest ujęcie materiału naukowego jednego przedmiotu w dziesięć grup, odpowiadających dziesięciu miesiącom roku szkolnego. Każdy miesiąc znowu podzielono na cztery zadania tygodniowe, obliczając jeden tydzień zwyczajem amerykańsko-angielskim na pięć dni roboczych. Podziału materiału na miesięczne assignments dokonuje nauczyciel-fachowiec, po czym poddaje się te assignments wspólnym obradom grona nauczającego, celem określenia wzajemnego stosunku problemów w różnych przedmiotach, często celem uwzględnienia ich wzajemnego przenikania. Np. problem historyczny może wchodzić w zakres literacki i artystyczny (rysunek); geograficzny łączyć się z rysunkiem i obliczaniem, matematyczny z fizyką i konstrukcją, wykresami lub modelem itd. Ustalony zakres materiału naukowego ujmuję się w formę pisanego zadania, które uczeń otrzymuje do rozwiązania w porządku z góry ułożonym.

Assignment wnika niejako w położenie ucznia, przedstawia cel pracy i środki doń wiodące, nie przemilcza trudności,

ale radzi, jak je pokonywać. Ton ich nie jest rozkazem lecz radą doświadczonego przyjaciela. Każde assignment istnieje w trzech stopniach co do trudności zakresu i przedmiotu: dla uczniów o normalnych zdolnościach, dla uczniów słabych i bardzo zdolnych. Wybór pozostawiony uczniowi.

Na czele assignment znajduje się często wstęp, wyjaśniający cały problem i wskazujący na jego doniosłość. Potem następuje jak najkonkretniejsze ujęcie przedmiotu, często, zwłaszcza na stopniu niższym, z podziałem na częściowe zadania. Następnie określa się pracę, którą uczeń ma wykonać i sposób jej wykonania, napisanie, rysunek, mapa, uczenie się na pamięć; źródła, z których ma czerpać, podręczniki, z podaniem rozdziału i stron potrzebnych do przeczytania. Wreszcie określenie, za jaki czas pracy policzy się wykonanie zadania, często wskazówka, jak będzie je oceniał także drugi fachowiec, o ile praca obejmuje i inną specjalność.

Obliczenie wartości zużytego czasu dokonuje się na podstawie przepisanej ilości godzin w planie urzędowym dla danego przedmiotu. Jeżeli pensum zawarte w assignment byłoby wyczerpane w przeciągu miesiąca nauki szkolnej w przepisanej tygodniowo ilości godzin, to pracę wykonaną przez ucznia uznaje się za równoważną 20 dniom roboczym, tj. czterem tygodniom po pięć dni. Odpowiednie części takiego pensum ocenia się ułamkami pracy miesięcznej.

Organizacja pracy jest bardzo prosta. Każdy uczeń danego stopnia, klasy, obowiązany jest wykonać pracę przepisaną przez 10 miesięcznych assignments w tylu przedmiotach, ile na tym stopniu obowiązuje. Otrzymuje więc po jednym assignment miesięcznie, uczniowie młodsi tygodniowo, z wszystkich obowiązkowych przedmiotów; po oddaniu prac i po ich przyjęciu przez nauczyciela-fachowca otrzymuje assignment drugie, później trzecie aż do dziesiątego. Uczeń ma swobodę pracy i wolność wyboru porządku pracy. Może więc pracować nad jednym zagadnieniem przez czas dłuższy, może je wykonać od razu lub częściowo, zupełnie do woli, czy chce pracować sam, czy też w porozumieniu lub z pomocą jednego lub więcej kolegów. Może również bez wahania zwracać się o wyjaśnienie lub pomoc do kierownika laboratorium.

Nie cały jednak czas szkolny przeznaczony jest na pracę w laboratorjach. Część godzin poświęcona jest na wspólne konferencje, omawianie z nauczycielem danego przedmiotu, czyli na naukę gromadną, klasową, w dawnym tego słowa pojęciu. Nauka popołudniowa znowu przeznaczona jest przeważnie według stałego rozkładu godzin na wspólną gimnastykę, na gry, na zajęcia artystyczne itd. W godzinach wieczornych istnieje możliwość kształcenia się w przedmiotach, nie objętych planem naukowym oficjalnym.

Nad pracą uczniów i postępami w różnych przedmiotach, a więc poniekąd i nad pracą nauczycieli wykonywa się ścisłą kontrolę, ujętą w potrójny system: a) kontrola pracy każdego ucznia w każdym przedmiocie, b) kontrola pracy wszystkich uczniów danej grupy w jednym przedmiocie i c) kontrola postępu pracy wszystkich uczniów jednej grupy w wszystkich przedmiotach.

Każdy uczeń dostaje dla kontroli indywidualną tabelę pracy na cały miesiąc («The pupils contract Graph»). Istniejący w Stanach Zjednoczonych w szkołach zwyczaj podpisywania formalnego kontraktu pracy przez ucznia¹⁾ nie przyjął się w szkołach angielskich. Contract-Graph, różnego koloru na każdym stopniu, zawiera w nagłówku karty obok personaljów ucznia, określenie stopnia i liczby porządkowej assignments, datę przyjęcia i oddania pracy i ilość dni zużytych na pracę. Sama karta podzielona jest na 10 przedmiotów (liczba maksymalna) przegródkami pionowymi, oraz na cztery tygodnie pięciodniowe kreskami poprzecznymi²⁾. Na odwrotnej stronie nauczyciel pisze swoje uwagi. Przeznaczenie tej karty jest jasne. Uczeń zaznacza w niej w porozumieniu z nauczycielem postępy pracy w każdym przedmiocie, przekreślając kreską pionową tyle dni tygodnia czy tygodni, za ile uznano pracę przezeń wykonaną. Częstki wykonanej pracy znaczą liczbą porządkową dnia pracy. Jeden rzut oka na kartę uczy, ile

¹⁾ «Ja uczeń stopnia (grupy) zobowiązuje się wykonać pensum». Data i podpis.

²⁾ Wzór przytoczony w «The Dalton Laboratory Plan» by Evelyn Dewey na str. 28.

pracy i w jakim przedmiocie uczeń już dokonał i ile mu zostaje do wykonania. Jest to rachunek sumienia z pilności i sprawności ucznia.

Druga kontrola obejmuje wszystkich uczniów w jednym przedmiocie i w jednej grupie. Liczba maksymalna wynosi 35 uczniów. Jest to «Instructors Laboratory Graph». W nagłówku określony jest przedmiot i nauczyciel, oraz liczba porządkowa assignment. Sama karta podzielona jest na 35 rubryk poziomych, przeznaczonych dla 35 uczniów. Kreski pionowe dzielą je znowu poza przestrzenia, przeznaczoną na nazwisko ucznia, na 20 kwadratów odpowiadających 20 dniom czterech tygodni nauki¹⁾. Uczeń wychodząc z laboratorium, przedkłada nauczycielowi stan pracy i wtedy zgodnie znaczą w swych kartach, uczeń kreską pionową, nauczyciel poziomą, ilość dni przyznanych za dokonaną pracę. Nauczyciel widzi w każdej chwili, jak uczniowie postępują w pracy; uczniów, stojących na jednym poziomie, może przyzywać na konferencję już to, aby im pracę ułatwić, wskazać, jak mają pracować, już to, aby zbadać przyczyny braku postępu, lub aby przekonać się pytaniami, dyskusją, o ile praca jest gruntowna. Laboratory Graph wisi w pracowni w miejscu łatwo dostępnym i widocznym tak, że każdy uczeń może znowu porównać swe postępy z postęпами kolegów i czerpać z tego zachętę do tem usilniejszej pracy.

Trzeci rodzaj kontroli obejmuje całą grupę, i wszystkie przedmioty. Wypełnia się ją raz w końcu tygodnia. W nagłówku mamy znowu oznaczenie grupy, liczby porządkowej assignment. Rubryki poziome odpowiadają liczbie 35 uczniów i mają każda po 40 kwadracików, z których każde cztery odpowiadają czterem tygodniom miesiąca dla każdego z dziesięciu przedmiotów (może ich być więcej). Z końcem tygodnia przekreśla opiekun grupy te kwadraty w każdym przedmiocie, które odpowiadają przerobionej i oddanej pracy. Znowu jeden rzut oka wykazuje, w którym przedmiocie uczniowie pracują najchętniej, najrównomierniej, albo gdzie są zaniedbania. Pomoc i rada z strony nauczyciela usuwa braki, ułatwia trud-

¹⁾ W dziele Evelyn Dewey na str. 31.

ności, przez co uzyskanie rezultatu jest pewne prawie dla wszystkich uczniów.

Dla uzupełnienia obrazu należy podać jeszcze rozkład dnia szkolnego, z podziałem na różne zajęcia. Otóż Miss Parkhurst dzieli dzień szkolny, obejmujący zwyczajem amerykańsko-angielskim czas od 8⁴⁵—4 z przerwą jednej lub półtorej godziny w południe, w ten sposób, że godziny od 8⁴⁵—12 przeznacza na dowolne zajęcia w laboratorjach (free time, free work), czas od 12—1 w dwóch półgodzinnych odcinkach na lekcje grupowe z opiekunem grupy i na lekcje fachowe z instruktorem (z fachowym nauczycielem). Reszta dnia od godziny 2—4 powinna mieć według życzenia reformatorki stały rozkład z przeznaczeniem na przedmioty wychowania fizycznego i artystycznego (gimnastykę, roboty ręczne, muzykę, śpiew, rysunki). Szkoły angielskie nie przyjęły dosłownie tego rozkładu czynności lecz zmodyfikowały go w ten sposób, że albo część godzin tylko przeznaczyły na wolne zajęcia, albo też przeplatały godziny wolnej pracy zajęciem obowiązkowym. Np. szkoła Streatham i inne wyższe szkoły zatrzymały 20 godzin na naukę klasową a oddały 14 godzin na zajęcia laboratoryjne, przyczem laboratorja z przyrządami otwiera się tylko dla uczniów starszych z obawy przed zniszczeniem inwentarza. W West-Green-School w dzielnicy Tottenham wprowadzono «Dalton Plan» częściowo już w 1920 r. (szkoła elementarna) i podzielono czas w ten sposób, że godziny od 9³⁰—10³⁰, 11—12, 3³⁰—4³⁰ przeznaczono na dowolne zajęcia. Swoboda, którą tu widzimy, świadczy tylko o wielkiej elastyczności systemu i o większym lub mniejszym zaufaniu do organizacyjnej pracy uczniów.

Szkoły Miss Parkhurst obejmują ośm stopni i rozpoczynają się po czwartym roku nauki, tj. obejmują uczniów od 10—18 roku życia. Każdy stopień odpowiada naszym klasom i tworzy grupy uczniów, zorganizowane podobnie jak u nas. Inną organizację przyjęła dyrektorka The County Secondary School (Howard School Clapton-London) Miss O'Brien Harris, która dzieli uczniów od 10—12 roku na dwie klasy i trzy stopnie (Preparatory Form dla roku 10 i form I and II dla 11 i 12 r.), a następnie nie łączy uczniów jednego rocznika, lecz

kilku od 12—16 roku, w grupy po 60 członków, zwane house. Każdy house obejmuje od 3—10 stopnia nauki, przyczem stopnie od 3—7 można przejść w trzech latach, stopnie od 8—10 są jednoroczne. Po stopniu 10 następuje egzamin (Matriculation or General School Examination of London University), poczem znowu uczniowie starsi grupują się w osobnych Forms. Nauka odbywa się w laboratorjach jak w Dalton Plan.

Dla ilustracji kilka przykładów assignments¹⁾.

GEOGRAFJA, Contract I (pierwszy rok nauki) Assignment X, (ostatni miesiąc roku).

«Ostatnia to praca w tym roku. Dokończymy studjów naszych ojczystych wysp, chcąc się przedewszystkiem dowiedzieć o uprawie pszenicy. Chleb to najważniejsze pożywienie Anglika. A zatem, gdzie rośnie pszenica, dlaczego tu a nie tam, ile jej produkujemy. Wiecie, że pszenica wymaga trzech rzeczy: 1. dobrej, suchej gleby, 2. wiele słońca, aby mogła dojrzeć, i 3. gliny. To wpiszeć do zeszytu.

Przypatrzyć się tablicy deszczów, szukać miejsc najsuchszych, gdzie są? Karta temperatury pokaże wam obszary najcieplejsze. Karta geologiczna pokaże, że tam także jest glina. Więc w południowo-wschodniej części jest Kraina pszenicy. Przeczytajcie w książce «Kraje dostarczające chleba» o wyspach brytyjskich, str. 3—10) a dowiecie się, że Luton, który leży w środku powiatu, jest równocześnie miastem przemysłu wyplatania ze słomy. (2 dni).

Teraz odrysujcie mapę, którą znajdziecie na str. 9 «Wysp Brytyjskich», albo na str. 41 książki «Główne drogi handlowe» («Gateways of Commerce»). One wskazują krainy pszenicy. Oznaczcie Luton, Norwich, Ipswich, Peterborough i Lincoln, gdzie wyrabia się narzędzia rolnicze. (2 dni).

Musicie jeszcze zapamiętać sobie, że pszenica angielska, to ledwie $\frac{1}{5}$ naszego zapotrzebowania. Moglibyśmy nią żyć tylko $2\frac{1}{2}$ miesiąca. Dlatego sprowadzamy ją z Ameryki, Australji, Indji itd. Starajcie się odpowiedzieć na pytanie, dlaczego tak mało rodzi się pszenicy w Irlandji i Szkocji. (1 dzień).

II Okres. Dowiedzieliśmy się wiele o ważnym środku żywności, jakim jest pszenica, którą produkuje nasz kraj. Chciałbym zwrócić wa-

¹⁾ Z ogłoszonych drukiem assignments wyliczam: Dalton Plan Assignments Vol. I English, Geography, History. Vol. II Mathematics and Science wydane przez Streatham County Secondary School for Girls. London. Także: «West Green School, Tottenham» A. J. Lynch «Individual Work Assignments», wyd. George Philip 32 Fleet str. London E. C. 4 (dla każdego przedmiotu 4 książeczki, każda na 1 rok).

szą uwagę na inny środek żywności, którego dostarcza morze. Są nim ryby. Przypomnijcie sobie z naszej 9 pracy, że mówiliśmy o podstawie lądu stałego i widzieliśmy, jak płytkie wody otaczają nasze wyspy. Przypatrzcie się ławicy Dogger w pośrodku morza Północnego, gdzie morze jest szczególnie płytkie. Tu przebywają miliony różnych, jadalnych ryb. Tysiące ludzi trudni się ich połowem. Zdziwicie się, gdy wam powiem, że nasze wyspy zużywają 1 milion ton ryb rocznie! Pewnie chcielibyście się dowiedzieć coś bliższego o tych rybach i co się z nimi dzieje po połowie. Znajdziecie opis tego w «Brytyjskich Wyspach» na str. 55—59. Zaznaczcie na waszej mapce następujące porty rybackie, które poznałicie w czwartym okresie ostatniej waszej roboty. (Hull, Grimsby, Yarmouth, Lowestoft, Ramsgate, Brixham, Milford, Aberdeen, Peterhead, Wick, Stornoway, Dublin, Londonderry, Galway). Dodajcie ławicę Dogger.

Znajdziecie to na każdej mapie wysp brytyjskich (1 dzień).

Weźcie teraz kartę gospodarstwa, przypatrzcie się nazwom różnych ryb, które są podane koło naszych wysp, zaznaczcie je na waszej mapie, gdzie są miasta. (1 dzień).

Narysujcie obraz «połów ryb sieciami», który znajdziecie na str. 56 «Brytyjskich Wysp» albo ilustrację ze str. 57. (2 dni).

III Okres zajmuje się nauką o węglu: pokłady węglowe, sąsiedztwo żelaza i znaczenie dla przemysłu. Rozmieszczenie ludności w związku z przemysłem. Dla porównania okolice rolnicze. Przyczyny różnic.

IV Okres poświęcony jest studjum kolei. Najważniejsze linje, miasta, przez które linje kolejowe przechodzą. Uzasadnienie kierunku linii kolejowych, (unikają gór, szukają dolin). Rysunek mapki z podaniem najlepszej drogi z 1) Londynu do Dublina, 2) do Cork, 3) do Edynburga, 4) do Glasgowa.

Historja. Contract II, (drugi rok nauki, VIII Assignment. Uprzemysłowanie Anglii.

I Okres. Jedną z największych właściwości wysp brytyjskich zwykle się przeocza w historji. Wiele się mówi o Wolfa zdobywcach W Quebec i czynach Clivea w Indjach. One powiększyły zamorską potęgę Anglii. Ale nie wolno nam przeoczyć początku naszej potęgi. W początkach XVIII w. była Anglja krajem rolniczym, ale już w XVIII w. stała się warsztatem świata. Handel i przemysł nas wzbogacał. Cudowne wynalazki w przemyśle metalowym i włókienniczym, wprowadzenie siły pary na miejsce siły rąk ludzkich i wody, nadają temu okresowi piętno rewolucji przemysłowej.

Czytajcie «Rewolucja przemysłowa» Warnera str. 200—206. «Węgiel, żelazo i maszyny parowe» Pier Plowman, tom V, str. 198—204. Policzcie wam 3 dni za czytanie a 2 dni za odpowiedź na pytania:

1. Jaki wpływ miały wynalazki na handel w kraju?

2. Jak wpływają węgiel i żelazo na przemysł?

3. Powiedzcie, co wiecie o Humphrey Davy (lampy)?

II Okres. Przyjmuje się, że rewolucja przemysłowa Anglii dokonała się w 1760–1840. Czas to wielkiego postępu w handlu i rzemiośle i czas wynalazków, rozkwitu przedsiębiorstw i obrotu. Wpływ tego rozwoju w całym kraju, wyciska on piętno także na życiu społecznym. Przemysł i handel doprowadziły do lepszych środków komunikacji i transportu. Dotąd były drogi złe. Jeżeli przeczytaliście wskazane wam rozdziały, to odświeżcie sobie w pamięci najnowsze wynalazki i uprzytomnijcie sobie najważniejsze zmiany, wywołane przez kolej, telegraf, telefon, elektryczność, aeroplany.

Czytajcie «Przemysłowa rewolucja» Guesta, str. 157–167.

Za przeczytanie 2 dni, za odpowiedź na pytania 3 dni:

1. Podajcie czas przemysłowej rewolucji. 2. Nazwijcie najważniejsze wynalazki tego czasu w mechanice. 3. Kto to był James Watt i co o nim wiecie.

W III okresie zajmują się uczniowie rozwojem przemysłu bawełnianego w Lancashire; powstanie i rozwój przemysłu fabrycznego, warunki pracy w fabrykach i ustawodawstwo przemysłowe. Nauka streszcza się w odpowiedzi na pytania: 1. Początek manufaktury bawełnianej w Lancashire. 2. Starajcie sobie wyobrazić położenie robotnika w fabryce bawełny w owych czasach. 3. Napiszcie krótko, jak czas spędzał.

IV Okres zajmuje się skutkami rewolucji przemysłowej, objawiającymi się w rozwoju miast, w potrzebie stworzenia reprezentacji narodu w parlamencie, Franchise Bills. Pytania: «Podajcie datę pierwszego Bill'u. 1. Jak została ustawa przyjęta. 2. Jakie zmiany wywołały ustawy z r. 1867 i 1884? 3. Kiedy przyjęto ostatnią Franchise Bill? 4. Jakie zmiany przyniosły w waszym powiecie?»

Historja grecka. V stopień nauki, 4 miesiąc¹⁾.

I tydzień. W ostatnim miesiącu czytaliśmy o walkach Greków z Persami i ich wypędzeniu przez Greków. Pamiętacie bitwę pod Maratonem i Salaminą. Po wojnach perskich nastał pokój. Persowie nie chcieli napadać na Greków. Grecy pragnęli powrotu do domu. Przypominacie sobie, że w Atenach spłonęły domy przed bitwą pod Salaminą. Teraz musieli Ateńczycy odbudować swe miasto.

Sparta zazdrościła Ateńczykom i nie chciała pozwolić na odbudowę miasta. Gniewało ich, że Ateny chciały stać się pierwszym państwem w Grecji. Ateńczycy nie ustępowali, stąd walki ze Spartą. Te walki wywołują długą i krwawą wojnę między temi dwoma miastami. O tem będziemy się uczyć w tym tygodniu. Czytaj rozdział, zatytuło-

¹⁾ Wdg. Evelyn Dewey. «The Dalton Plan».

wany «Początek wojny Peloponeskiej» w «Historji Grecji». Gdy przeczytacie, napiszcie odpowiedź na następujące pytania:

1. Gdzie walczone w wojnie peloponeskiej, 2. dlaczego walczone ze sobą. 3. Jak wytłumaczył Perykles zaćmienie słońca? (!). Praca 2 dni.

Musimy potem przeczytać o śmierci wielkiego przywódcy Ateńczyków, Peryklesa. Gdy skończysz pytanie, napisz odpowiedź na następujące pytania:

1. Co spowodowało śmierć Peryklesa? 2. Co mówiono o odbudowaniu miasta przez Peryklesa. (Praca 1 dnia).

Trzeci rozdział, który należy przeczytać w tym tygodniu nosi tytuł «Greckie Kolonie w Italji». Znajdziecie ten rozdział w spisie. Znajdziecie pewną ilość miast greckich w Italji i na Sycylii. Pewnie was zaciekawia, jak w tych miastach żyli ludzie. Patrzenie na mapę na początku książki i szukajcie tych miast. Dowiedziecie się, jak Ateńczycy planowali wyprawę na te miasta na Sycylii.

Napiszcie odpowiedź na następujące pytania:

1. Opowiedzcie, jak Sybaryci kochali wygodę? 2. Kto był wodzem floty ateńskiej? 3. O co oskarżono Alcybiadesa? (2 dni).

W II tygodniu uczono się dalej o losach Alcybiadesa.

W III tygodniu zajmowano się Sokratesem.

W IV tygodniu były przedmiotem nauki losy 10.000 Greków w Azji i powrót ich do Grecji. Cyrus. Artakserkses. Agesilaos.

Literatura. VIII stopień. 4 miesiąc.

W tym miesiącu mamy przeczytać dzieło Kiplinga «Dzielni kapitanowie». Jest to zajmujące opowiadanie o życiu dzielnych rybaków na wielkim wybrzeżu Nowej Finlandji. Jestem pewien, że się wam będzie podobać. Jestem przekonany, że pokochacie Harvey'a i Dan'a i wszystkich innych. Gdy książkę przeczytacie, napiszcie mi zamiast zwykłego sprawozdania krótko na następujące tematy:

1. Przypuśćmy, że jesteście sprawozdawcami «Gloucester Daily Herald». Słyszeliście o przygodach Harvey'a i Dan'a z Francuzem. Napiszcie o tem w formie sprawozdania do dziennika. Starajcie się to uczynić interesująco, gdyż to jest rzeczą najważniejszą w artykułach dziennika.

2. Przypuśćmy, że jesteście Harvey'em, że na pokładzie «We're Here» spędziliście już miesiąc. Napisz list do domu, do swej mamy, opisz jej swe przeżycia w tym czasie. Wypowiedz swoje uczucia, nie zapominając ani na chwilę, że jesteście Harvey'em. Myślę, że potrafisz z łatwością pisać, tak jak Harvey.

Przynieś te zadania, ja je poprawię i zatwierdzę.

5 Miesiąc.

W tym miesiącu przeczytamy Rob Roy Waltera Scotta. Czytanie policzę wam za trzy tygodnie. Czwarty tydzień obróćcie na napisanie

oceny tej książki. Ocena nie jest równoznaczna z sprawozdaniem, które dotychczas pisaliście. Celem takiej oceny jest uprzystępnienie treści książki ludziom, którzy jej nie mają zamiaru czytać. Następujące więc punkty mają wejść do takiej oceny: 1. pełny tytuł i nazwisko autora, 2. nazwisko wydawcy, ilość stron w książce dla czytelnika, który chce ją nabyć i wiedzieć, jaką objętość ma książka, 3. krótka treść z podkreśleniem najważniejszych faktów, 4. podaj, co myślisz o książce, powiedz, czy ci się podoba i uzasadnij swój sąd.

Przynieś swą pracę, gdy ją ukończysz.

* *

Przedstawiliśmy nieco szczegółowiej tę metodę, aby dać o niej dokładniejsze wyobrażenie i stworzyć podstawy do jej omówienia. Miss Parkhurst utrzymała w współpracy z Dr. Montessori swoje zapatrywanie, że punktem wyjścia dla każdej pracy wychowawczej i twórczej powinna być wolność pracy i aktywność wrodzona. Musiała więc odrzucić te formy przymusu, które charakteryzują szkołę tradycyjną, rozwiązała przeto klasę, jako jednostkę organizacyjną, aby uwolnić ucznia od ciężącego na nim autorytetu nauczyciela a w niemniejszym stopniu, aby uwolnić go od niewruszonego porządku godzin szkolnych i panowania dzwonka. Konsekwencją logiczną było stworzenie laboratorjów i assignments. Swoboda, którą reformatorka zostawia uczniowi, jest jednak tylko pozornie zupełna. Uczeń ma swobodę wyboru porządku pracy, ma swobodę rozkładu swych zajęć, organizacji, odpowiadającej chwilowym czy stałym dyspozycjom umysłowym. Niema jednak wolności doboru programu, który jest z góry narzucony. Podobnie postępuje i Dr. Montessori, która nie narzuca dziecku żadnego zajęcia, ale działa nań suggestywnie przez otoczenie samo, przykład innych dzieci i zakaz używania istniejących zabawek, czy sprzętów do innego celu niż były przeznaczone. Także więc i w szkole daltońskiej uczeń podlega przymusowi programu szkolnego i czasu, w którym ma spełnić zadanie. Ale już ta pozorną swobodą pozwala na indywidualną pracę ucznia, na uniezależnienie od tempa pracy, nakazanego przez program, czy doświadczenie. W klasie tradycyjnej nauczyciel nie mógł zajmować się indywidualnymi skłonno-

ściami ucznia w szerszym zakresie. Wymagania swoje dostosowywał do nierzeczywistej miary przeciętnej, wypośredkowanej między uczniem najzdolniejszym a najsłabszym. Tempo pracy nie odpowiadało więc zdolnemu uczniowi, bo było za wolne, nie odpowiadało też słabemu uczniowi, bo było za szybkie. Skutkiem tego było pewne rozleniwienie u pierwszego, jak znowu zniechęcenie u drugiego. Przy metodzie pracy Miss Parkhurst tempo pracy pozostawia się samemu uczniowi.

Zostawienie uczniowi pewnego czasu do swobodnej dyspozycji usuwa drugą niedogodność dawnego porządku. Godziny nauki szkolnej liczyły w ostatnich latach po 45' do 50', nie mówimy o wyjątkowych urządzeniach jak np. w Francji, gdzie godziny trwają od 60' do 90'. Skrócona godzina była właściwie rezultatem psychologii eksperymentalnej, badań nad trwałością uwagi i stopniem zmęczenia. Na tej też podstawie starano się wprowadzić do pracy szkolnej jak największe urozmaicenie, aby przeciwdziałać monotonii. Powstała więc mozaika różnych przedmiotów, zmuszająca ucznia do przeskakowania z tematu na temat. Przerwy wypoczynkowe między godzinami jeszcze więcej rozpraszały uwagę, budząc nowe zainteresowania, nie mające zazwyczaj żadnych punktów stycznych z nauką. Skutek tego stanu powszechnie znany: strata czasu na nawiązywanie do przedmiotu, wymuszanie skupienia uwagi, budzenie zainteresowania i kiedy wreszcie nastrój potrzebny został wyczarowany, dzwonek zwiastował przerwę. Rozpaczliwe wysiłki, aby przez najlogiczniej zbudowany schemat lekcji, przez żywość jej prowadzenia i surową karność przyspieszyć koncentrację wysiłku, dawały naogół wyniki niewspółmierne. Przy metodzie laboratoryjnej jest ten brak prawie usunięty. Gdy przedmiot ucznia zajmie, może nad nim pracować aż do zaspokojenia wzbudzonej aktywności. To także zaleta.

Dalszą korzyścią jest, że metodę pracy może poniekąd uczeń sam dobrać. Assignment narzuca wprowadzić metodę dedukcyjną, zgóry akcentuje cel pracy i podaje drogi doń wiodące. Ale uczeń ma możliwość indywidualnego rozpatrywania źródeł, przetrawienia materiału w odosobnieniu lub przez dyskusję z innymi, ma prawo łączenia się w pracy z rówieśni-

kami umysłowymi, przez co powstaje dobór grup jednorodnych. Praca może odbywać się wśród atmosfery zadowolenia, nawet radości, którą wywołuje rezultat pracy. Przez możliwość dobierania przystosowanego do zdolności i zamiłowania programu naukowego, uczeń nabiera zaufania do siebie i ochoty do pracy. Przy tym systemie pracy ginie właściwie piętno złego ucznia, złego, bo nie nadążył za innymi, bo nie znalazł zainteresowania w pracy. Odpada ciągle porównywanie z innymi uczniami, a zostaje uczeń, jako indywiduum, całość. Każdy uczeń ma przedmioty, w których jest słaby i przedmioty, w których może celować. Powstaje więc tutaj rodzaj wyrównania. Naturalnie, że zdolni uczniowie w szybszym czasie mogą wykończyć swe zadania, że zyskują wskutek tego czas na dalszą pracę dobrowolną, nadobowiązkową, że mogą się wybić, ale słabi uczniowie nie doznają upokorzenia, że nie odpowiedzieli wymaganiom. Zupełnie niedołążni odpadają.

Uczeń uczy się pewnej samodzielności pracy, poznaje przytem w najgrubszych zarysach zasady pracy naukowej, źródła, ryciny, mapy, słowniki. Atmosfera, która wytwarza się zawsze w pracowniach naukowych, możność objęcia całego przedmiotu, tworzenie asocjacji między częścią zagadnienia, przydzieloną uczniowi a całością, którą reprezentuje laboratorium, wpływać musi niezmiernie korzystnie na tok pracy. Nadto w uczniu budzi się odpowiedzialność wobec zadania otrzymanego. Poczucie, że sam ma dokonać odkrycia, że ma dojść własną drogą do celu wskazanego, dodaje sił do pracy i wytrwałości. Uczeń uczy się ponadto organizacji pracy, co jest może zawsze najtrudniejsze. Otrzymuje zagadnienie na tydzień a nieco później na miesiąc cały. Musi więc rozłożyć swoje zajęcie, obliczyć, ile czasu poświęcić musi każdemu przedmiotowi, aby nie spóźnić się z terminem. Początkowo nie obejdzie się bez doświadczeń czasem smutnych, ale tem więcej uwagi poświęci uczeń już przy dalszych assignments. Doświadczenie już osiągnięte wykazuje, że uczniowie zaczynają pracę z reguły od najtrudniejszego przedmiotu. Jest w tem nie tylko zmysł organizacyjny ale i pewna duma, że właśnie tym trudnościom podolają. Wyniki pracy są też wprost proporcjonalne do wrodzonych zdolności i włożonego czasu.

Zmianie uległo w szkole Miss Parkhurst stanowisko nauczyciela. Z autorytatywnego stało się fakultatywne. Nauczyciel jest doradcą fachowym, którego zadaniem jest nie przyłapywać ucznia na brakach, lecz dopomagać mu do ich ewentualnego usuwania. Jest więc zawsze obecny w pracowni swej specjalności, gotów dawać wskazówki, poddawać metodę pracy, ułatwiać trudności, w razie koniecznej potrzeby, przerobić cały materiał, by wdrożyć do pracy. Wytwarza się pewien naturalny kontakt nauczyciela z uczniem, gdyż nie dzieli ich obawa klasyfikacji, lecz łączy wspólna praca. Tablice kontroli umożliwiają mu indywidualizowanie uczniów, gromadzenie ich na dyskusję, gdy doszli razem do pewnej granicy, zachęcanie do pracy tych, którzy odczuwają zrazu niechęć albo nawet lęk przed zadaniem. Nowe stanowisko wymaga od nauczyciela pewnego zaparcia się, nie poddawania uczniowi niczego, do czego sam dojść może, zostawiając mu przyjemność powolnego emancypowania się z pod jego mocy. Stanowisko to zgodne jest z żądaniem Spencera w jego «Education»: «dzieci należy kierować, by same podejmowały badania i własne wysnuwały wnioski; należy im opowiadać jak najmniej, pobudzać jak najwięcej do odkryć». Zdobycie doświadczenia własną pracą jest nieskończenie więcej warte niż doświadczenie przejęte od osób drugich. Rola nauczyciela staje się podobną do roli lekarza, który wtedy jest najdoskonalszy, gdy stał się niepotrzebny. Naturalnie że to usuwanie się na bok nie zmniejszy wcale jego wpływu.

Jeszcze jedną zaletę można podkreślić przy tym systemie nauczania, mianowicie jego wartość ekonomiczną. Wszystkie nowe wynalazki grzeszą tem, że wymagają wielkich kosztów, nowych urządzeń. Laboratorij Plan da się zastosować zarówno do wielkich szkół, jak i do małych. Urządzenie laboratorium jest tylko pozornie kosztowne, gdy się zważy, że odpada wtedy koszt sprawiania pomocy szkolnych i książek dla każdego ucznia. Zamiast tylu jednakich podręczników, ilu jest uczniów, wystarczy kilka egzemplarzy; zamiast map dla każdej klasy, obrazów i instrumentów, mogą być tylko pojedyncze egzemplarze. Uczeń ma mieć tylko notatnik, by zano-

tować uwagi nauczyciela i papier na napisanie zadania. Wszystko inne znajdzie w laboratorium.

Przy tym systemie ilość uczniów może być większa. Miss Parkhurst określa, że 200 uczniów może przypaść na jednego nauczyciela. Jest to na stosunki angielsko-amerykańskie liczba ogromna, dwa razy wyższa od normy dzisiejszej, w naszych stosunkach, gdzie nauczyciel uczy przeciętnie w pięciu klasach po 40—50 uczniów, prawie normalna. Nauka, może się odbywać przy tym systemie zawsze pod kierownictwem fachowca, co jest także zyskiem niemałym.

Reasumując, trzeba przyznać, że metoda laboratoryjna opiera się na podstawach biologicznych, licząc się z aktywnością i wolnością ucznia, oraz na psychologicznych, pozwalając mu na ciągłość pracy i dając mu efekt zadowolenia, wreszcie na ekonomicznych, stwarzając rzecz możliwą do osiągnięcia w ramach dotychczasowych budżetów.

Jest ona wielkim krokiem naprzód do odnowienia życia szkolnego, ale jednak nie jest pozbawiona słabych stron. Cały jej wysiłek skierowany jest na uczenie, na stronę intelektualną, na zdobywanie wiadomości. Brak tu podkreślenia pierwiastka wychowawczego; wychowanie, które musi być teraz istotnym celem życia szkolnego, nie wyczerpuje się jeszcze przez to, że uczeń w sposób choćby najskuteczniejszy zdobędzie pewną sumę wiadomości, nawet i wtedy nie, gdy uczeń nauczy się uczyć, pracować. Do wychowania potrzeba jeszcze wyrobienia charakteru mocnego i ducha społecznego. Potrzeba silnego podkreślenia pierwiastka emocjonalnego. Szkoła tradycyjna, mając za podstawę organizację klasy, miała ten środek, który wynikał z liczby uczniów, z psychologii masy i umiała go od czasu do czasu używać. Miss Parkhurst, zdaje się, odczuwała tę słabą stronę swego systemu, gdyż zostawia namiastkę klasy i nawet instytucję opiekuna klasy, który odwiedzaniem uczniów, zachęcaniem do pracy, wnikaniem w ich potrzeby, wytworzy ducha wspólnoty między nimi. Czy jednak potrafi osiągnąć to zadanie, gdy przez system pracy w zasadzie jednostkowej mało będzie sposobności do wzajemnego porozumienia? I temu stara się system zaradzić, gdyż zgodnie z anglosaskimi tradycjami zatrzymuje wspólne zabawy spor-

towe, ćwiczenia muzyczne itd. Daje może w tym względzie nawet więcej od dawnej szkoły — stanowczo więcej od tradycyjnej szkoły w Europie — ale problemu wychowania społecznego wystarczająco nie rozwiązuje.

Przy całym nacisku strony intelektualnej budzą się pewne wątpliwości, czy wszystkie przedmioty nauki szkolnej dadzą się wcisnąć w ramy laboratorium na wszystkich stopniach. Np. ciężko w nich się zmieści nauka języków nowożytnych, których trudno nauczyć metodą samouczków i tylko ze słowników; mówić językiem, a to jest celem nauki języka obcego, nie można się nauczyć bez mówienia, bez przyzwyczajania języka do wygłaszania obcych, często trudnych dźwięków, a ucha do ich chwywania. Jeżeli w obecnych warunkach, przy nauce głośnie w klasach, efekt końcowy jest mizerny, to ileż mizerniejszy on będzie, gdy nauka stanie się cichą, gramatyczną. Może mniejsze wątpliwości, ale zawsze poważne, budzi nauka matematyki przy pomocy tej metody. Podręczników, któreby przystępnie wprowadzały w dany materiał, istnieje podobno mało. Jak się obejdzie uczeń bez objaśniającego wykładu nauczyciela, niewiadomo. Także przyroda, zwłaszcza przy obecnych wymaganiach, gdzie okaz żywy, środowisko, mają odgrywać rolę, tylko z trudnością zrezygnuje z pomocy nauczyciela i wspólnych z nim wycieczek. Zaradzić temu będą mogły częściowo te wspólne godziny, które system przewiduje, a które będą musiały w krótkiej drodze wykładu zaznajomić uczniów z materiałem. Przy całym trudzie pisania, który może w Francji nie będzie raził wobec istniejącej tradycji, ale gdzieindziej będzie wielkim ciężarem, da się odczuć brak ćwiczenia w ustnym wypowiedzianiu myśli. Kult słowa mówionego może przez to ucierpieć.

Ale wszystkie te wątpliwości, które przemawiają tylko przeciw doktrynerskiemu stosowaniu metody aż do ostatnich konsekwencji, nie umniejszają zalet metody, która wzniosła się ponad poziom elementarny i umiała prawie w zupełności pogodzić wymagania specjalizacji z pracą samodzielną. Jest ona w każdym razie bardzo poważnym dorobkiem.

Nie wyczerpaliśmy jeszcze wszystkich form nowych metod nauczania, które obrały dziecko za punkt wyjścia i za centrum pracy wychowawczej. Nie jest to też naszym zadaniem, zwłaszcza wobec trudności ujęcia wszystkich prób, jakie się w różnych krajach pod różnymi hasłami podejmuje. Nie jest to także niezbędne dla zrozumienia samego problemu pracy w szkole, gdyż mimo niezmiernej różnorodności szkół próbnych czy doświadczalnych, dopatrzyć się można na ich dnie jednej z głównych form zasadniczych, które właśnie omówiliśmy. Będą to więc szkoły, nie wiążące się żadnym celem wychowania ani też w logicznym następstwie, żadnym programem naukowym, hołdujące jedynie zasadzie rozwoju wrodzonych zdolności, jak np. szkoły doświadczalne Dr. Bertolda Ottona w Niemczech. Są to szkoły opierające się na zasadzie spontaneizmu. Dla rozwiązania samego problemu jest także rzeczą drugorzędną, czy szkoły te są kolonjami wiejskimi, zbliżającymi się do ideału samostarczalności, czy miejskimi, które przez wycieczki, warsztaty, przez czasowe przebywanie w kolonjach wiejskich starają się wyzyskać wrodzoną aktywność dziecka, pobudzić jego zainteresowanie dla jak najpełniejszego rozwoju. My widzimy w tych szkołach tylko coraz to nową formę wprowadzania w życie zasad wyluszczonych poprzednio.

Wielu z reformatorów nowego wychowania tworzyło szkoły nie w imię haseł tych lub innych, lecz z konieczności, aby podolać ciężkiemu zadaniu, włożonemu na ich barki przez władze przełożone. Kto czyta wzruszające proste karty dzieła pedagoga włosko-amerykańskiego Angela Patri¹⁾, ten zrozumie, co potrafi osiągnąć miłość dla dziecka i szczytne pojmowanie obowiązku. Przed naszymi oczami przeraża się ten Włoch z urodzenia, a Amerykanin z pracy i optymizmu, z skromnego pedagoga, wychowanego w kulcie dla autorytetu nauczyciela i przekonaniu o nicości i złej woli ucznia w szkole, wierzącego jedynie w wszechwładzę karności i surowości, po-

¹⁾ Angelo Patri. «Vers l'école de Demain», Souvenirs d'un maître d'école américaine (przedmowa Ferd. Buisson), tłum. franc. z angielskiego; Hachette. Paris.

partej różgą, w nauczyciela-wychowawcę, który zaczyna budować na dobroci natury ludzkiej, który później, już jako dyrektor czterotysięcznej szkoły w Nowym Yorku, potrafi nie tylko znaleźć drogę do serca młodzieży lecz również do serc rodziców. Szkoła jego stała się tem, czem być powinna w rzeczywistości, centrum życia całej dzielnicy, stała się «naszą» szkołą, do której z zaufaniem zanoszą się troski i pociechy, w której szuka się rady, rozrywki i pouczenia. Książka Angela Patri staje się niejako symbolem tego przeobrażenia powolnego, które przechodzi wychowanie i szkoła za dni naszych.

A trzeba przyznać, że Angelo Patri nie jest jedynym, który to przeobrażenie przeżył przez ból rodzącej się świadomości. Można też wymienić nazwisko angielskiego nauczyciela E. F. O'Neill'a, który również musiał na własnej niejako skórze przekonać się o bezskuteczności kija, aby dojść samodzielnie do środków, jakie stosuje i poleca nowa szkoła. Potrzeba była u niego matką wynalazku. Nic dziwnego, gdyż znalazł w Blackburn w r. 1918 warunki pracy, w których nie wystarczały dawne środki i metody. W jednej izbie szkolnej miał cztery klasy po 50 uczniów¹⁾; 100 uczniów rano i tyleż po południu! Uczniowie rekrutowali się ze sfer najbiedniejszych robotników przemysłowych, przymuszani niejednokrotnie do pracy w fabrykach w godzinach pozaszkolnych. Szkoła była dla nich miejscem zabawy, wypoczynku po pracy; nie było więc mowy o jakiejś nauce, o pracy szkolnej, o dyscyplinie. Gdy kij nie pomagał, O'Neill zdobył się samorzutnie na czyn heroiczny, wyparł się i on dawnej szkoły z jej programami i urządzeniami, by stworzyć z uczniami taką szkołę, jakiej sami chcieli. Zdołał odgrzebać w ich sercach zainteresowania, umiejętnie i celowo je pielęgnował i pobudzał do aktywności, nie oglądając się ani na programy, których i tak nie potrafiłby wykonać, ani na opinie rodziców, którzy sarkali na to, że szkoła przestała być szkołą-uczelnią. Aż stał

¹⁾ E. F. O'Neill. «Une école active en Angleterre», Introduction de Ad. Ferrière. Bruxelles, Lamartin 1924.

się cud. Szkoła jego stała się miejscem, do którego z miłością i ochotą śpieszyli dawniejsi młodociani «bandyci» wioski, ze szkoły zaczęły promieniować dobre przyzwyczajenia na całą miejscowość. Wreszcie i władze szkolne zgodziły się na tę nową formę nauczania i wychowania.

Można wymienić również nazwisko holenderskiego pedagoga Jana Ligtharta¹⁾, który drogą refleksji i prób doszedł do wniosków, zgodnych z Johnem Deweyem. Naukę oparł na studjum przyrody, na poznawaniu otoczenia naturalnego i stworzonego przez przemysł, aby zrozumieć stosunek przyrody i produktów do życia ludzkiego. Doświadczenia swoje umiał wypowiadać w licznych pismach i przez to stanął w szeregu twórców nowego wychowania, zdobywając zasłużoną sławę w ojczyźnie.

Nie ulega wątpliwości, że liczba reformatorów bezimiennych jest wielokrotnie większa, że jest ich ogromny szereg wśród nauczycielstwa szkół powszechnych. Oni bowiem, rzućni losom nieraz w pół dzikie okolice, muszą wrodzoną intuicją tworzyć warunki pracy, aby choć w przybliżeniu podolać nałożonym obowiązkom. Te «jedno- i dwu-klasówki», w których również nauczyciel czy nauczycielka staje wobec wielogłowej rzeszy dzieci, różnych lat i temperamentów, ale zgodnych przeważnie w tem, że w szkole broić należy, są napewno nie mniej wartościowym laboratorium metod wychowania, jak szkoła, w której Helen Parkhurst, lub O'Neill doszli do zrozumienia istoty wychowania, do oparcia się na zainteresowaniu i aktywności dziecka. Tylko że oni niejednokrotnie nie mają świadomości, że odkrywają świętą ziemię nowego życia dziecka, a nawet gdy ją mają, nie mogą się podzielić z nami swymi odkryciami. Dopiero w ostatnich czasach pisma pedagogiczne otwarły swe łamy dla ich doświadczenia²⁾.

Czasem znajdzie się pedagog z bożej łaski, który nie dla

chleba lecz z potrzeby serca zajmie się dziećmi, najczęściej temi opuszczonymi, najbiedniejszymi, o które nikt się nie troszczy i nikt do szkoły nie prowadzi. Skupi je około siebie, pokocha i zrozumie. Stworzy dla nich schronisko, czy letnie kolonie, da im ciepłą strawę i możliwość spędzenia czasu w dzieciństwie wśród otoczenia, które ich wyleczy od wpływu ulicy, na której się dotąd chowały. Miłość i dobroć podyktuje mu metody, których wynalazkiem szczycą się Froebel, Montessori lub najnowsi pedagogowie, chociaż ich nawet z nazwiska nie zna. Wrodzona chęć dzielenia się z ludźmi wrażeniami, szczęściem, którego w pracy nad dziećmi zaznał, każe mu pisać o tych dzieciach z ghetta i suteryn wilgotnych lub zimnych poddaszy, nie rozprawy pedagogiczne, lecz książeczki naiwne. Przeznacza je znowu nie dla pedagogów, do których może nawet się nie zalicza, lecz dla swych młodych przyjaciół, których do nowego, społecznego życia powołał.

Czyż nie tak należy zrozumieć książki¹⁾ Janusza Korczaka, jego «Sławę», «Moški, Joski i Srule», «Józki, Jaśki i Franki», «Jak kochać dzieci», «Kiedy znów będę mały» itd.? Jest to nowe wychowanie dziecka, oparte nie na systemie, lecz na zrozumieniu potrzeb dziecka i miłości.

Warunki pracy sprawiają, że nauczyciele szkół powszechnych więcej mogą na tem polu zdziałać niż nauczycielstwo szkół wyższych. Dostają bowiem materiał wychowawczy w stanie surowym, niejako w pierwszej fazie rozwoju, mają możliwość ciągłej obserwacji dziecka i współżycia z niem, podczas gdy w wyższych szkołach i system fachowości nie sprzyja wszechstronnemu ogarnięciu dziecka i ono samo jest już w dalszej fazie rozwoju, więc mniej podatne na wpływ bezpośredni nauczyciela.

Wyższy stopień szkół, wymagający pewnej specjalizacji, aby odpowiedzieć potrzebom społeczeństwa i potrzebom szkół wyższych, jest bardziej skrupowany w swych zapędach reformatorskich. Ale i w tej dziedzinie powstanie drogą rozbudowy nowa forma szkoły, jak np. znany w świecie anglosaskim

¹⁾ J. W. L. Gunning. «Jan Ligthart, sa vie et son oeuvre». Neuchâtel 1922.

²⁾ Wymienić tu trzeba w pierwszym rzędzie poznańskiego «Przyjaciela Szkoły», dwutygodnik nauczycielstwa polskiego. (Poznań, ul. Różana 4a) i «Praca Szkolna», Dodatek miesięczny do «Głosu Nauczycielskiego».

¹⁾ Wydane przez Towarzystwo wydawnicze w Warszawie.

t. zw. «Gary-System», lub «The Winnetka Technique», pierwszy w małym, 50.000 mieście Gary nad jeziorem Michigan w stanie Indiana, drugi na przedmieściach Chicago, ale i te szkoły dadzą się sprowadzić do zasad już przez nas poznanych. «Gary-System» rozwinął się z małej szkółki, założonej w r. 1906 przez nauczyciela Williama A. Wirta dla potrzeb nowo osiadłej ludności, złożonej z różnych narodowości, bez wspólnych tradycji i bez wyraźnych planów na jutro. Wirt przyjął za zasadę, że w jego szkole «ma być miejsce dla każdego ucznia i że każdy uczeń ma znaleźć się na właściwym miejscu». W miarę potrzeb dobudowywał nowe budynki, zaprowadzał nowe place gier i zabaw, wciągał do współpracy dorosłych i stworzył kolonję szkolną. Obejmuje ona wszystkie możliwości kształcenia się i zatrudnienia przez wszystkie dni w roku, jest więc zbiorem wszystkich możliwych pracowni zawodowych obok szkół dla wykształcenia ogólnego, bibliotek, laboratoriów itd. Panuje tu system swobodnego wyboru zajęcia, przyczem uczeń przechodzi z jednego budynku do drugiego, jak dorosły student uniwersytetu, mając tylko jedno zobowiązanie: dotrzymywania przyjętego programu. W następstwie tego są tu nauczyciele-specjaliści, obok nauczycieli-opiekunów; pierwsi uczą w pracowniach, drudzy troską pilnowanie, by uczniowie odpowiedzieli przyjętym zobowiązaniom. Specjalizacja uczniów zaczyna się już na stopniu najniższym¹⁾.

Widzimy w tym systemie, który raczej wynikał z organizacji niż myśli pedagogicznej, podobne zasady jak w daltonskiej metodzie, obok zupełnej swobody wyboru zajęcia. Czynniki wychowawczo-społeczne wybijają się przede wszystkim w grach i zabawach oraz w urządzaniu odczytów o treści emocjonalnej dla wielu klas naraz, aby wywołać nastrój silniejszy, zgodnie z założeniami psychologii zbiorowej.

«The Winnetka Technique»²⁾ stworzona przez Carletona Washburne, obejmuje 4 szkoły dla dzieci od 5 do 12 lat. Pod względem zasadniczym szkoły te nic nowego nie przynoszą i pomieścić się mogą w szkołach opartych na aktywności

¹⁾ Por. John Adams. «Modern Developments», str. 185—204.

²⁾ «The New Era», Nr. 27 z r. 1926.

dziecka. Odgrywają tu rolę wielkie środki materialne, pozwalające na realizację wszystkich niemal pomysłów.

«The Project Method»¹⁾, metoda, oparta na omawianiu problemów, narzucanych przez życie lub sztucznie tworzonych, jest niejako pogodzeniem spontaneizmu z metodami laboratoryjnymi. W szkołach amerykańskich mamy całą skalę stosowania tej metody, od najsłabszej, gdy nie uznaje się żadnych programów, gdy więc dzisiaj nie wiadomo, co będzie przedmiotem omawiania jutro, aż do ujęcia programów naukowych w całą serję problemów, przeznaczonych do opracowania przez ucznia. Widzieliśmy podobne próby w szkołach doświadczalnych w Hamburgu w formie skrajnej i w formie odpowiadającej pewnym wymogom systematycznej nauki w Deutsche Aufbauschule Dra Fr. Karsena²⁾. W szacie doskonałej spotykamy się z tą metodą nauczania u Dra Decrolyego i w szkołach elementarnych miejskich w Brukseli.

Metoda ta możliwa na stopniu elementarnym, gdzie chodzi o ogólną orientację w życiu, natrafi zawsze na wielkie trudności na stopniu wyższym; gdy dobre chęci popadną w kolizję z brakiem wiedzy fachowej. Wtedy zgłosi się po swe prawa specjalista, tak jak z drugiej strony potrzeba ujęcia wiedzy w pewien system wypowie walkę dorywczości. Pogodzenie tych przeciwieństw nastąpi przez ujęcie całego przedmiotu nauki w szereg problemów, jak to n. p. zrobił Dr. Daniel C. Knowlton, profesor Teachers College w szkole Lincoln w Nowym Yorku dla nauki historii³⁾ na wyższym stopniu, lub jak to zrobiono w Niemczech, gdzie stworzono książki szkolne, oparte na problemach oświetlonych wszechstronnie⁴⁾.

Rozmaitość form pracy w nowej szkole, którą mieliśmy możliwość poznać w powyższych uwagach, świadczy wprawdzie

¹⁾ J. A. Stevenson. «The Project Method of Teaching».

²⁾ Wzór nauki historii podałem w «Ruchu Pedag.», Nr. 9/10 z r. 1925.

³⁾ Daniel C. Knowlton. «Illustrated Topics for Ancient (....) History. Published by Mc. Kinley Philadelphia Pa.

⁴⁾ Np. Beltz'. «Bogen-Lesebuch», hg. von Dr. Ernest Weber u. Dr. Alfred Schmidt, albo «Beltz' Lesebuch für Berlin», hg. von Dr. Ernst Weber u. Ernst Jaedicke.

o wielkiej żywotności tego problemu, ale niemniej i o tem, że jesteśmy dopiero w zaraniu krystalizowania się nowych metod. Wszelkie więc apostołowanie jednej metody, jako jedynie uzasadnionej, prowadzi do jednostronności, która okaże się w następstwie dla sprawy wychowania równie szkodliwą, jak niewzruszone trwanie przy sztandarze Herbarta.

IX.

WIDOKI NA PRZYSZŁOŚĆ.

Zajmowanie się problemami z dziedziny wychowania może mieć cel podwójny, jeden wynika z zamiłowania do badań i zadowala się poznawczą stroną problemu, chęcią pogłębienia teoretycznej znajomości pedagogiki i ustosunkowania jej do innych gałęzi nauk; drugi odnosi się raczej do praktycznej strony problemu, pragnie jego wszechstronnego oświetlenia, by dojść do wyzyskania osiągniętych wyników w życiu. Pierwszy cel, bezinteresowny, wkracza w dziedzinę czystej nauki, drugi w dziedzinę pedagogiki praktycznej. Wartość pierwszego nie jest bezpośrednio widoczna, wartość drugiego da się sprawdzić przy realizacji założeń. Omawianie istoty wychowania i celu, który mu przyświeca, nasuwało ciągle pytanie, ile korzyści odniesie z tego praktyka życia, co należy zmienić w dotychczasowej organizacji szkoły i co nowego wprowadzić. Braki wychowania wykazywać jest znacznie łatwiej, niż wskazywać na pozytywne lekarstwa. Widzieliśmy, że wszystkie poczynania reformatörów miały charakter eksperymentalny, problematyczny co do wartości uogólnienia, podczas gdy tylko możność powszechnego zastosowania wyników jest dla nas probierzem ich wartości.

Eksperymenty były przeprowadzone w szkołach doświadczalnych, zakładanych dla określonego celu i wśród określonych warunków. To nadawało im już specjalny charakter. Twórca szkoły dobierał sobie współpracowników, zdolnych do entuzjazmu pracy, a więc wierzących w jej skuteczność; młodzież, na której znowu miało się przeprowadzać teoretyczne założenia, pochodziła zazwyczaj z kół, szczególnie uposażonych, nie zdanych na konieczne posiadanie oficjalnego patentu, a zatem znowu bardzo podatnych na przyjmowanie

nowych idei. Warunki pracy są więc w szkole eksperymentalnej inne, przeważnie korzystniejsze, niż w szkołach publicznych.

Z natury rzeczy wynikało, że szkoły doświadczalne, chociaż liczne jako różnorodność eksperymentu, nie były dość liczne, aby stanowić przekonywujący dowód słuszności ich założeń. Z jednej strony zbyt silnie zakorzeniony tradycjonalizm, niechęć do nowości, odstraszały kandydatów od poddawania się nowym próbom, z drugiej strony organizacja społeczna, wymagająca patentów oficjalnie uznanej szkoły, nie sprzyjały ich rozwojowi. Szkoły takie ginęły przeważnie z ich twórcami. A jeżeli chciały przełamać tę niechęć, musiały wchodzić w kompromis z praktyczną stroną życia i eksperymentowanie miarkować względami na potrzebę doprowadzenia do egzaminów, uznawanych przez opinię publiczną. Kompromis często przybierał formy dziwne, jak np. w West-Green-School w Londynie, gdzie prowadzono metodę pracy według Dalton Plan, ale równocześnie zatrzymano stare metody, by zbyt nowatorstwem nie odstraszać klienteli. Na 450 dzieci tylko 250 uczyło się więc według nowego planu¹⁾. W Niemczech rząd pozwala na eksperymentowanie, ale pod warunkiem, że cel określony przez programy dawnej szkoły, w nowej szkole będzie również osiągnięty.

Wyniki, osiągnięte w szkołach doświadczalnych, nie zawsze muszą być dowodem słuszności teorii. Powinny więc być wypróbowane jeszcze w szkołach publicznych, pracujących wśród warunków normalnie korzystnych lub niesprzyjających, aby zyskać wartość prawdy rzeczywistej. Szkoła publiczna znowu zachowuje się naogół opornie wobec nowości, nie tylko z powodu niechęci oficjalnych pedagogów, przyzwyczajonych do uświęconych tradycją form, do rutyny, ile również z powodów natury społecznej, które specjalnie szkołę chronić powinny przed wstrząsem. Wytworzyłyby się w ten sposób błędne koło, gdyby życie i potrzeba nie torowały drogi nowym zdobyczom, naturalnie, umiarkowanym. Z pośród

szkół omawianych, najskrajniejsza szkoła rosyjska została społeczeństwu narzucona. Wprowadza ona zmiany tak potężne, że nie da się przewidzieć, jaki wpływ wywrze na przekształtowanie się całego społeczeństwa rosyjskiego. Specjalne warunki, w jakich się Rosja znalazła, pozwalają wytłumaczyć wyjątkowy sposób wprowadzania reformy szkolnej. Ale właśnie te odmienne warunki przemawiają przeciw naśladowaniu tej metody w innych krajach. Szkoła rosyjska burzy celowo podstawy kultury starej, na której oparty jest byt innych krajów Europy, a poniekąd świata. Zresztą należy odczekać jeszcze pewien przeciąg czasu, aby móc ocenić rezultaty nowej szkoły. Doświadczenia dotychczasowe wykazują, że nie wystarczy narzucić rozporządzeniem nową organizację, że nie wystarcza nawet system inspektorów, donoszących, czy dana szkoła jest postępową a nauczyciele lojalni wobec zarządzeń władzy. Zmiany zasadnicze, które w przeciągu 10 lat niemal trzykrotnie szkoła rosyjska wprowadza, nakazują pewną ostrożność w realizowaniu wszystkich idei bez poprzedniego przygotowania ideowego gruntu, bez pozyskania ofiarnych wykonawców.

Podobnie szkoły doświadczalne, oparte na czystym spontaneizmie, nie mogą liczyć na szybkie, powszechniejsze naśladowanie. Życie społeczne zorganizowane jest na pewnym kapitale doświadczenia, zdobytego w ciężkiej pracy przez liczne pokolenia. Ideologia rozwoju dalszego opiera się tylko na przesłankach, czerpanych z tego doświadczenia. Czyż można więc ryzykować zlekceważenie całego dorobku dotychczasowego w imię wiary, że z natury ludzkiej, pozostawionej wolnemu rozwojowi, wypłynie nowy, lepszy porządek? Stan obecny kultury został osiągnięty, przez narzucanie młodemu pokoleniu doświadczeń autorytetu, rasy; wyrzeczenie się tego przymusu, który, wypróbowany przez wieki, dawał dobre wyniki, nie wydaje się ani logicznym ani też możliwym. Dlatego i te szkoły nie dożyją powszechniejszego uznania i muszą jeszcze przez pewien czas być szkołami doświadczalnymi w całym tego słowa znaczeniu.

Nie można jednak nie przyznać im wielkiego znaczenia praktycznego. Dzięki tym szkołom pogrzebano już prawie przekonanie o złej naturze ludzkiej, a miejsce jego zajmuje

¹⁾ Marie Steinhäus. «Helen Parkhursts Dalton Plan u. seine Verwendung in England». Langensalza 1925.

wiara, że człowiek przez wychowanie stać się może złym lub dobrym. Szkoły eksperymentalne udowodniły nam niezmierną wartość aktywności wrodzonej i wskazały drogę, jak tę aktywność można dla celów wychowawczych wyzyskać. Wskutek teoretycznych badań i praktycznych przykładów objawiła się nam potężna moc otoczenia, które można i trzeba odpowiednio dobierać przy wychowaniu. Dzięki tym badaniom zachwiała się wiara w niewzruszalność dawnych programów naukowych i wyrosła potrzeba ich rewizji. Dziecko ukazało się nam w innym świetle, w swym właściwym charakterze i od-tąd zostanie w centrum naszych zabiegów wychowawczych.

Wynikiem wreszcie doświadczeń nowej szkoły jest zmiana naszego stosunku do klasy, jako środka nauczania. To może w skutkach swych odkrycie najdonioślejsze. Cechą charakterystyczną dla nowego nauczania ostatnich dziesiątków lat było zarzucenie indywidualnego nauczania na korzyść nauczania grupowego, zbiorowego w klasie. Nie znając jeszcze praw psychologii zbiorowej, widzieliśmy w klasie jeden z najpewniejszych, choć czasem obosiecznych, środków oddziaływania na duszę jednostki. «Sympatja liczby» była tajemnym fluidem, który miał zaradzić wszelkim brakom dawnego, jednostkowego uczenia i odpowiedzieć zmienionym pod względem ekonomicznym warunkom nauczania. Całym wysiłkiem pedagogiki lat ostatnich było udoskonalić technikę zbiorowego uczenia, utrzymać klasę, jako jedność psychologiczną, podatną na wpływ przemożny hipnotyzera-nauczyciela. Pod wpływem badania praw psychologicznych grupy, staraniem naszym było usunąć te braki, które grupa powodowała, jak pewne obniżenie wybitnych zdolności do poziomu przeciętnego, jak niepożądany wpływ wybitnej, ale w złem znaczeniu, jednostki, jak ustalenie praw współzawodnictwa itd. Wysiłek nasz szedł w kierunku selekcji, dobierania a raczej tworzenia grup jednorodnych, więc tworzenia oddziałów dla zdolnych ponad przeciętną miarę i poniżej tej miary, jak dociekanie granicy liczebności grupy.

Rezultaty pracy mimo wszystko były niezadawalające; głosy krytyki wskazywały na większą skuteczność pracy jednostkowej, samodzielnej niż precyzyjnie obmyślanych lekcyj

zbiorowych. Doświadczenie uczyło zresztą, że klasa raz po raz rozpadała się z grupy, tworzącej jednostkę psychologiczną, na sumę jednostek, więc grupę, jako jednostkę organizacyjną. Nowe metody idą skrajnie w tendencji rozbijania klasy, jako środka nauczania, a uznają ją tylko jako środek wychowawczy. Przyznają jej wartość emocjonalnego oddziaływania, ale odmawiają wartości rozwijania aktywności i podtrzymywania zainteresowania. Nowe metody wracają do podkreślenia pracy indywidualnej, jednostkowej lub co najwyżej w małych grupach, dobierających się samorzutnie. Klasa, gromada, pozostaje środkiem skutecznym oddziaływania w procesie wychowawczym, opartym na uczuciu. Wtedy także objawia się tendencja potęgowania «wpływu liczby» przez tworzenie jak najliczniejszych grup (Gary System). Dla nas najważniejszym wynikiem, który podkreślić musimy, jest nawrót do pracy indywidualnej, jako skuteczniejszej i zgodniejszej z naturą dziecka. Nie pójdziemy jednak za najsłabszymi dążeniami.

Reformy skrajne powodowały bowiem powstawanie systemów umiarkowanych, które licząc się z rzeczywistością, miały większe widoki powodzenia. Dlatego metoda Dra Decrolyego zyskała aprobatę oficjalnego szkolnictwa, dlatego metody pracy laboratoryjnej Miss Parkhurst spotkały się z uznaniem i tak szybką realizacją. One mają charakter realny, praktyczny i dlatego nad ich wartością dla naszej szkoły należy się zastanowić.

Decroly nie burzy dotychczasowego systemu, przeprowadza tylko rewizję podstaw wychowania i tworzy nową metodę pracy, opartą na pewnych ośrodkach zainteresowania dziecka. Znając lepiej naturę dziecka i drogi rozwoju jego umysłowości, buduje nowe programy jakby w kołach koncentrycznych, od najbliższych potrzeb dziecka aż do zrozumienia życia społecznego. Wyzyskana tu jest aktywność dziecka i jego zainteresowanie, a nie jest zapoznana rola społeczeństwa w wychowaniu. Jest więc równy nacisk na adaptacyjny i na rekonstrukcyjny charakter procesu wychowania.

Wobec głoszonych u nas haseł szkoły twórczej i licznych prób jej realizacji, wobec wymagań koncentracji w nauczaniu, nie zawsze rozumnie pojmowanej, można zaryzykować twier-

zenie, że metoda Dra Decrolyego jest doskonałym wyrazem tych dążeń i że może u nas służyć za wzór. Odpowiada ona naszemu usposobieniu narodowemu, naszej żywej wyobraźni i bogatej inicjatywie. System tkwiący w programach i celowość układu, powinny wywrzeć także dobroczynny wpływ na nieśmiałość naszych zainteresowań i wynikającą stąd nieumiejętność pracy, wdrażać nas do wytrwałości w badaniu i zdążaniu do wytkniętego celu. Przymioty wymienione zalecają tę metodę do wprowadzenia do szkoły na stopniu elementarnym aż do okresu dojrzewania płciowego. Na stopniu wyższym natrafiłaby jej realizacja na poważne kolizje z potrzebą specjalizacji.

Przeciw jej wprowadzeniu przemawia chyba to tylko, że przy tej metodzie koniecznym warunkiem jest wielka żywotność nauczyciela i znaczna znajomość życia. Programy, choćby najlepiej ułożone i przemyślane, zostawiają wielkie pole jego inicjatywie i inwencji. Od niego też zależy powodzenie całej nauki. Wylania się wskutek tego potrzeba zmiany przygotowania do zawodu nauczycielskiego.

Specjalizacja na wyższym stopniu nauki powoduje już rozdział czynności nauczycielskich i powierzanie ich fachowcom. Stan dzisiejszy nie uczy ucznia pracować, gdyż uczeń dostaje gotową wiedzę, nie budzi także zrozumienia wartości grupy ani konieczności pracy społecznej. Tym brakiem potrafi raczej zaradzić metoda laboratoryjna. Zatrzymuje bowiem system fachowości, wprowadza element osobistej odpowiedzialności i organizacji pracy, rzeczy u nas rzadkie a takie niezbędne. Uczeń nauczy się pracować. Przy swobodzie pójścia za zainteresowaniem danej chwili, pozostaje bowiem przymus ciągłej pracy. Obok możliwości skupienia się jednostki, jest sposobność współpracy. Są to wartości wychowawcze wielkie i szczególnie nam potrzebne. Podkreślić przytem wypada znowu realność całej metody. Nie trzeba nowych gmachów, ani znacznych kosztów, nie trzeba więcej sił nauczycielskich, owszem powstaje sposobność ich ekonomiczniejszego użycia. Nawet przystosowanie się do nowych warunków pracy ze strony nauczycielstwa średniego nie nastęrczałoby trudności nieprzezwyciężonych.

Skombinowanie tych dwóch metod zależnie od stopnia nauczania, więc metody koncentracji zainteresowania na stopniu elementarnym do czasu dojrzewania płciowego i metody laboratoryjnej w klasach wyższych wydaje się dość szczęśliwym rozwiązaniem problemu przeobrażenia publicznej szkoły w Polsce. Naturalnie, nie wynika z tego twierdzenia, że szkoły należy natychmiast przemienić w tempie szybkim. Powodzenie reformy szkolnej zależy nie od nakazów zgóry, lecz od wykonawców, a wykonawcami są nauczyciele. Jeśli nauczyciele nie nawrócą się do nowej metody, gdy nie uwierzą w jej celowość i skuteczność, to nie wydobędą z siebie zapалу potrzebnego do pracy, nie poskromią nawet niechęci, wywołującej bierny opór, o który rozbijają się najlepsze zamiary reformatorów. Trzeba więc przygotowania nauczycieli do nowego zadania. Trzeba również młodzież przyzwyczajać do nowej metody pracy, wymagającej samodzielności i zaufania do siebie. Tego się także nie robi odrazu.

Należałoby więc wprowadzić najpierw w kilku szkołach metodę Decrolyego¹⁾, stworzyć drogą doświadczalną kanon potrzeb życiowych dziecka polskiego i wypróbować środki materialne, które nasi nauczyciele miejskiej i wiejskiej szkoły, zazwyczaj nie zasobna, rozporządza; klasy prowadzone według tej metody, powinny być zwiedzane przez innych nauczycieli, aby drogą dyskusji i pokazów pogłębić i rozpowszechnić znajomość metody, zanim stanie się obowiązującą. We wszystkich większych centrach szkolnych znajdzie się wielu chętnych nauczycieli, którzy podejmą się trudu przystosowania metody do naszych stosunków. Inicjatywa ich nie może być jednak krępowana małostkowymi przepisami, które zniechęcą i oziębą najlepsze chęci pionierów nowego wychowania.

Także wprowadzenie metody laboratoryjnej na wyższych stopniach nauki nie może nastąpić bez prób i eksperymentu. Znamy rezultaty tej metody w szkołach amerykańskich i angielskich, wiemy, jak młodzież tamta na nie reaguje,

¹⁾ Metoda Decrolyego przyjmuje się w Polsce coraz więcej, powstają klasy tak prowadzone w Krakowie, — o innych miastach nie słyszałem — ale owoce pracy nie znalazły jeszcze wyrazu w literaturze.

ale nie możemy z równą pewnością twierdzić, że skutek tej metody będzie i u nas równie pożyteczny. Trzeba znowu próby życia. Najlepiej byłoby wprowadzać tę metodę w przedmiotach, które łatwiej do niej dostosować, np. w historii, geografii, literaturze, a dopiero wolno rozszerzać ją na inne stopnie. W przeciwieństwie do metody Decrolyego należałoby metodę laboratoryjną stosować najpierw na wyższym stopniu nauki a dopiero w miarę powodzenia, rozszerzać ją w dół. Ujęcie materiału naukowego w ścisłe, konkretne problemy do opracowania jest łatwiejsze na wyższym stopniu przy dojrzalej prawie młodzieży niż na stopniu niższym.

Dyskusje, pokazy itd. przyczynią się nie tylko do spopularyzowania samej metody, do jej aklimatyzowania na szarej ziemi polskiej, lecz również do wytworzenia atmosfery wychowawczej, wśród której wzrośnie zainteresowanie i zrozumienie problemów wychowawczych. Będzie to zysk nie do pogardzenia.

Wszelka reforma i to tak głęboko wnikająca w życie szkolne, wymaga cierpliwości i przygotowania jej wykonawców. Dla uutorowania drogi zasadniczym zmianom trzeba okresu przejściowego, który powoli oswaja z zamierzoną reformą. Taką pośrednio do reformy metod wiodącą drogą mogłoby być wprowadzenie systemu rekompensaty na wyższym stopniu nauki. System ten, istniejący od kilku lat w oficjalnym szkolnictwie niemieckim, polega na tem, że wprowadza się ruchome programy nauki w kilku przedmiotach. Minimalny dla uczniów, nie okazujących zamiłowania lub zdolności dla pewnego przedmiotu i program rozszerzony dla uczniów zdolnych. Uczeń, wybierający program minimalny np. w łacinie, musi zgodzić się na program rozszerzony np. w obcym języku nowożytnym. Uczniowie uczący się według jednego programu, stanowiliby grupy osobne, o ile nauka nie dałaby się tak urządzić, aby uczono się wspólnie tylko przez część godzin obowiązujących. Zamiast np. 5 godzin łaciny, obowiązujących wszystkich, uczniowie nie lubiący filologii, uczyliby się wspólnie tylko 3 godziny, dalsze dwie godziny obróć na naukę rozszerzonego programu w innym przedmiocie. W pozostałych zaś 2 godzinach, profesor pogłębiałby znajomość łaciny z ucz-

niami chętnymi i specjalizującymi się w tym przedmiocie. Ilość kombinacji może być większa lub mniejsza, zależnie od woli reformatora. Można też wyłączyć pewne przedmioty lub grupy przedmiotów od możliwości upraszczania programów ze względu na charakter szkoły lub kulturę. W każdym razie droga ruchomych programów ułatwia uczniowi wybór specjalności, do której czuje się uzdolniony i oswabada niejako drzemające w nim zdolności do pracy, która mu zapewni sukces. Jest to droga wiodąca do wprowadzenia metod laboratoryjnych.

W związku z reformą metod nauczania musi się poddać zasadniczej rewizji nasze programy naukowe i określić ich wartość pod kątem praktycznego życia, rozwoju umysłowego i kultury. Trzeba także pogodzić się niejako z koniecznością zrezygnowania z uniwersalizmu nauki i systematyczności przynajmniej na niższym stopniu. Programy nasze przeładowane są często wiadomościami, które miały swe uzasadnienie w szkole niemieckiej, rosyjskiej lub innej, ale niepotrzebne są dla ucznia polskiego. Często programy, pisane pod kątem ucznia wielkiego miasta, centrum naukowego czy handlowego życia, są niestrawne, za trudne a nawet niepożyteczne dla ucznia wiejskiego lub miasteczek o charakterze półwiejskim. Dostosowanie do potrzeb środowiska, pewien regionalizm programów szkolnych, jest konsekwencją metod nauczania, opartych na życiu rzeczywistym. — Historia asyryjska, perska a nawet pewne epoki historii Francji lub Angli, mogą zupełnie bez szkody dla rozwoju umysłowego naszych uczniów zniknąć z podręczników szkolnych, o ile wspomniane epoki nie wpłynęły na wytworzenie pewnych pojęć czy form historycznych, niezrozumiałych dziś bez poznania przeszłości. W podręcznikach historii istnieją niektóre ustępy tylko dla utrzymania ciągłości dziejów. A przecież wiele słuszności można przyznać Deweyowi, gdy twierdzi, że powinniśmy uczyć historii nie dla poznania przeszłości, lecz dla zrozumienia teraźniejszych warunków życia i przygotowania życia w przyszłości.

Wiele przedmiotów nauki cieszyło się w programach pewnym uprzywilejowaniem ze względu na ich wartość for-

malnego kształcenia. Z chwilą zachwiania wiary w możliwość formalnego kształcenia, należy poddać rewizji zakres i żywotność tych przedmiotów. Nie wynika z tego, aby wszystko, co nie jest bezpośrednio związane z życiem, znikło ze szkoły. Groziłoby to zmaterjalizowaniem szkoły i społeczeństwa, obniżeniem kultury ogólnej, która wyrosła przeważnie właśnie z negacji materji. Społeczeństwo, jak to na innym miejscu wywodziliśmy, musi mieć pewien ideał niematerialny, moralny, aby się rozwijać i dążyć. Wyrzucenie więc wszystkich pierwiastków idealnych szkoły, byłoby czynem przeciw społeczeństwu i przeciw kulturze. Ale również przeidealizowanie programów nie przyniesie społeczeństwu ani kulturze wartości rozwojowych. Organizacja życia wymaga od większości ludzi wytwarzania dóbr materialnych, większość uzdolnień ludzkich nadaje się też raczej do materialnej produkcji niż do pracy idealnej, umysłowej spekulacji. Organizacja wychowania musi się z tem liczyć i większość szkół i programów szkolnych dostosować do wymagań życia, do potrzeb materialnych, a tylko małą ich częśćkę zostawić dla tych, którzy uzdolnieni duchowo, chcą się podjąć pracy bezinteresownej dla stworzenia kultury duchowej, dla wskazania i uzasadnienia dróg rozwoju całej ludzkości. Rewizja programów szkolnych jest więc rewizją typów szkolnych i ich ilościowego stosunku. Hasło zbliżenia szkoły do życia nie jest negacją idealizmu lecz rewizją podstaw wychowania.

Nie należy się jednak obawiać, że przy nowych metodach pracy, opartych na zainteresowaniu, zupełnie zniknie systematyczność. Rozbudzone zainteresowanie ucznia nie ustanie, lecz każe mu dążyć do zdobycia większej, zaokrąglonej wiedzy. Różnica polegać będzie tylko na tem, że dotąd wymagało się systematycznej wiedzy i to we wszystkich przedmiotach nauki od wszystkich, a w przyszłości dążyć będzie do systematycznego ujęcia jakiegoś przedmiotu ten uczeń, który odczuwa tego potrzebę dzięki szczególnemu zamiłowaniu. Rezultatem dotychczasowego żądania była niewystarczająca, nieprzetrawiona wiedza, mimo ogromnego wysiłku i straty energii, w przyszłości natomiast pogłębi się znajomość przedmiotu nieskończenie, bo praca nad uzupełnieniem wiadomości nie

ustaje, jak długo istnieje zainteresowanie. Wiemy zaś, że zainteresowanie rośnie w miarę głębszego poznawania przedmiotu.

W nowej szkole nie o to chodzi, ile wiadomości zdobył uczeń, lecz o to, czy zdobywając je, nabrał ochoty do dalszej pracy bez przymusu, czy nauczył się uczyć. Jeśli ze szkoły wyniesie nie uczucie sytości lecz głodu wiedzy, to szkoła spełni swe zadanie. A zadanie to łatwiej spełni przy nowych metodach pracy.

W ścisłym związku z wprowadzeniem nowego życia do szkoły pozostaje zmiana stosunku nauczyciela do ucznia i przedmiotu nauczanego. Podkreślaliśmy już wielokrotnie jego nową rolę. Pozornie wpływ jego się zmniejsza, pozornie tylko, gdyż wpływ jego osobowości będzie znacznie silniejszy przy swobodnej wymianie myśli z uczniem, przy zbliżeniu się indywidualnem do ucznia i możliwości wglądnięcia w całą jego umysłowość. Rola nauczyciela będzie dyskretniejsza, mniej widoczna, ale tylko dla oka niewprawnego. Nie chcemy na tem miejscu powtarzać pięknych słów o posłannictwie nauczyciela, o jego odpowiedzialności wobec społeczeństwa, o potrzebie kształcenia woli i silnego charakteru u niego, ani też wielu innych wskazań i życzeń pobożnych, które można wyczytać w podręcznikach pedagogiki praktycznej. Nie straciły one wprawdzie swej wartości ideowej, ale stały się osłuchaniami frazesami, których z westchnieniem słuchamy, nie zgłębiając ich treści. Wszystkie te wskazania wywołały nawet niepożądany skutek, gdyż wytworzyły typ «godnego», «napuszonego» nauczyciela, obnoszącego wobec uczniów swą doskonałość na pokaz. Treść przebrzmiała, forma została. To było również jedną z wielu przyczyn, dla których wpływ nauczyciela i szkoły był mniejszy. Nowa szkoła domaga się życia rzeczywistego, nie malowanego, realnej wartości nie blichtru. Nauczyciel musi więc zejść z koturnów «urojonej doskonałości» a stanąć na ziemi jako zwykły śmiertelnik, czujący potrzeby życia i mogący być jego przewodnikiem. Nauczyciel musi znać życie, aby do życia prowadzić. Nie chodzi o martwą, książkową wiedzę, lecz o orjentowanie się w życiu.

Są to wymagania znacznie wyższe od dotychczasowych.

Nauczyciel musi osiąść gruntowne wykształcenie ogólne, obok wykształcenia pedagogicznego. Nie można się dłużej ludzi, że nauczycielowi na niższym stopniu nie potrzeba gruntownej wiedzy, że wystarczy mu znajomość pisania i czytania obok najelementarniejszych wiadomości, aby uczyć skutecznie tego samego małych uczniów. Przy nowej metodzie pracy, obejmującej wielkie okresy czasu i wymagającej perspektywy naukowej, nauczyciel musi mieć sam obszerną wiedzę i zamiłowanie pracy, by ciągle swą wiedzę uzupełniać. Nowa metoda wymaga od niego znajomości natury ludzkiej i praw jej rozwoju. Posiadać ją powinien w równym stopniu nauczyciel stopnia niższego, jak i wyższego. Dać mu je może tylko uniwersytet, jeżeli jego wiedza pedagogiczna nie ma się ograniczać do kilku czy kilkunastu formułek, których treść nie zawsze mu jest jasna. Krótko mówiąc, nauczyciel powinien ukończyć dobrą szkołę średnią, dającą mu gruntowne wykształcenie ogólne, a następnie w dwóch lub co najmniej jednym roku zdobyć na uniwersytecie gruntowne wykształcenie pedagogiczne¹⁾. Podniesie to stan nauczycielski w społeczeństwie, usunie różnice zasadnicze między nauczycielstwem szkół wyższych i niższych — różnica powstawałaby tylko przez długość studiów fachowych na uniwersytecie — i położy podwaliny pod jeden stan nauczycielski, pod jedność całego szkolnictwa.

Dzisiejsze seminarja nauczycielskie nie odpowiadają już potrzebom rzeczywistym ani zrozumieniu roli nauczyciela. Dobierają swych wychowanków z pośród uczniów szkół powszechnych i niestety wykolejeńców szkół średnich. Przygotowanie i wyrobienie umysłowe uczniów zbyt jest różnorodne, aby na niem można było skutecznie budować. Pięć lat obecnego seminarjum przeznacza się częściowo na kształcenie

¹⁾ Ministerstwo WR. i OP. powołało rozp. z czerwca 1928 r. do życia «pedagogja» dwuletnie, do których wstęp mają abiturjenci szkół ogólnokształcących. — Jednoroczne kursy nauczycielskie, jakkolwiek dały Polsce duży zastęp dobrych nauczycieli, grzeszyły zbyt pójnością; krótki czas nie pozwalał na utrwalenie zasad elementarnego nauczania, ani na zdobycie potrzebnej wprawy w przedmiotach technicznych i estetyczno-muzycznych.

ogólne, częściowo na przygotowanie pedagogiczne i zawodowe. Zadużo zadań w tak krótkim czasie wobec wieku uczniów, nie nadającego się, przynajmniej w pierwszych trzech latach, do poważnej pracy przygotowawczej do zawodu. Gdy zamiast 12 lat nauki (7 lat szkoły powszechnej i 5 lat seminarjum) damy uczniom 12 lat nauki o jednolitym kierunku wychowawczym a następnie jeden lub dwa lata pracy na uniwersytecie i w instytucie pedagogicznym, to otrzymamy ludzi naprawdę dojrzałych do zawodu. Podkreślić jeszcze wypada moment bardzo ważny, a mianowicie, że przez to decyzja wyboru zawodu nauczycielskiego przesuwają się z 14 roku życia na 18, a więc na czas umysłowej dojrzałości, oraz że studja w mieście uniwersyteckim nierównie więcej przyczynią się do ogólnego zorientowania w życiu, niż pobyt w małej miejscowości.

Reformę tę możnaby przeprowadzić bez wstrząśnięć wielkich w czasie dość krótkim, przez wolne zwijanie klas najniższych seminaryjnych, gdyż zapotrzebowanie nowych sił nauczycielskich w Polsce spadło do minimum i raczej o nadmiarze produkcji mówić można niż o jej niedostatku. W przeciągu pięciu lat możnaby i na uniwersytetach poczynić odpowiednie przygotowania na przyjęcie rzesz przyszłych nauczycieli szkół od stopnia elementarnego do wyższego.

Przeniesienie kształcenia nauczycieli z seminarjów dawnego typu do uniwersytetów wzgl. instytutów pedagogicznych o akademickim poziomie jest tendencją dość powszechną w nowszych czasach. W Niemczech domaga się tego konstytucja Weimarska¹⁾; a jakkolwiek istnieją tam wielkie trudności w zaprowadzeniu jednolitego kształcenia nauczycieli w wszystkich krajach Rzeszy, to jednak różne kraje już przeprowadziły tę reformę. Saksonja, Turyngja, Anhalt, Meklemburgia, Lippe, Hamburg, Brema uchwały w 1923 r. oddzielić wykształcenie zawodowe od ogólnego, znieść seminarja nauczycielskie, wymagać od przyszłych nauczycieli świadectwa dojrzałości, uprawniającego do studiów uniwersyteckich

¹⁾ Art. 143, ust. 2: «Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln».

i dwuletniego kursu zawodowego na uniwersytecie. W Prusach zniesiono wszystkie seminarja nauczycielskie, co prawda, z powodu nadmiaru nauczycieli. Południowe Niemcy, z wyjątkiem Bawarii, także skłaniają się do tej reformy. Praktycznie objęły już tę naukę uniwersytety w Jenie (od 1923), w Lipsku (od 1924) i Instytut pedagogiczny w Dreźnie (od 1923 r.).

W Szwajcarii przeważa również tendencja kształcenia nauczycieli na uniwersytecie; w Zurychu już od 1912 r. maturzyści szkoły średniej zdobywali wykształcenie pedagogiczne w ciągu dwóch półroczy na uniwersytecie. W St. Gallen trwa to przygotowanie dwa lata (od r. 1914), w Bazylei obowiązująca od r. 1922 nowa ustawa przepisuje studia od 3 do 9 półroczy, zależnie od tego na jakim stopniu ma nauczyciel uczyć. W Anglii także cieszy się coraz większą popularnością zwyczaj kończenia szkoły średniej ogólnokształcącej i przechodzenia w 17 i 18 roku życia do studjum zawodowego nauczycielskiego. Podobnie dzieje się w Stanach Zjednoczonych.

Przykłady powyższe powinny przekonać, że żądanie wykształcenia średniego i studjum zawodowego na uniwersytecie dla nauczycieli nie jest wcale utopją.

Przeprowadzenie reform wewnętrznego życia w szkole pociągnie za sobą zmianę stosunku władz szkolnych do nauczycieli. Dziś jest to stosunek władcy, wydającego rozkazy i podwładnego, mającego słuchać. Nieufność i podejrzliwość u góry, nieszczerłość i chęć zbywania obowiązków od dołu, składają się na obraz dzisiejszy. Mnóstwo rozkazów, rozporządzeń, często o charakterze jakby dokuczliwym, wkraczającym w życie nauczyciela, nie pozwalają mu na żadną inicjatywę, na pracę prawdziwie wychowawczą, chociaż się jej domagają. «Silna ręka» jest w opinii władzy rękojmnią dobrego funkcjonowania szkoły. Fatalna pomyłka! «Silna ręka» może jedynie spowodować dotrzymywanie terminów, nawet pilne uczęszczanie do szkoły i wykonywanie obowiązków zewnętrznych, uchwytnych, słowem wprowadzić sprężystą administrację, ale nie ożywi szkoły duchem prawdziwej wychowawczej pracy, która wynika z atmosfery ufności i radości.

Niedającą się bliżej określić szkodę wyrządza też szkole

chęć oszczędzania na nauczycielu, objawiająca się w nakładaniu na niego coraz nowych ciężarów a ujmowaniu wynagrodzenia. Nauczycielowi powierza społeczeństwo swój największy skarb, bo przyszłość narodu, oddaje mu prawie nie dającą się skontrolować władzę oddziaływania na dusze młodego pokolenia, więc musi stworzyć takie warunki pracy, aby nauczyciel mógł pracować najskuteczniej i najpomyślniej. Mówiliśmy, że radość życia ma cechować pracę wychowawczą, jeżeli ma być skuteczną; tylko w atmosferze swobody i zadowolenia mogą rozwijać się młode serca i umysły. Do wytworzenia tej atmosfery przyczynia się w najwyższym stopniu nauczyciel. Ale tylko zadowolony, pozbawiony trosk codziennych człowiek może siać zadowolenie dookoła siebie. Nowa szkoła, w której wpływ osobowości nauczyciela odgrywa tak wielką rolę, musi dbać z troskliwością o wykształcenie, przygotowanie zawodowe, wyrobienie charakteru nauczyciela, ale niemniej także o zapewnienie mu spokojnego, materialnego życia.

Konsekwencją zaufania władzy do nauczyciela i następstwem nowych metod pracy, liczących się z aktywnością ucznia i na niej budujących, musi być zmieniona rola programów szkolnych w życiu szkolnym. Dziś są one rozporządzeniem, normującym karm duchową uczniów, bez względu na ich pożądanie. Dążenie do ujednolajnienia programów i metod, bardzo zrozumiałe ze względów administracyjnej wygody, zaczęło słabnąć już w czasach ostatnich. Przed niewielu jeszcze laty mógł inspektor akademii we Francji, wyciągając zegarek, z dumą powiedzieć, co jest przedmiotem nauki we wszystkich klasach na całym obszarze państwa. Ten bezduszny szablon zamierał już przed wojną, a dziś musi ustąpić miejsca zupełnej swobodzie wobec programów. Nie mogą one być dłużej kategorycznym nakazem, którego spełnienia ma pilnować wizytator, inspektor, dyrektor, lecz mają się stać życzliwym, mądrym, doświadczonego doradcą; będą wskazówkami, jakie cele ma nauka i jakimi środkami do nich zdążyć można. Na tę drogę weszły już nawet biurokratyczne Prusy, przy reorganizacji szkolnictwa elementarnego i średniego, jakie tam dokonano w r. 1925, nie narzucono nauczycielstwu planów sta-

łych, lecz podano im «wskazówki do planów»¹⁾; nauczyciel otrzymał wolność pracy i dostosowywania swych wymagań i programów do uzdolnień i zainteresowań młodzieży. Stworzono możliwość współpracy rad pedagogicznych nad programem nauki dla zakładu, przez co wyrobić się musi w nauczycielach duch wspólnoty, zrozumienie, że praca wychowawcza w szkole nie jest obowiązkiem jednostki lecz wszystkich. Koncentracja nauczania, która już przyświecała Herbartowi, jako środek tem skuteczniejszego oddziaływania na formalne kształcenie, stanie się teraz pełniejszą i naturalniejszą. Nie będzie to sztuczne zbliżanie odległych od siebie przedmiotów przez podobieństwa przypadkowe lub nieistotne, lecz rzeczywiste koncentrowanie zainteresowania młodzieży na danym problemie. Przy tej swobodzie dobierania materiału naukowego lepiej uwzględni się wartości wychowawcze, których dostarczy siedziba zakładu, historia i tradycja lokalna.

*
*

W nowej szkole zmieni się nadto rola książki szkolnej. Była ona podstawą nauczania dotychczas. Napisana na podstawie programów urzędowych, była niejako wytyczną pracy nauczyciela, kontrolą jego stosunku do programów i kontrolą wydajności jego pracy. Linja wytyczna dla podręczników szkolnych nie była jednak ustalona. Według zapatrywania jednych książka szkolna miała być wyczerpującym przedstawieniem danej gałęzi wiedzy, powinna zawierać wszystko, czego ucznia należało uczyć. Nauczyciel nie potrzebował a nawet nie powinien nic dodawać. Według innych podręcznik miał być skondensowaną treścią nauki szkolnej. W pytaniach odpowiednio zestawionych lub w formułkach zwięzłe ujętych, miał zawierać cały materiał naukowy, aby być podporą dla pamięci ucznia, pożytecznym repetitorium po pewnym okresie czasu. Według pierwszych, podręcznik pisany być winien

z myślą o nauczycielu, dać mu gotowy materiał, wskazać metodę a często podać wskazówki postępowania. Według drugich, podręcznik przeznaczony jest wyłącznie do rąk ucznia, uwagi dydaktyczne i metodyczne nie powinny się w nim znajdować. Pierwszy pogląd uwalniał niejako nauczyciela od obowiązku ciągłego doksztalcenia się, wystarczał mu bowiem podręcznik.

Jedno jest pewne, że ani w pierwszym ani drugim wypadku, podręcznik nie potrafi zastąpić nauczyciela. Jego wpływ osobisty, mimika, ton głosu, ujęcie przedmiotu, dają więcej, niż najlepszy podręcznik. Gdyby podręcznik mógł dawać wszystko, wtedy rola nauczyciela byłaby zbędna, wtedy koszt na jego utrzymanie byłby nieekonomiczny. Wpływ nauczyciela był zawsze i pozostanie nadal ważnym czynnikiem w życiu szkoły mimo zmian metod pracy.

Nowe metody pracy w szkole mniej akcentują doniosłą rolę książki-podręcznika. Uczeń ma czerpać swą wiedzę nie z jednej książki lecz kilku, ma nauczyć się pracować «źródłowo», naturalnie w szczególnem tego słowa znaczeniu, ze względu na wiek i przygotowanie duchowe ucznia. Obecnie każdy uczeń posiada «swoją» książkę dla każdego przedmiotu i bez względu na różne sposoby uczenia ze strony nauczyciela, wie, ile materiału ma przerobić z tej książki na lekcję następną, wie, ile jeszcze do przerobienia w szkole pozostaje. W przyszłości t. zn. według wymogów np. metody Decrolyego, uczeń posiada dwa zeszyty; jeden jest surogatem powstającego indywidualnie podręcznika, drugi zeszytem ćwiczeń. Przy metodzie laboratoryjnej wystarczy uczniowi notatnik, w którym zapisuje uwagi i wskazówki nauczyciela; swoje wypracowania pisze na oddzielnych kartkach. Potrzebne książki, «źródła», znajduje uczeń w bibliotece szkolnej lub klasowej, albo w pracowni fachowej. Zadaniem nauczyciela jest więc znać istniejące źródła, poznawać coraz to nowe dzieła, aby je wskazać uczniowi; nauczyciel ma niejako wtajemniczać ucznia w arkana używania źródeł, czuwać nad tem, by ich trafnie i ekonomicznie używał i właściwie wyzyskał.

*
*

¹⁾ Rozp. minist. z 6. IV. 1925 wprowadza «Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preussens», a rozp. z r. 1922 (15. X.) wprowadza także «Richtlinien» dla szkół elementarnych.

Nowe metody mają przyczynić się do przeobrażenia życia szkolnego, one nie tylko mają kształcić umysł, ale wyrabiać charakter. Aby ich skutek był naprawdę korzystny, trzeba sobie uświadomić, jak wpłyną te zmiany na problem życia szkolnego, ujmowany krótko, jako karność.

Na czymże karność dotąd polegała? Władza zwierzchnia wydawała przepisy karności, które odnosiły się do zewnętrznych form życia szkolnego, normowały stosunek ucznia do przełożonych, do kolegów, do społeczeństwa a niekiedy zawierały polecenia natury etycznej. Karność objawiała się w posłuszeństwie ucznia, jego punktualności, szanowaniu sprzętów szkolnych i zachowywaniu wszelkich pozorów. Najwyższem prawem było, nie dać się złapać na gorącym uczynku. Dawniej jedynym argumentem za utrzymaniem karności była chłosta; ostatnimi czasy przeważał już w stosunku nauczyciela do ucznia ton perswazji, pewna pobłażliwość, która kończyła się jednak w jaskrawych wypadkach przekroczenia przepisów. Powodem tej zmiany było może i to, że przepisy obejmowały często zakazy, pod względem moralnym obojętne, ale zato niemożliwe do wyegzekwowania, np. zakaz palenia papierosów, chodzenia w pewnych porach po mieście itd. Surowość uchodziła jednak za skuteczniejszą niż łagodność.

Jak wyglądała ta karność za kulisami, także wiemy. Utrzymanie pozorów, zacieranie śladów, solidarność ogólna, która każdy środek prowadzący do celu, nawet kłamstwo i oszustwo, uważała za dobry, wytwarzały stan niemal wojenny między nauczycielem a uczniem. Odpisywanie zadań, podpowiadanie w klasie, nieprzyznawanie się do popełnionego czynu, unikanie odpowiedzialności, obchodzenie przepisów, nie uchodziły za zło, za czyn niemoralny w oczach uczniów, owszem niekiedy otaczane były podziwem, gdy przekraczały już miarę przeciętną.

Stan ten był daleki od najskromniejszego ideału ¹⁾. Nowe życie szkolne ma więc wprowadzić polepszenie. Narzucany dawniej z zewnątrz autorytet ma być zastąpiony przez auto-

¹⁾ Por. Dr. Ziemnowicz «Autorytet a wolność w wychowaniu». Kraków 1928. Księgarnia «Ruch».

rytet wewnętrzny, przez poczucie odpowiedzialności, wynikające z zrozumienia stosunku jednostki do ogółu. Grupa, klasa mają odegrać tu większą rolę. Uległość wobec przepisów można wymusić siłą, miłością lub autorytetem wyższej konieczności. Życie szkolne przekonywa nas codziennie, że siła nie wystarcza, że siły, w dosłownem tego słowa znaczeniu, nie może zupełnie użyć jednostka wobec kilkudziesięciu chłopców w klasie. Obawa przed karą jest naogół fikcyjną, gdyż rejestr kar, którym szkoła rozporządza jest tak mały, tak nie dotkliwy, że już uświadomienie ich istoty wystarczyłoby, aby wytworzyć bezkarność.

Karą w znaczeniu materialnem nie jest bowiem ani upomnienie, ani postawienie poza ławką, ani nawet t. zw. szkolna «koza» itd. Często też spotykamy się z tem, że niektóre jednostki nic sobie z tych kar nie robią. Wydalenie ucznia ze szkoły, które jest najcięższą «karą», jest właściwie kapitulacją wobec ucznia, dowodzi bezsilności własnej wobec jego skłonności. Jest to kara dla rodziców raczej niż ucznia. Jeżeli zaś te i wszelkie inne kary są skuteczne, to dzieje się to nie dlatego, że uczeń musi im ulec, że są dotkliwe, lecz dlatego, że zawierają w sobie pierwiastki natury moralnej.

Wspomnieliśmy, że miłość do przełożonego może być również motywem uległości wobec niego, więc w znaczeniu szkolnem karności. Przy zastanowieniu jednak, zobaczymy, że i miłość nie jest środkiem bezwzględnie pewnym. Pomijając już tę okoliczność, że nie każdy człowiek posiada dar zdobywania sobie miłości, że miłość, jako uczucie, jest także bardzo kapryśna, że zatem nie można na niej, jako szerokiej podstawie wychowawczej budować, stwierdzamy, że często karność lepszą ma nauczyciel znienawidzony niż kochany. Miłość, sympatja ułatwiają wprowadzić obcowanie nauczyciela z uczniem, ale nie wystarczają.

Pozostaje zatem jako źródło karności autorytet nauczyciela. Wynika on z jego misji, nadanej przez społeczeństwo, z zadania przygotowywania przyszłego społeczeństwa. Nauczyciel jest przedstawicielem starszego pokolenia, autorytetu organizacji społecznej, wobec której młode pokolenie bezwiednie ulega. Im postępowanie nauczyciela jest uczniom wię-

cej zrozumiałe, im jaśniej jego rozkaz wynika z potrzeby organizacji społecznej, tem pewniejszy jest posłuch. Nie można też przeoczyć drugiego źródła autorytetu nauczyciela, którym jest jego osobowość. Jest to pewien element irracjonalny, wynikający niekiedy z respektu dla jego wiedzy, charakteru, niekiedy z jego miłości dla młodego pokolenia, ale zawsze potężny i skuteczny.

Wnikając więc w istotę karność, opierającej się na autorytecie społecznym i osobistym wychowawcy, musimy dążyć do wzmacniania tego autorytetu, do wychowywania młodzieży w zrozumieniu potrzeby życia społecznego. Przy nowych metodach pracy, w których nauczyciel nie oddziela się sztuczną powagą od ucznia, w których ginie znaczenie «katedry», odzyskuje swą rolę osobowość nauczyciela. Ciągłe obcowanie z uczniem, podkreślanie w uczniu poczucia odpowiedzialności, konieczny wreszcie wzgląd na współpracujących, potrzeba współpracy są czynnikami, które nowe metody silniej wypuklają. Tworzenie autorytetu społecznego przez zakładanie gmin szkolnych, pobudzanie do tworzenia własnego ustawodawstwa potrafią drogą życia wszczepić konieczność poszanowania społeczeństwa. Ślepe posłuszeństwo, wymuszone siłą, czy karą, może być skuteczne w okresie dzieciństwa, w którym jeszcze drzemie refleksja, ale jest ono nietrwałe i nawet niemoralne, bo pozbawione świadomości poddania woli własnej pod wolę ogółu. Głoszenie kazań o ideałach, o cnotach, także nie daje gwarancji skuteczności, raczej może przeciwnie. Można znać i głosić ideały bardzo moralne a żyć bardzo niemoralnie. Do ideału trzeba wychować przez ćwiczenie i przez życie. Tylko wykonywana cnota ma wartość moralną. Moralność to poczucie odpowiedzialności przed społeczeństwem i przed sobą samym. Budzenie jej — najwyższem i ciągłym zadaniem.

Przestrzec jednak wypada przed nakazami i zakazami, których nie można wyegzekwować, one demoralizują, gdyż wszczepiają przekonanie, że nie wszystkich rozkazów słuchać trzeba. Przewinienie powinno znaleźć zadośćuczynienie natchmiastowe. Poddanie się karze, co więcej prośba o karę, aby zrzucić z siebie ciężące uczucie krzywdy, wyrządzonej spo-

leczeństwu, jest dopiero tym stanem, który daje gwarancję moralności. Z drugiej strony nie można zapominać przy wychowaniu i o tem, że dziecko powinno odczuwać na sobie dodatnie skutki swej dobrej woli i pracy dla społeczeństwa. Dziecko musi niejako czuć, że warto być dobrym, szlachetnym. Tu największa trudność pogodzenia teorii z praktyką życia, ale od jej realizacji zależy rezultat pracy szkolnej.

Reasumując nasze wywody, widzimy, że linja rozwojowa życia szkolnego idzie ku podkreśleniu osobowości zarówno nauczyciela jak ucznia. Głębsze, wszechstronniejsze wykształcenie nauczyciela uzdolni go do uszanowania indywidualności ucznia. Wolność, oparta na poczuciu dobrze zrozumianego obowiązku wobec społeczeństwa, będzie początkiem prawdziwej moralności. Współpraca wzajemna przebuduje zaś głębiej szkołę, niż zewnętrzne zmiany organizacji szkolnej.

X.

POLITYKA SZKOLNA.

Leibniz rozumiał znaczenie wychowania dla rozwoju ludzkości, jego siłę suggestywną i wyraził swe przekonanie w parafrazie żądania Archimedesza: «Dajcie mi wychowanie a przekształcę Europę przed upływem wieku». Rozwój wypadków, zmiana stosunku rządu do szkoły w ostatnich dziesiątkach lat zdają się przekonanie Leibniza potwierdzać. Państwa zrozumiały wartość szkoły, jako instrumentu polityki i dążą do poddania jej swemu wpływowi i kontroli. Ewolucja ta jest konieczną jako konsekwencja społecznego charakteru szkoły. O ile dawniej państwo interesowało się jedynie szkołami wyższymi, o tyle teraz szkolnictwo powszechne jest główną jego troską. To znowu tylko wynik dokonanych zmian społecznych. Demokratyzacja zatacza coraz szersze kręgi, przesuwając się warstw społecznych, przed kilku dziesiątkami lat jeszcze bardzo powolne, nabrało rozmachu i zdaje się, nie natrafi już na poważniejsze przeszkody.

Wyłączność pewnych szkół ginie, a najszersze warstwy ludności zdobyły nie tylko dostęp do szkół niższych, lecz wszystkich, lub też o dostęp ten walczą. Pozostaje to w ścisłym związku z demokratyzacją pewnych zawodów, dawniej zastrzeżonych dla stanów uprzywilejowanych. Obowiązkowość, powszechność i bezpłatność szkolnictwa stały się zasadami w zakresie szkoły powszechnej niemal wszędzie na świecie. Skomplikowane życie społeczne każe rozciągać obowiązek szkolny także na dalsze lata aż do zupełnej dojrzałości tj. do 18 roku życia. W zmienionych warunkach życia społecznego należy także upatrywać przyczyny, dla której powtarzano ciągle żądanie, by szkoła przygotowywała do życia i to nie do życia idealnego, wymarzonego jako dalsze stadium rozwoju ludz-

kości, ale do życia dzisiejszego, pełnego walk i trudności ekonomicznych. Spełnienie żądania tego objawiało się w specjalizowaniu szkoły, w nadawaniu jej charakteru zawodowego. Ponieważ specjalizacja szkoły była współczesną, względnie pociągnęła za sobą rozwój ekonomiczny w krajach, gdzie ją w szerszej mierze stosowano, przeto proces różniczkowania szkoły rozwijał się coraz bardziej, schodził coraz niżej, aż wreszcie doprowadził do tego, że różne rodzaje szkół stały obok siebie bez żadnego związku, jako odrębne twory. Troskę o rozwój kultury bezinteresownej, ogólnej, zostawiono szkole «ogólno-kształcącej», gimnazjom, które znalazły się poza nawiasem ogólnego rozmachu życiowego. Ponieważ nie przygotowywały bezpośrednio do życia, nie dawały żadnych doraźnych korzyści a żądały dłuższego, nieograniczonego ściśle okresu czasu studjów (uniwersytet), przeto stały się, a raczej w ostatnich latach stawały się gimnazja ponownie szkołami stanowymi. Do szkół tych szła młodzież ze sfer bogatszych, tradycją niejako przeznaczonych do zajmowania pewnych stanowisk w hierarchii społecznej.

Stały wobec siebie dwie grupy szkół, jedna bardzo liczna, o charakterze zawodowym, specjalnym, przygotowuje do życia praktycznego, liczy się z potrzebami życia i ciągle do jego potrzeb stosuje: to szkoły elementarne i fachowe o różnych programach i stopniach; druga grupa, nieliczna w porównaniu z tamtą, nie bardzo zróżniczkowana, przyjmuje na siebie obowiązek utrzymania i rozwijania kultury, wznoszenia życia na wyższe poziomy. Tamta stoi otworem dla wszystkich, jest bezpłatną i dostosowaną do każdego stopnia uzdolnień, ta przyjmuje tylko wybranych, wprawdzie nie najzdolniejszych, lecz tych, którzy posiadają środki materialne, wystarczające na opłacenie nauki i przyborów szkolnych przez dłuższy okres czasu. Ten stan, jakkolwiek był wypadkową rozwoju tuż przed wojną, nie mógł się utrzymać długo.

Wspomnieliśmy, że demokratyzacja spowodowała przesuwanie się warstw społecznych ku górze; następstwem musiało być pragnienie udostępnienia zawodów i stanowisk, zastrzeżonych dla absolwentów wyższych studjów, nowym warstwom ludności a przez to żądanie otwarcia podwoji szkół.

ogólnokształcących dla wszystkich. Problem ten ujęto w żądaniu «Otwarta droga dla zdolnych», to znaczy podkreślano zasadę, że do szkół powinni mieć dostęp ci wszyscy, których zdolności umysłowe do tego uprawniają. Nie rozwiązano jednak przez to żądanie kwestji materialnej. Szkoły ogólnokształcące, gimnazja, gimnazja realne, wyższe szkoły realne, lycées, collèges, czy jak się jeszcze nazywają, były kosztowne nie tylko przez roczne opłaty za naukę, droższe podręczniki i przybory szkolne, ale przede wszystkim przez dłuższy czas trwania nauki. Szkoła elementarna, względnie klasy ją zastępujące przy szkołach ogólnokształcących (3 lub 4 lata), czas gimnazjalnych studjów (9 lub 8 lat), wreszcie uniwersyteckie studia (4 lub 5 lat) dawały w sumie 16 lub 17 lat studjów, 16 lat wykładania kapitału na niepewny rachunek przyszłego oprocenowania. Studja praktyczne dawały już po sześcioletnim lub siedmioletnim kursie szkoły elementarnej i dwu- do czteroletnim kursie specjalnym możliwość zarobkowania, nie licząc już tego, że nauka ta była w przeważnej ilości krajów zupełnie bezpłatna, gdyż nie pobierano opłat za naukę i dostarczano ponadto wszelkich potrzeb szkolnych ze środków publicznych. Po ukończeniu szkół ogólnokształcących można było dopiero w 23 roku życia rozpoczynać pracę produkcyjną, zarobkową, szkoły zawodowe pozwalały na to już w 17 roku życia. Różnice zbyt jaskrawe dla społeczeństw, patrzących na świat z ekonomicznej strony problemu.

Z drugiej strony zbyt wczesne specjalizowanie i wtłaczanie młodych umysłów w ciasne ramy specjalności groziło i groziubożeniem kultury, jej zmaterializowaniem a nadto, co tu najważniejszą odgrywa rolę, spychaniem człowieka do roli maszyny, czy raczej maleńkiego kółeczka maszyny w ogromnym warsztacie produkcji świata. Poza tem ogromne różniczkowanie produkcji i zawodów pociągało za sobą coraz dalsze różniczkowanie szkół i tu znowu stanęły przeszkody nie do przezwyciężenia. Ilość zawodów obliczają rozmaicie od kilkuset¹⁾ do niemal dwóch tysięcy²⁾. Szkół nie można

¹⁾ Dr. Lay. «Die Tatschule». Osterwieck u. Leipzig 1921, str. 31.

²⁾ Dr. David Snedden. «Vocational Education». (Macmillan 1920).

specjalizować do tej ogromnej liczby. Wyłoniła się więc znowu potrzeba stworzenia wspólnej podstawy dla pewnych grup szkolnych, czyli znowu nawrót do ogólnego kształcenia. Szkoły specjalne kształciły zawodowca, robiły z niego ile możliwości, najdoskonalsze narzędzie przemysłu, nie troszcząc się o jego stronę duchową, człowieczą. Przemysł, produkcja, doskonaląc coraz bardziej metody pracy, potęgując wydajność pracownika do możliwych granic, domaga się tylko zawodowej sprawności. «Myślenie» robotnika jest raczej przeszkodą w procesie produkcji, gdzie wydajność zależy do zmechanizowania i zautomatyzowania czynności. Powstaje znowu konflikt między potrzebami produkcji a organizacją szkolną z jednej i człowiekiem jako jednostką z drugiej strony.

Demokratyzacja bowiem obudziła w człowieku pragnienie życia własnego, dla siebie. Być tylko narzędziem, choćby precyzyjnie ale automatycznie pracującym, nie daje zadowolenia. Budzi się więc pragnienie, by celem życia nie było zdobywanie tej lub owej sprawności, lecz, aby nim był człowiek sam dla siebie. Przypomina się mimowoli filozofja Kanta. Żądanie to wprowadzić nie da się w całość pełni przeprowadzić, gdyż każdy człowiek, jest równocześnie celem i narzędziem dla wyższych celów, ale dowodzi reakcji przeciw zbyt niemu spychaniu człowieka do rzędu środka, narzędzia. Liczne stowarzyszenia¹⁾ robotnicze wywiesiły sztandar pracy wychowawczej i podnoszenia ogólnej kultury wśród robotników.

Żądania te w odniesieniu do szkół zawodowych (silniejsze podkreślenie ogólnego kształcenia), domaganie się uprzyśpieszenia szkół ogólnokształcących wyższych stwarzają dziś nowy problem organizacji szkolnej. Uczynić wyższe szkoły bezpłatnymi, jak niższe, i w ten sposób umożliwić najszerzym warstwom wstęp do nich, to jedna strona problemu. Stworzyć związek ściślejszy między rodzajami szkół, umożliwić przejście z jednych do drugich a przytem nie zerwać kontaktu z ży-

¹⁾ Liczne Uniwersytety robotnicze (polskie TUR) we wszystkich krajach są tego wyrazem. W Anglii powstałe w 1919 r. Association for the Advancement of Education in Industry and Commerce jako cel postawiło podnoszenie wychowania i kultury wśród robotników i w nauczaniu przemysłowem. Także «Workers Educational Association». WEA.

ciem i jego potrzebami, to druga strona obecnego ruchu reformy szkolnej.

Problem pierwszy jest nie tylko natury ekonomicznej. Naturalnie, gdy szkoła wyższa będzie bezpłatną, wzrosną przez to wydatki państwa i podatki. Przeprowadzenie tego jest dziś może niemożliwe ze względu na ogólne zubożenie państw po wojnie światowej, ale postulat ten stanie się w bliższej lub dalszej przyszłości realny. Nie zmieni to jeszcze czasu trwania nauki i nie przesunie terminu rozpoczynania pracy zarobkowej. Ale to nie jest rzeczą najważniejszą. Otwarcie szkoły wyższej dla wszystkich nie rozwiąże problemu uzdolnienia wszystkich do jej uczęszczania. Charakter szkoły wyższej jest z gruntu odmienny od charakteru szkoły niższej. Zgodnie z rozwojem umysłowym dziecka nauka w pierwszych latach szkolnych opierać się może i musi jedynie na konkretnej obserwacji, na przykładach, zaczerpniętych z życia i z otoczenia. Szkoła wyższa domaga się pogłębienia teoretycznego, zdolności do abstrakcji. Dr. Herman Schneider, dziekan College of Engineering w Uniwersytecie w Cincinnati, zajmując się zdolnościami i skłonnościami ludzi, stwierdza ogromną ich różnorodność: jedni przenoszą pracę umysłową, inni ręczną; jedni lubią rutynę, jednostajność, inni znowu szukają ciągłej zmiany; jedni prowadzą życie wewnętrzne bogate, drudzy tylko zewnętrzne; jedni lubią i szukają odpowiedzialności, drudzy jej unikają, jedni mają zdolności ogólne, drudzy specjalne¹⁾. Wobec tej różnorodności uzdolnień ludzkich, problem stosunku stopni szkolnych do siebie jest raczej problemem selekcji umysłowej. Godząc się zasadniczo na twierdzenie, postawione za czasów rewolucji francuskiej, że zdolności dziecka należą do całego narodu i stanowią narówni z materialnymi dobrami bogactwo narodu, że zatem w interesie narodu leży, jak najdoskonalsze użycie tych duchowych dóbr na korzyść całości, musimy dojść do przekonania, że nastąpi to nie przez dopuszczenie wszystkich jednostek do wszystkich szkół, lecz przez doprowadzenie ich do takich szkół, do jakich są uzdolnione.

¹⁾ Cytowane z dzieła «Reading in Vocational Guidance» (Ginn & Co) przez Johna Adamsa «Modern Developments».

Z różnorodności uzdolnień ludzkich musimy dedukować różnorodność szkół, pomijając już niemniej przekonujący argument różnorodności potrzeb społecznych i ekonomicznych naszej epoki.

Bezpłatność szkoły nie równa się uprzystępnieniu jej dla wszystkich. Obecnie starają się zaradzić temu państwa interesowane (Anglia, Francja i Niemcy) przez tworzenie większej ilości stypendjów dla zdolnych a niezamożnych uczniów. Jednak mimo wszystko pozostaje różnica czasu trwania studiów, co niejednokrotnie odstrasza ubogie rodziny od posyłania dzieci do tych szkół. Nie chodzi tu już o efektywny wydatek, ile raczej o stratę zarobku, któryby w innych warunkach przypadł rodzinie; powstawały więc projekty, głównie w Francji¹⁾, zresztą nie przeprowadzone, aby rodzicom wypłacać odszkodowanie za to, że dziecko ich nie zaczęło zarabkować w czasie spodziewanym. Stypendjum byłoby zatem podwójne, dla ucznia na opłacenie kosztów nauki i wyżywienia, oraz dla rodziców jako odszkodowanie za brak zarobku ze strony dziecka. Są to objawy charakterystyczne dla tendencji rozwojowych organizacji szkoły.

Druga strona problemu, to stworzenie wzajemnego stosunku rodzajów szkół, podniesienie ogólnokształcącego charakteru i przesunięcia terminu specjalizacji. Są tu zatem momenty natury politycznej, pedagogicznej i psychologicznej. Najłatwiej rozwiązać ten problem ze strony psychologiczno-pedagogicznej. Psychologia eksperymentalna wykazała bowiem, że specjalne zdolności nie objawiają się przed okresem dojrzewania płciowego tj. przed rokiem 13—14. Żądanie przesunięcia specjalizacji nauki szkolnej poza ten termin jest zupełnie uzasadnione. Nauka musiałaby przybrać charakter bardziej ogólny, mając na celu ogólny rozwój umysłowy i fizyczny. Wiąże się to z problemem przesunięcia szkoły elementarnej do 13 roku życia. Sprawa na pozór prosta, komplikuje się przez kwestję przygotowania nauczycieli. Nauczyciele szkół elementarnych mieli dotąd stosunkowo niskie wykształcenie

¹⁾ Por. «La Réforme de l'enseignement secondaire», Rapport de M. Paul Crouset, Armand Colin. Paris 1923, str. 19—20.

naukowe, natomiast dobre przygotowanie dydaktyczne; odwrotnie zaś nauczyciele szkół wyższych, którzy przy dobrem, solidnym przygotowaniu naukowym, nie mieli wiadomości z metodyki i psychologii wychowawczej. Rozszerzenie czasu trwania szkoły powszechnej byłoby zatem możliwe po rozszerzeniu wykształcenia naukowego u nauczycieli. Gdy podniesie się stan naukowy nauczycielstwa, odpadną w znacznej mierze i trudności związane z potrzebą stworzenia wzajemnej korelacji między stopniami i typami szkół.

Cały ten prąd, dążący do przebudowania szkoły i rewizji jej wzajemnego stosunku, określa się zazwyczaj jako walkę o szkołę jednolitą. Określenie dość błędne i do mylnych wyobrażeń prowadzące. Nie chodzi bowiem, jak wynika z powyższych rozważań, tylko o stworzenie jednej szkoły, tak zbudowanej, aby każdy niższy stopień był podbudową, przygotowaniem do wyższego a już wcale nie o stworzenie jednej, jedynej szkoły, obowiązkowej dla wszystkich, lecz chodzi tu o zorganizowanie takiego systemu szkolnego, który odpowiadałby z jednej strony potrzebom zróżniczkowanego społeczeństwa i życia ekonomicznego, z drugiej strony dawał możliwość pełnego rozwoju każdej jednostce. Jako moment polityczno-społeczny wchodzi tu w grę żądanie, aby znieść wszystkie szkoły, tworzące lub utrwalające separatyzm społeczny.

Walka o taką organizację szkolną przedstawi się rozmaicie w różnych krajach, zależnie od stanu szkolnictwa i siły tradycjonalizmu, tkwiącego w społeczeństwie.

W Anglii poczucie odrębności stanowej było zawsze silne przy równoczesnym rozwinięciu poczucia państwowego. Szkolnictwo, zwłaszcza wyższe, było więc i jest prawie z reguły do dziś dnia ekskluzywne; zwalczanie tego stanu jest tem trudniejsze, że szkolnictwo to jest prywatne¹⁾. Ale właśnie w kierunku uprzystępnienia szkół dla wszystkich i zdemokratyzowania ich idą rozporządzenia, organizujące szkołę. Stosownie

¹⁾ W r. 1898 było 40% chłopców a 70% dziewcząt w prywatnych szkołach. W r. 1909 było jeszcze ponad 30% chłopców w szkołach prywatnych. Norwood and Hope «Higher Education of Boys in England» s. 20, 1909 London.

do tradycji szkolnictwa prywatnego, ustawa z 8. VIII. 1918¹⁾ (The Fisher Education Act of 1918) tworzy tylko ramy ogólne, pozostawiając wolne pole dla inicjatywy prywatnej. Ustawa wprowadza powszechny obowiązek szkolny od 5 do 14 roku życia, z tem, że może być przesunięty do 6 r. ż. i przedłużony na dalsze lata. Rozciąga obowiązek nauki pozaszkolnej do 18 r. ż. z tem, że nauka nie ma się odbywać w godzinach między 7 wieczór a 8 rano; ilość godzin nauki w roku ma wynosić 320, przyczem zostawia się swobodę rozdziału ich na pory roku. Decydujące jest postanowienie, znoszące wszelkie opłaty w szkole elementarnej, ustanawiające 25% miejsc wolnych w wyższej szkole dla dzieci zdolnych a biednych. Ustawa poleca utworzenie specjalnych klas lub programów dla dzieci zdolnych i poleca przedłużyć okres nauki dla dzieci, które mimo ukończenia 14 r. ż. chcą się nadal uczyć; wreszcie rozszerza programy nauki w szkole elementarnej przez wprowadzenie przedmiotów praktycznych, jak gospodarstwo, ogrodnictwo, warsztaty itd. Education Act postanawia, że żadne dziecko ani młodzieniec nie może być wykluczony od korzyści kształcenia się z powodu niemożności złożenia opłaty szkolnej. Zmiany, jakkolwiek bardzo zasadnicze, idą po drodze ewolucji, nie naruszając w niczem praw szkoły wyższej, ogólnokształcącej.

W Francji właściwie nie doszło jeszcze do przebudowy organizacji szkolnictwa. Charakterystyczny dla Francji jest również ogromny tradycjonalizm i wybitne poczucie stanowe. Dzięki tym właściwościom rozwój różnych rodzajów szkół był we Francji od siebie niezależny i przepaść między różnymi szkołami nigdzie nie jest tak wielka jak tu właśnie. Enseignement primaire i primaire supérieur oraz szkolnictwo handlowe i techniczne rozwijało się zupełnie niezależnie od szkolnictwa wyższego lycées i collèges, a powstało jako konkurencja dla niego z orientacją ku życiu praktycznemu. Szkoły lycées stały się wyłącznie szkołami dla burżuazji; ekskluzywność swą

¹⁾ F. W. Roman. «The New Education in Europe», London. Routledge 1924. — Basil A. Yeaxlee. «Working out the Fisher Act», Oxford University Press 1921.

podtrzymywały jeszcze bardziej dzięki prywatnemu szkolnictwu, które przeprowadzało dalej idącą selekcję pod względem społecznym. Nieskoordynowanie tych szkół widoczne jest już z tego, że np. lycées przyjmowały na niższy rok nauki uczniów przed ukończeniem niższego kursu elementarnego. Dla zupełnego uwolnienia się od jakiegokolwiek łączności z szkołą elementarną, wprowadziły lycées t. zw. «małe klasy», które dawały przygotowanie elementarne, ale z orjentacją ku dalszym, wyższym studjom. Szkolnictwo wyższe rozpadało się od pierwszego roku nauki na typy, t. zn. zmuszało rodziców do decyzji, jaką drogę kształcenia wybierają dla swego 11-letniego dziecka. — Próby reorganizacji idą w kierunku: zniesienia wzgl. zidentyfikowania pod względem programu klas wstępnych do liceów z odpowiadającymi im klasami elementarnymi. Nakazano przyjmować bezpłatnie na wszystkie wolne miejsca w tych «małych klasach» uczniów zgłaszających się ze szkół elementarnych. Utworzono większą ilość stypendjów dla zdolnych a biednych uczniów klas elementarnych. Umożliwiono dostęp na uniwersytet, na wydziały techniczne, dla absolwentów wyższych kursów elementarnych po zdaniu egzaminu. Próby ministra Bérarda wprowadzenia wspólnej czteroletniej podbudowy w liceach z łaciną i greką zostały zaraz w następnym roku zniesione, właśnie wskutek wprowadzenia tych «niedemokratycznych» przedmiotów do planu. Specjalnie we Francji walka o szkołę «unique» przybrała charakter społeczny, klasowy, a tylko w małym stopniu pedagogiczny.

W Niemczech stosunki były poniekąd podobne. Silny rozwój szkolnictwa zawodowego jak we Francji i ekskluzywność szkolnictwa wyższego, chociaż nie tak silna jak tam. Jak we Francji miały gimnazja w Niemczech (Bawaria ich nie miała) przeważnie klasy wstępne, przez co były zupełnie niezależne od szkoły ludowej. Ustawodawstwa szkolnego ogólnopanstwowego nie było. Dopiero konstytucja Weimarska z 11 sierpnia 1919 r. zawiera szereg artykułów (art. 142—150), które wprowadzają zasadnicze zmiany. Znosi się prywatne szkolnictwo elementarne, obowiązek szkolny trwa przez lat 8, szkoły doksztalcające są obowiązkowe do 18 r. ż. dla wszystkich, którzy nie uczęszczają do innych szkół. Stopnie szkoły są

skoordynowane w ten sposób, że tylko po ukończeniu czterech klas szkoły powszechnej (Grundschule) można przejść do szkoły wyższej 9-letniej, a dopiero po uzyskaniu świadectwa dojrzałości, na uniwersytet. Do konstytucji wciągnięto także, podobnie jak do ustawy z r. 1918 w Anglii, postanowienie, że stan majątkowy nie może decydować o przyjęciu do szkoły lecz zdolności i zamiłowanie dziecka ¹⁾).

I w Niemczech widzimy więc ewolucję we wskazanym kierunku, nie gwałtowny przewrót.

Reorganizacja szkolnictwa nie jest rzeczą łatwą i na tem większe natrafia trudności, im przywiązanie tradycyjne jest większe. W tej trudności leży jednak pewna dodatnia strona, chroni ona bowiem przed gwałtownymi zmianami i skokami w nieznaną zupełnie przyszłość.

Polska znajduje się w gorszym a poniekąd i lepszym położeniu niż inne państwa. Szkolnictwo własne jest dopiero w zarodku, przywiązania do pewnych form organizacyjnych lub związanych z niemi tradycyji niema. Ale podczas gdy inne państwa dostosowują starą budowę do zmienionych warunków, Polska ma budować wszystko na nowo. Cały kompleks problemów staje odrazu przed nami i domaga się rozwiązania w całości.

Korzystniejsze dla Polski jest ugrupowanie społeczne. Mimo bowiem powszechnej opinji, że Polska ma charakter burżuazyjny, że przepaść między klasami jest wielka, trzeba stwierdzić, że właśnie w przeciwieństwie do wielkich demokracji Zachodu, Anglii, Francji i Niemiec, u nas te różnice są znikomo małe, przynajmniej na niwie pedagogji. Nie wchodzimy w przyczyny tego stanu, pewnej przebudowy psychiki narodowej, która początek swój bierze z Konstytucji Majowej, a najsilniejsze poparcie znalazła w powstaniach polskich

¹⁾ Art. 146 brzmi: «Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern massgebend».

i w znacznej mierze w niemożebności utrzymania własnej tradycji szkolnej z powodów politycznych; faktem więc jest, że na ziemiach polskich niema szkół stanowych, że we wszystkich rodzajach szkół na tych samych ławach siedzą obok siebie dzieci szlachty, inteligencji miejskiej, robotnika i chłopa i nie wydaje się to nikomu czemś nadzwyczajnym. Z braku szkół zawodowych gimnazja i szkoły realne, które wszędzie, jako wyższe szkolnictwo, przybrały charakter ekskluzywny, były u nas dalszym etapem p o w s z e c h n e g o kształcenia. Szkoły prywatne, z natury rzeczy kosztowne, a przez to nie dla wszystkich dostępne, powstały nie ze względów polityki stanowej lecz wyłącznie z konieczności, dla braku jakichkolwiek szkół. Odpadają więc u nas te względy, które przy reorganizacji szkolnictwa w innych krajach, najsilniej podniecają namietności i największą stanowią przeszkodę reformy. Powszechność, bezpłatność i obowiązkowość zostały teoretycznie przyjęte a częściowo zrealizowane. Przeszkodą trudną w krótkim czasie do zwalczenia są względy materialne; brak budynków szkolnych i niemożność fizyczna i finansowa ich postawienia; trudności w zdobyciu sił nauczycielskich ukwalifikowanych i znalezienia budżetowego pokrycia ich poborów; brak rejestru dzieci w wieku szkolnym. Wcale pokaźna wiązanka braków! Trudności materialne zmniejszać się będą z roku na rok tak, iż można mieć nadzieję, że organizacja szkolnictwa postępować będzie we wskazanym kierunku.

Zgodnie z zasadami, przyjętymi w kulturalnej części świata, określono i u nas czas trwania przymusu szkolnego na lat 7. Przedłużenie okresu kształcenia pozaszkolnego do 18 roku życia zasadniczo nie spotka się z protestem. Urzeczywistnienie tych postanowień jest jednak zawisłe od środków materialnych. Wierzymy, że się stopniowo znajdą.

Nie o tę więc trudność chodzi; zasady, uznane wszędzie, nie mogą być u nas zwalczane. Wątpliwości zaczynają się dopiero, gdy zechcemy określić, jaką politykę szkolną należy prowadzić. Z wywodów naszych wynika, że szkoła jest instytucją społeczną, służącą społeczeństwu jako główny organ wychowawczy, tzn. chroniący wiedzę i doświadczenia poko-

leń od zagłady, przez przekazywanie ich młodemu pokoleniu, oraz przystosowujący to młode pokolenie do zadania dalszej pracy. Przekonaliśmy się, że szkoła może stać się kierowniczką świadomą wychowania, że może i potrafi przekształcić oblicze społeczeństwa w czasie stosunkowo krótkim, gdy zrozumie życie rzeczywiste i stanie się jego wyobrazicielką. Trzeba sobie zdać jasno sprawę z tego, co szkoła może zrobić dla pewnych ideałów? Niedojrzałość pedagogicznego myślenia okazywała się dotąd w niezrozumieniu pełni życia historycznego i w skłonności do abstrakcyjnych konstrukcyj. Dlatego szkoła przeważnie kroczyła a raczej kulala za ogólnym rozwojem kultury.

Polska tradycja wychowawcza była zerwana, niema dziś do czego nawiązać. Nawiązywanie do Komisji Edukacji Narodowej jest słuszne, ale przecież tylko częściowo; ponad sto lat ogólnego rozwoju przeszło nad ziemią polską, zostawiając głębokie ślady. Zamknąć oczu, na to nie można. Idea państwowa polska nie jest jeszcze skryształizowana, błąka się, szukając mocniejszego oparcia. Więc i tu trudno nawiązać. Można jednak oprzeć się na rzeczywistości a jest nią powstanie państwa polskiego. Na niej może i powinna szkoła budować. Budowa państwa polskiego w duszach i umysłach młodego pokolenia, wychowanie go do życia w tem państwie i do pracy dla niego jest tą rzeczywistą potrzebą, która przemawia do nas od pierwszej chwili odrodzenia państwa, woła, by się nią zająć, wskazując na niezliczone błędy, popełnione dotąd.

Budowa państwa musi być ideą przewodnią całej polityki szkolnej w Polsce.

Mussolini, dążąc do odrodzenia Italji, do umocnienia zdobyczy wojny i stworzenia podwalin dla przyszłej świetności, nawiązał do idei wielkiej, może się nawet wydawać zimnym obserwatorom północy, za wielkiej, ale idei, która potrafiła zagrzać cały naród. «Italja dzisiejsza jest spadkobierczynią wszechpotężnego imperium Romanum». Idea ta stała się myślą przewodnią reorganizacji całego szkolnictwa. Genjalny Gentile, twórca nowej organizacji szkolnictwa włoskiego w r. 1923 potrafił wszczepić w plany szkolne pierwiastek emo-

cyjonalny, budzący wiarę w ideę odrodzenia imperium Romanum i odrodzenia świata potęgą wznowionego genjuszu Italji. Zarzucono dawne oklepane tematy szkolne, a wprowadzono wielkie postaci z dziejów kraju, pokazano wielką sztukę odrodzenia, aby wzbudzić i utrwalić wiarę i poczucie własnej siły. Idea i wzajemne przenikanie się wychowawcy i wychowanka, którzy według słów Gentilego stanowią nierozłączną całość mają być wewnętrznym motorem odrodzenia. «Bez syntetycznego poglądu na świat, bez wiary w jakąś prawdę filozoficzną czy religijną, nie zostanie osiągnięte zadanie pedagogji», głosi Gentile.

Przytoczyliśmy śmiałą, twórczą wolę kierowników państwa włoskiego dla poparcia naszego założenia. Odrodzenie państwa polskiego powinno być tym promieniem, który oświeca trudności problemów nowej organizacji

Czegóż przedewszystkiem potrzeba dla państwa? Oświeconych obywateli, świadomych swej przynależności i celów państwa. Walka z analfabetyzmem jest więc pierwszym zadaniem. Jak wobec tego ma się zachować polityka szkolna? Czy lepiej zostawić dwa miliony dzieci polskich zupełnie bez szkoły a budować szkoły wyżej zorganizowane, czy też przeciwnie, rozlać jak najszerszej pracę oświatową, by nie było ani jednego dziecka niekształconego w szkole? Odpowiedź nie ulega wątpliwości. Wprawdzie przy krótszem trwaniu nauki szkolnej grozi niebezpieczeństwo powrotnego analfabetyzmu, ale niebezpieczeństwo to nie jest groźne. Nie wszyscy weń popadną, raz rozbudzona żądza czytania stworzy potrzebę dalszego kształcenia się. Zresztą szkoły muszą obecnie zmienić metody pracy, nauka czytania i pisanie nie będzie celem dla siebie, ale środkiem, narzędziem do zdobywania celu. Gdy to zrozumienie przeniknie do głębi ucznia, nie będzie już obawy wtórnego analfabetyzmu. Kursy doksztalające, oficjalne i towarzystw oświatowych, dopomogą także. Budowanie szkół i przestrzeganie przymusu szkolnego, musi być pierwszym etapem polityki szkolnej. Trzeba się liczyć z psychologią naszego ciemnego ludu, nie odczuwającego potrzeby i dobrodziejstwa oświaty i powoli go dopiero do zrozumienia szkoły prowadzić. Gdy zniknie analfabetyzm w kraju, można dopiero

przystąpić do drugiego etapu budowy szkoły, do podwyższania jej stopnia organizacji¹⁾.

Środki materialne państwa niewystarczają jeszcze przez dłuższy okres czasu na budowę siedmioklasowej, powszechnej, bezpłatnej szkoły. Niema środków ani na budowę budynków szkolnych, ani na ich uposażenie, ani na opłacenie poborów nauczycielskich. Brak także, niestety, zrozumienia potrzeby tak długiego kształcenia w warstwach społeczeństwa, w których procent analfabetów trzyma się ciągle na poziomie bardzo wysokim. Rozbudowa konsekwentna szkół do pełnej, siedmioklasowej organizacji musi pociągnąć za sobą zaniechanie powiększenia liczby szkół w stosunku do ilości dzieci, czyli spowoduje, że dwa miliony dzieci znajdzie się wogóle bez nauki. Innej przeszkody, która leży w niewystarczającym przygotowaniu nauczycieli, nie bierzemy pod uwagę. Przyjmujemy bowiem, że nauczycielstwo wyższych stopni szkół powszechnych zdobędzie tymczasem potrzebne kwalifikacje naukowe.

Wysoki poziom wykształcenia ogółu ludności jest bezwzględnie ideałem, do którego dążyć należy. Wyższy stopień oświaty spowoduje wyższy ogólny rozwój życia. Ale warunkiem tu jest powszechność. Gdy ta «powszechność» stanie się wskutek niemożebności ekonomicznej iluzoryczną, wtedy budowa wyższej organizacji szkolnej okaże się niedemokratyczną, bo niedostępną dla wszystkich. Interes państwa wymaga jednak powszechnej oświaty i wytępienia analfabetyzmu. Jeżeli państwo nie może odrazu podoląć finansowo budowie powszechnej siedmioletniej szkoły, musi zadowolić się na razie budową niższą, byle powszechną.

Siedmioletnia i siedmioklasowa szkoła powszechna musi nadal pozostać jako ideał, do którego spełnienia dążyć syste-

¹⁾ W państwie pruskim, które nie znało już analfabetyzmu od dawna, wykazuje statystyka z r. 1921 na ogólną liczbę 33.281 szkół powszechnych, 12.166 «jednoklasówek» (36.56%), «dwuklasówek» 7.695 (23.12%), «siedmioklasówek» było 2.836 (8.52%), szkół o 8 klasach było 1.488 (4.47%). Nie trzeba przytem zapominać, ile wielkich miast mają Prusy; w gminach wiejskich było 42.3% «jednoklasówek» a 26.5% «dwuklasówek».

matycznie należy, ale zanim to nastąpi, trzeba czynić koncesje, których się życie domaga.

Z tego założenia wynikają konsekwencje. Jeżeli siedmioletnia szkoła powszechna ma być jedyną szkołą, obowiązującą wszystkich do 13 wgl. 14 roku życia, to dopiero na niej, jako podbudowie, mogą się opierać szkoły wyższe ogólnokształcące, prowadzące do uniwersytetów, względnie szkoły zawodowe niższe i wyższe, prowadzące częścią wprost do zawodów życia praktycznego, częścią do dalszych studiów w wyższych uczelniach.

Wobec niemożności wprowadzenia zaraz szkoły siedmioletniej, pozostaje do omówienia problem jednolitego programu naukowego aż do 13 roku życia, raczej przez siedm lat nauki, oraz problem stosunku szkół wyższych do szkoły powszechnej.

Problem jednolitego programu naukowego przez pierwszych siedm lat nauki szkolnej jest raczej natury psychologiczno-pedagogicznej niż politycznej. Psychologia uczy nas, że wcześniejsze, przed pokwitaniem, decydowanie o zdolnościach specjalnych dziecka nie może opierać się na rzeczywistych objawach lecz raczej na intuicji wychowawcy lub woli rodziców. Wykaz uczniów, którzy szkół wybranych przez rodziców nie skończyli, którzy przez zły wybór zawodu mieli życie złamane, dostarczył głównego i najsilniejszego argumentu przeciw różniczkowaniu szkoły już od 10 roku życia. Motywy słuszne, powinny znaleźć zrozumienie i zastosowanie praktyczne, gdyby wyniki psychologii eksperymentalnej były bezwzględnie pewne i dały się stosować bez obawy popełnienia omyłki. Tymczasem i psychologia eksperymentalna wskazuje na rok 10 życia jako ważny, gdyż mniej więcej w tym okresie umysł dziecka dojrzewać zaczyna do zdolności tworzenia pojęć ogólnych, a zatem nabiera warunków niezbędnych do uczenia się, już nie tylko drogą obserwacji, drogą zmysłów, lecz drogą tworzenia abstrakcji. Ten wiek życia stanowił też od dawna granicę rozpoczynania nauki, zarówno w Grecji, jak czasach późniejszych. Obecnie także różne państwa nie zarzucają tej tradycją uświęconej granicy. Ostatnia reforma szkolna z r. 1925 w Prusach, a także w innych krajach Rzeszy, gdzie

badania psychologiczne stoją na najwyższym poziomie, opierają się na 10 r. życia jako początku drugiego stopnia nauczania. Przewiduje ona tylko czteroletnią «Grundschule», która może być wśród pewnych okoliczności zredukowana nawet do trzech lat i na niej buduje już szkolnictwo zawodowe i wyższe. Italia w reformie z 1923 r. przewiduje piąty rok nauczania powszechnego, jako ostatni i nadaje mu charakter praktycznego przygotowania do życia¹⁾. Anglia i Francja również zaczynają wcześniej, mniej więcej w tym samym czasie, różniczkowanie programów. Stany Zjednoczone, które uchodzą za najpostępowwsze w organizacji szkolnictwa, wykazują cofanie się na niekorzyść szkoły elementarnej a na korzyść szkoły średniej. Reforma, zapoczątkowana na wniosek prezydenta Uniwersytetu w Chicago, Harpera przed wojną, realizuje się obecnie w tym duchu, że odbiera się szkole elementarnej dwa najwyższe lata (7 i 8) i przyłącza do «high school»; w ostatnich czasach dołącza się nadto do high school dwa lata (freshmen i sophomores) z college tak, że organizacja szkolnictwa amerykańskiego obejmuje obecnie 6 lat szkoły elementarnej, 7 lat szkoły średniej, (2 lata «junior high school», odebrane szkole elementarnej, 4 lata high school i 2 lata «junior college», odebrane college (uniwersytetowi) razem lat 8 ściągnięto do 7 lat²⁾).

Przy organizacji szkół w wymienionych krajach nie był więc decydujący wzgląd na hipotetyczne wyniki psychologii, ile raczej na tradycję, stosunki ekonomiczne i życie. Istnieje jednak możliwość pewnego pogodzenia tych różnic, mianowicie przez zbliżenie programów w różnych szkołach do siebie w ten sposób, żeby nie stanowiły barjery nie do przebycia dla uczniów, którzy czy to ze względów lokalnych czy majątkowych czy też nieszczęśliwego wyboru, nie mogli od razu wejść do szkoły, najwięcej im odpowiadającej. Doktrynerskie stanowisko, nie zezwalające na żadne koncesje, nie odpowie ani po-

¹⁾ Art. 2 dekretu król. z 1 paźdz. 1923, Nr. 2185. Gaz. Uffiziale z 24 paźdz. 1923 r. — klasy 6—8 mogą być tworzone na życzenie i koszt gmin dla przygotowania zawodowego.

²⁾ «Revue Universitaire», czerwiec 1925, artykuł Henri Goy'a, dyrektora «Bureau de Renseignement scientifique de l'Université de Paris».

trzebom życia i państwa, ani też nie znajdzie poparcia w wzorach krajów innych, bogatszych i kulturalniejszych.

Wobec uznania w zasadzie siedmioletniej szkoły powszechnej za ideał, należałoby przyjąć, że wszelkie wychowanie zawodowe i wyższe ogólnokształcące może się rozpocząć dopiero po przerobieniu programu szkoły elementarnej. W odniesieniu do szkoły średniej ogólnokształcącej widzieliśmy już w Niemczech, Włoszech, Francji i Anglii inną praktykę, a w Stanach Zjednoczonych niejako cofanie się na stanowisko szkolnictwa europejskiego. Praktycznie przedstawia się ten problem jako ośmioletnia lub pięcioletnia szkoła średnia, albo jako postulat zostawienia lub oderwania od niej trzech najniższych klas a przyłączenie ich do szkoły powszechnej.

Jeżeli przyjmiemy teoretycznie, że wszelkie specjalne nauczanie może się zacząć dopiero w okresie dojrzewania, to problem ten należy uważać za rozwiązany. Szkoła powszechna obejmuje przygotowanie ogólne do wszystkich zawodów. Ale sprawa nie jest tak prosta. Szkoła średnia ogólnokształcąca ma inne zadanie niż szkoła powszechna; jej celem przygotowanie prawdziwej inteligencji, pracowników na polu nauki, pomnożycieli ducha narodu. Dlatego nauka jest bezinteresowna, bez wyraźnego, praktycznego celu, kierowana ku abstrakcyjnemu myśleniu¹⁾. Nauka w szkole powszechnej, na której kończy swe wykształcenie szkolne ponad 92% młodzieży, jest zwrócona ku praktycznemu życiu; musi dawać rady praktyczne, pouczenia potrzebne ze względu na życie społeczne, nie wgłębiając się ani w ich uzasadnienie ani uogólnienie. Zachodzi zatem obawa, czy młodzież, nie przygotowana dość wcześnie do teoretycznego myślenia, podoła potem pracy i czy rzeczywiście wyrobi swój umysł tak, by odpowiedzieć wymaganiom nauki. Naodwrot wiele z wiadomości, których z trudem uczyć się będzie w szkole powszechnej, okaże się

nieużytecznymi lub przedwczesnymi dla uczniów, którzy przechodzą do szkoły średniej. A zatem strata sił i czasu, na którą gospodarka społeczna nie może sobie pozwolić. Jeżeli Niemcy i Włochy i inne państwa pozwalają na wcześniejsze rozpoczynanie nauki w szkole wyższej, to możnaby tę koncesję zrobić tymczasowo w Polsce, która ani środków ani ilości szkół tamtych państw nie posiada. Wyjścia ze sytuacji trzeba szukać w jak największym upodobnieniu, nie identyfikowaniu programów trzech najwyższych klas szkoły powszechnej i najniższych szkoły średniej. Przejście więc z jednej szkoły do drugiej byłoby zawsze możliwe a uwarunkowane jedynie rzeczywistymi zdolnościami. Aby jeszcze więcej złagodzić różnicę między temi szkołami, należałoby egzamin selekcyjny młodzieży przesunąć właśnie na czas, w którym się kończy szkoła powszechna.

Zagadnienie organizacji szkoły nie może być zatem w praktyce sprowadzone do bezwzględного postulatu: siedmioklasowa szkoła powszechna i pięcioletnie gimnazjum, ani też do żądania utrzymania za wszelką cenę ośmioklasowego gimnazjum. Organizacja szkolnictwa musi najlepiej odpowiadać celowi szkoły. Jak długo nie rezygnujemy z potrzeby bogacenia kultury duchowej, z nauki czystej, bezinteresownej, tak długo nie możemy podcinać drogi, która zwolna do tego celu prowadzi. Nie wynika z tego, aby dla małego odsetka dzieci nadającego się do tego kształcenia, tworzyć system szkolny obowiązujący wszystkie dzieci w wieku szkolnym. Jeżeli powszechne mniemanie i tradycja utrwały to przekonanie, że praca przygotowawcza do studjów wyższych ma się rozpoczynać w 10 r. ż. i trwać przez lat mniej więcej ośm, to pozostawienie i takiego typu szkolnego jest rzeczą konieczną. Ponieważ ogromny odsetek dzieci, a raczej ich ogół wymaga innej drogi kształcenia a życie ekonomiczne państwa pcha niejako ku praktycznemu nauczaniu, więc dla ogółu dzieci trzeba stanowić zasadę siedmioletniej szkoły z nastawieniem na życie praktyczne. Dla usunięcia znowu niesprawiedliwości klasowych, trzeba dzieci zdolne przenosić do tych szkół elity, żeby się tak wyrazić, jak również dzieci niezdolne, które się do szkół ośmioklasowych przez pomyłkę losu dostały,

¹⁾ W uzasadnieniu reformy szkoły średniej we Francji w r. 1902 (reforma Leygues'a), określa jako cel gimnazjum: «...préparer une élite éclairée et libérale, une aristocratie d'esprit, qui, s'élevant au-dessus du réalisme utilitaire se voue aux recherches désintéressées, aux hautes spéculations et sauvegarde les intérêts permanents et supérieurs du pays...»

stamtąd usuwać z powrotem do szkół powszechnych. Stąd postulat zbliżenia programów tych szkół, a nie ich usuwania. Jest to kompromis, ale konieczny.

Termin rozpoczynania nauki zawodowej także nie jest obojętny. Normalnie ogromny procent młodzieży już w 14-m roku życia dąży do zarobkowania. Położenie ekonomiczne zmusza niemal do tego. Rozpoczynanie wykształcenia zawodowego dopiero po ukończeniu siedmioletniej szkoły powszechnej, co nie jest równoznaczne z ukończeniem 14 roku życia, opóźni tę chwilę bardzo, albo odstręczy szerokie masy od szkoły zawodowej zamiast je do niej zachęcić. Jeszcze jednej okoliczności nie wolno przeoczyć. Ogromny procent młodzieży nie przechodzi normalnie, z roku na rok, do coraz wyższej klasy. Nie wchodzimy w powody tego dość powszechnego zjawiska, lecz je tylko stwierdzamy. Z młodzieży tej właśnie jest najwięcej kandydatów na niższe stanowiska w przemyśle i zawodach praktycznych. Dla nich należałoby przedewszystkiem stworzyć niższe szkoły zawodowe, które opierałyby się nie na ukończonej szkole powszechnej lecz jej czterech czy pięciu klasach. Szkoły takie, pogłębiając ogólne wykształcenie, przygotowywałyby zawodowo.

Problem ten musi być rozważany nietylko ze strony pedagogicznej, lecz głównie z punktu widzenia potrzeb gospodarczych państwa.

Państwo polskie potrzebuje odrodzenia życia ekonomicznego. Przemysł i handel należy stworzyć, względnie oprzeć go na zdrowych podstawach. A zatem główny nacisk spocnie na tworzeniu szkolnictwa zawodowego. Czy szkoła stworzy popyt na ludzi zawodowo wykształconych, czy też szkoła ma czekać, aż przemysł i handel o ich wykształcenie się upomną? Wpadamy poniekąd w scholastyczne pytanie, co starsze, kura czy jajo. Trzeba sobie jednak zdać sprawę z dążności naszej ludności i ze stanu faktycznego u nas.

Otóż brak szkół zawodowych, jaki zdawna ziemiom polskim dokuczał, natomiast względnie wielka liczba szkół ogólnokształcących wyższych, spowodowały, że opinia publiczna nauczyła się patrzeć na szkołę gimnazjalną, jako na naturalną i jedyną kontynuację szkoły elementarnej. Wielki stąd napływ

młodzieży do gimnazjum, gdyż młodzież ta nie miała gdzie się podziąć a kształcić się jeszcze chciała. Powtóre opinia publiczna otaczała zawody akademickie pewnym respektem, tem naturalniejszym, że przy ogólnej biedzie, one przedstawiały pewien dobrobyt, czy tylko zewnętrzny, czy rzeczywisty, to nie odgrywało roli. Czasy się nieco zmieniły. Wprawdzie jeszcze pęd do szkoły gimnazjalnej pozostał, ale zmniejszył się znacznie respekt przed wspomnianymi zawodami. Naturalna żądza zdobycia majątku zrobiła swoje. Nastal pewien odwrót od uczonych zawodów, nawet ich widoczne lekceważenie i szukanie szczęścia w kupiectwie i przemyśle. Niestety, dwurazowe załamanie ekonomicznego życia w młodej Polsce zniechęciło ponownie szerokie warstwy do szukania szczęścia na drodze praktycznej. Ale ten pęd wskazał, że ludność już zmieniła orientację. Niemcy, zwłaszcza Saksonja, Turyngja i Nadrenja, rozbudowały przed półwiekiem szkolnictwo przemysłowe i zawodowe. Dobrobyt ogólny i rozkwit gałęzi przemysłu był odpowiedzią. Wzbudziło to nawet zazdrość w Anglii i Francji i pobudziło je do reorganizacji, względnie organizacji szkół zawodowych. I tam rzeczywistość nie okazała się inną. Rozkwitł przemysł i handel. Natomiast w tych samych Niemczech zachowały się np. Bawaria i Meklemburgia opornie wobec nowych prądów. Nie chciały nawet szkół realnych, jako niższych od klasycznych gimnazjów. Kraje te zostały na uboczu życia przemysłowego.

Można jeszcze pytać, czy należy zakładać wprost szkoły zawodowe, czy raczej gimnazja matematyczno-przyrodnicze, które także do przemysłu prowadzą. Sympatje i przekonanie szerokiej ludności są momentem psychologicznym, którego nie można lekceważyć. W dawnej Galicji próba forsowania szkół realnych, wprawdzie bez praw równych z gimnazjami, i w odrodzonej już Polsce, próba z gimnazjami matematyczno-przyrodniczymi zawiodły. Gimnazja matematyczno-przyrodnicze zapełniają się dopiero, gdy inne szkoły uczniów przyjąć nie chcą. Przy zupełnie swobodnym wyborze, nie gimnazja klasyczne, nie gimnazja matematyczno-przyrodnicze, lecz właśnie typ pośredni, oficjalnie niepopierany, gimnazja humanistyczne zyskałyby przeważną ilość młodzieży.

Wzgląd psychologiczno-społeczny przemawiałby więc za tem, aby przy zostawieniu możliwie wspólnego programu naukowego do 13 wzgl. 14 roku życia, urządzić egzamin przed przejściem do właściwej szkoły wyższej, by niejako odzwyczaić publiczność od uważania gimnazjum za naturalny i nieodmienny dalszy ciąg szkoły elementarnej. To ideowe oderwanie klas niższych od gimnazjum i przydzielenie ich do szkoły elementarnej, zorjentowanej praktycznie do życia, mogłoby być do pewnego stopnia dalszym bodźcem do przesunięcia fali młodzieży kształcącej się na inne, ekonomiczne tory. Ale obok szkół wyższych musiałyby stanąć dobrze zorganizowane szkoły zawodowe, różnych stopni, jednak w takim wzajemnym stosunku, żeby uczniowie zdolni, pragnący się dalej kształcić, mogli przechodzić z niższej szkoły zawodowej do wyższej i najwyższej. Czy przejście to odbywać się będzie zapomocą egzaminów, czy na podstawie przedstawionych prac, czy w inny sposób, to jest kwestja drugorzędna.

Pewnego rodzaju wskazówką ilościowego stosunku szkół różnych stopni byłaby statystyka ludności zawodowo pracującej w Polsce z uwzględnieniem naukowego przygotowania do zawodu. Statystyka niemiecka wykazuje, że z pośród ludności zawodowo pracującej 75% wykonywa prace fizyczne, 20% pełni funkcje nadzorcze przy pracy fizycznej a 5% zajmuje kierownicze stanowiska, z czego ledwie 1% przypada na ludzi z wykształceniem akademickim. Liczby te wskazują, że 75% napewno, a przypuszczalnie 95% ludności zawodowo pracującej poprzestało na szkole elementarnej, 4% sił kierowniczych wyszło ze szkół średnich, a ledwo 1% ze szkół najwyższych. Szkoły średnie i wyższe mają swoje swoiste cele i zadanie ich powinno im być ułatwione. Ściąganie ich do poziomu niższego grozi obniżeniem dorobku kulturalnego. Zadaniem organizacji szkolnej zaś jest podnoszenie sprawności i celów szkoły a nie ich obniżanie.

Refleksje nad reformą szkolną obracają się zatem koło zagadnienia: powszechna, siedmioletnia, niezróżniczkowana szkoła elementarna, pięcioletnie gimnazjum, względnie szkoły zawodowe różnego typu i stopnia, a na końcu uniwersytety i szkoły wyższe techniczne. Albo: powszechna, niezróżniczko-

wana, czteroletnia szkoła elementarna, na niej oparte ośmioletnie gimnazjum, szkolnictwo zawodowe niższe i wyższe a na nich szkoły akademickie. Musimy uświadomić sobie, że problem szkoły jednolitej, tj. obowiązującej wszystkich, choćby przez 7 lat, nie może mieć u nas charakteru walki społecznej o zdobycie praw nie uznanych, względnie odebranie przywilejów, lecz musi być wyłącznie traktowany ze stanowiska idei budowy i rozwoju państwa. Problem ten nie może przybrać charakteru walki pomiędzy nauczycielstwem szkół elementarnych, dążącym do rozszerzenia swych wpływów, a nauczycielstwem szkół średnich i wyższych, oddzielonem od tamtych tylko charakterem studjów przebytych. Problem ten musi być rozpatrywany wyłącznie ze stanowiska nauk pedagogicznych. Rzeczą zasadniczą jest, by rzeczywistości państwowych i ekonomicznych nie tracić z oczu a przez abstrakcyjne konstrukcje nie odebrać szkole tej roli, jaką ona mieć może i powinna w budowie państwa.

Sztuka dostosowywania się do rzeczywistości jest wielką zaletą. Gdy brak możliwości zorganizowania szkół wysokiego typu, trzeba się zadowolić szkołami niższymi, nie wyrzekając się zresztą wyższego ideału; gdy brak jednolitego wykształconego nauczycielstwa, trzeba pracować namiastkami, tworząc kategorie niższe i wyższe. Gdy nie można wystawić nowej szkoły, nie trzeba burzyć starej. Gdy niema kwalifikowanych robotników, przodowników technicznych, wtedy i najlepiej kwalifikowani inżynierowie nie znajdą pola do pracy. Gdy niema wielkiej liczby małych kupców, przygotowanych fachowo do swego zawodu, znających więc i zasady księgowania i elementy towaroznawstwa i podstawy zasad kredytu, wtedy wielki kupiec, kształcony w «akademjach», w «wyższych umiejętnościach handlowych» nie znajdzie możliwości rozwoju swych zdolności. Nie można budować luksusowych pałaców, gdy brak mieszkań na codzień.

Polska budować musi swą państwowość od podstaw. Potrzebuje oświeconego obywatela, jako materiału; otrzyma go przez szkoły, które go nauczą czytać i pisać i rozumieć, że tylko w kwitnącym państwie będzie mógł żyć dobrze i dostat-

nio. Nie wolno więc świadomie godzić się na wzrost analfabetyzmu, na to, że miliony dzieci nie mają znaleźć nauki szkolnej. Tylko w interesie dawnych rządów stanowych leżało, utrzymać szerokie warstwy pracujące w ciemnocie, w nieświadomości tych korzyści, jakie dobrze zorganizowane życie dać może. W interesie panującej dziś wszędzie demokracji leży, aby każdy obywatel uświadomił sobie obowiązki wobec państwa, żeby zrozumiał rolę państwa dla życia nowożytnego. W skomplikowanej maszynie społecznej każdy obywatel ma do spełnienia jakieś konstrukcyjne zadanie.

Budowa ekonomicznego życia wymaga wielkiej ilości przygotowanych i zorientowanych zawodowo pracowników. Wprowadzenie zbyt długiego okresu nauki ogólnokształcącej odsuwa ten moment w dal.

Życie ekonomiczne sprawia, że ogromny odsetek dzieci nie czeka nawet ukończenia roku szkolnego, lecz w dniu kończenia 14 roku życia opuszcza szkołę, by przyjąć zajęcie już dozwolone. Ostatnia ustawa szkolna angielska z 1918 roku wprowadza więc dyktowany potrzebami szkoły nakaz pozostawiania uczniów w szkole do końca roku szkolnego, mimo ukończenia wieku ustawowego.

Tych faktów nie może przeoczyć polityka szkolna i musi się z nimi liczyć.

Zapotrzebowanie wyższych zawodów, t. zw. inteligentnych pokrywają u nas nawet z nadwyżką istniejące szkoły wyższe. Niema więc potrzeby powiększania ich w teraźniejszych stosunkach, lecz raczej podnoszenia poziomu i wprowadzenia lepszej selekcji młodzieży. Poziom podniesie się przez lepsze kwalifikowanie sił nauczycielskich i podniesione wymagania wobec uczniów przy stosowaniu zdobytych metodycznych czasów ostatnich.

Kształcenie nauczycieli powinno być w teorii dla wszystkich kategorii szkół pod względem pedagogiczno-dydaktycznym zupełnie równe. Nauczyciele najniższych stopni nauczania powinni mieć przede wszystkim dokładne wiadomości o prawach rozwoju dziecka i o prawach psychologii, by nie popełniali nie dających się często odrobić błędów. Różnica między nauczycielami powinna polegać jedynie na różnicy

przygotowania naukowego, tj. ilości przedmiotów naukowych, z których kandydat otrzymał kwalifikacje na uniwersytecie.

Zanim jednak żądanie równości przygotowania stanu nauczycielskiego wejdzie w życie a tem samem, zanim utworzony zostanie jednolity stan nauczycielski, z konieczności trzeba w nim wprowadzać pewne stopnie, zależne od przygotowania a nie od kategorii szkół, w której ktoś pracuje. Wprowadzenie nauczycieli klasowych, tj. uczących zawsze w jednej klasie lub w tych samych klasach pewnego przedmiotu, jak to jest np. do dnia dzisiejszego we Francji w szkołach wyższych, nie jest pożądane do zrealizowania w całej pełni. Względy poziomu naukowego, który w ten sposób można ustabilizować, przemawiają za tem, względy na ucznia, a więc wychowawcze, przemawiają przeciw. Jednakże stosowanie tej zasady jest pożądane, jak długo istnieją różnice w przygotowaniu naukowem nauczycieli.

Pokazuje się również, że frekwencja w szkołach, przygotowujących nauczycieli zawodowo i pedagogicznie, powinna być normowana w stosunku do popytu. Prusy, które wskutek straty obszarów, oderwanych na mocy traktatu wersalskiego, znalazły się w posiadaniu nadmiernej ilości kwalifikowanych nauczycieli po wojnie światowej, zamknęły na lat kilka seminarja nauczycielskie i otwierają dopiero od r. 1926, akademje pedagogiczne¹⁾, gdy zapotrzebowanie nauczycieli nastąpi. Francja corocznie ogłasza, jaka liczba kandydatów na nauczycieli ma być przyjmowana na pierwszy rok nauki.

Polityka państwowa szkolna obejmuje jeszcze liczne kwestje, związane z zewnętrzną i wewnętrzną organizacją szkoły. Twórczy zapal reformatorów, którzy wpatrzeni w ideał dobrze i celowo rozbudowanego szkolnictwa, nie widzą często trudności, stwarzanych przez życie, wywoła nieraz na miętny sprzeciw i walkę. Śmiałość koncepcji nie zawsze idzie w parze z wykonalnością. Stara kultura i tradycja są więzami,

¹⁾ Fadrus Victor «Die Neugestaltung der Lehrerbildung in Deutschland und Oesterreich» («Schulreform» 1926). — Dr. Morgenstern «Ziele und Wege der Arbeit an den pädagogischen Akademien» («Pädagogische Worte», Nr. 10 z 1928).

których nie można bezkarnie zrzucić. Szkoła jest może dziedziną najmniej znoszącą improwizację i gwałtowne przewroty. Pomyłki, popełnione nawet w imię ideału, wyrządzić mogą nie dającą się odrobić krzywdę całemu pokoleniu. Ale gdy wszelkim projektom i dyskusjom przyświecać będzie ideał budowy państwa, silnego, nowożytnego, wtedy łatwiej będzie można znaleźć wyjście z labiryntu projektów a nowo powstała szkoła stanie się kamieniem węgielnym rozkwitu ekonomicznego, kulturalnego i politycznego.

Salus Rei publicae suprema lex esto.



I-11



SPIS TREŚCI

- I KONIECZNOŚĆ PRZEBUDOWY SZKOŁY str. 1—7
 Fazy rozwoju szkoły w wieku ostatnim str. 1. — Niezadowolenie ze szkoły przed wojną str. 5. — Reakcja przeciw szkole str. 7.
- II PRZESŁANKI TEORETYCZNE REFORMY SZKOŁY . str. 8—16
 Próby poznania duszy dziecka str. 9. — Podstawa fizjologiczna str. 11. — Biologiczny pogląd na życie str. 13. — Wpływ socjologii str. 15.
- III ISTOTA WYCHOWANIA str. 17—27
 Sprzeczne poglądy na wychowanie str. 17. — Intuicyjne wychowanie w rodzinie str. 21. — Przymus w wychowaniu str. 23. — Wychowanie przekazuje doświadczenia rasy str. 24. — Wychowanie świadome trwa od niedawna str. 26. — Wychowanie jako funkcja społeczna str. 27.
- IV CEL WYCHOWANIA str. 28—48
 Istnienie celu w wychowaniu str. 28. — Różnorodność celów wychowania str. 30. — Relatywizm str. 31. — Zmienność celów wychowania str. 32. — Ideał «zdrowy duch w zdrowym ciele» str. 33. — Ideał udoskonalenia natury ludzkiej str. 34. — Harmonijny rozwój str. 36. — Ideał szczęścia str. 38. — Ideał religijny str. 40. — Ideał wiedzy i rozwoju str. 42. — Ideał społecznego wychowania str. 43. — Definicje wychowania: Auguste Comte, Schleiermacher, Wundt, Natorp, Willmann, Durkheim, Barth, Bagley, Thorndike, Edwards, Adams, Häberlin, Lange str. 46 i n.
- V WYCHOWANIE NARODOWE A PAŃSTWOWE . . . str. 49—61
 Potrzeba konkretnego ujęcia ideału społecznego str. 49. — Wychowanie państwowe starsze niż narodowe str. 51. — Pojęcia «narodowy» i «państwowy» str. 52. — Kosmopolityzm str. 55. — Ideał narodowy i państwowy w Polsce str. 57.

VI SZKOŁA JAKO ORGAN WYCHOWANIA	str. 62—78
Pierwsze wychowanie w rodzinie str. 62. — Wzrost znaczenia społecznego szkoły str. 64. — Szkoła w okresie reakcji str. 65. — Szkoła kontrolą wychowania społecznego str. 66. — Szkoła staje się narzędziem polityki rządu str. 67. — Skuteczność wychowania str. 71. — Źródło skuteczności wychowania str. 73. — Rola szkoły str. 75. — Wpływ szkoły na psychikę narodu str. 76.	
VII ŻYCIE SZKOŁY	str. 79—130
Istotą szkoły nie przepisy ani urządzenia str. 79. — <i>Dawniejsze metody nauczania</i> str. 81—91	
Potrzeba ulepszania techniki nauczania str. 81. — Nauczanie w Grecji str. 82. — Nauczanie w Rzymie str. 84. — Nauczanie u żydów str. 85. — W wiekach średnich str. 86. — Odrodzenie str. 87. — Komeński, Locke str. 89. — Herbarta stopnie formalne str. 90. —	
<i>Narzekania na dzisiejsze metody uczenia</i> str. 92—99	
Zalety dawniejszych metod nauczania str. 92. — Heurystyczna metoda str. 94. — Teror w szkole str. 95. — Przyczyny niepowodzenia pracy szkolnej str. 96. —	
<i>Formalne kształcenie</i> str. 99—103	
Cel «formalnego kształcenia» str. 99. — «Formalne kształcenie» w świetle psychologii doświadczalnej str. 101. — Potrzeba oparcia się na ideale str. 102. —	
<i>Idea aktywności w wychowaniu</i> str. 103—108	
Jak pogodzić wychowanie «naturalne» z społecznym str. 103. — Co wiemy o naturze ludzkiej? str. 104. — Dziedziczność str. 105. — Instynkt str. 106. —	
<i>Idea spontaneizmu w wychowaniu</i> str. 108—118	
Uwaga str. 108. — Automatyzm str. 111. — Prawo powtarzania str. 111. — Prawo efektu str. 112. — Zakaz w wychowaniu str. 113. — Zabawa, praca, trud str. 115. —	
<i>Okresy rozwojowe</i> str. 118—125	
Wzrost ciała a rozwój ducha str. 118. — Okresy rozwojowe według biologii str. 119. — Według psychologii str. 121. — Charakterystyka epok rozwojowych str. 123. —	
<i>Konkluzje</i> str. 125—130	
Pajdocentryzm str. 126. — Wychowanie indywidualne i gromadne str. 127. — Klasa, jako jednostka psychologiczna i organizacyjna str. 128.	
VIII PAJDOCENTRYCZNE METODY	str. 131—214
Wspólne cechy nowych metod str. 131. —	
1. <i>Metody szkoły pracy</i>	str. 132—138

Pojęcie pracy społeczno-ekonomicznej i psychologiczno-pedagogiczne str. 132. — Praca u Deweya str. 134. — Praca u Kerschensteinera str. 136. —

2. *Rosyjska szkoła pracy produktywnej* str. 138—151
Zasady str. 138. — Program str. 140. — Statut jednolitej szkoły pracy str. 144. — Program tej szkoły str. 146. — Krytyka str. 147. — Statut jednolitej szkoły pracy niemieckiego nadwołżańskiego okręgu str. 149. —

3. *Niemieckie szkoły doświadczalne* str. 152—165
Ideologia szkół hanzeatyckich str. 152. — Szkół saskich str. 154. — Nauka w szkołach doświadczalnych str. 155. — Szkoła doświadczalna w Neukölln str. 156. — Lekcja historii w Obersecunda str. 158. — Pierwsza faza rozwoju szkół doświadczalnych str. 160. — Druga faza str. 162. — Rola nauczyciela str. 163. — Metody pracy w szkolnictwie oficjalnem str. 164. —

4. *Metody ośrodków zainteresowania w Belgji* str. 165—183
Szkoły dla nierozwiniętych str. 165. — System Mannheimski str. 167. — Case dei Bambini str. 168. — Działalność i życie Dra Decroly str. 170. — Jego metoda str. 172. — Zastosowanie w Brukseli str. 178. — Wzory lekcji na stopniu I i V str. 180. —
Nauka czytania i pisanie str. 183—186
Rozdział materiału naukowego str. 186—191
Ogródek dziecięcy str. 186. — Całoroczny plan pracy na pierwszym i drugim stopniu str. 188. — Szczegółowy plan na czerwiec str. 188. —

5. *Daltońska metoda laboratoryjna* str. 191—214
Miss Helen Parkhurst str. 191. — Zasady metody str. 193. — Kontrola pracy str. 195. — Rozkład dnia szkolnego str. 197. — Wzory assignments str. 199. — Zalety metody: swoboda, ciągłość pracy str. 202. — Stanowisko nauczyciela str. 205. — Słabe strony metody str. 207. — Inni twórcy nowych szkół: Angelo Patri str. 209; O'Neill str. 210; Jan Ligthart str. 210; Janusz Korczak str. 211. — «Gary-System» str. 213. — «The Project Method» str. 213.

IX WIDOKI NA PRZYSZŁOŚĆ str. 215—235
Specjalny charakter szkół doświadczalnych str. 216. — Co nam dały szkoły doświadczalne str. 217. — Nawrót do pracy indywidualnej str. 219. — Metody Decrolyego i Daltońska nadają się do wprowadzenia str. 221. — Ruchome programy naukowe str. 223. — Rewizja programów naukowych str. 224. — Zmiana stosunku nauczyciela do ucznia str. 225. — Kształcenie nauczycieli str. 227. — Stosunek władz do nauczycieli str. 229. — Swoboda wobec programów str. 230. — Rola podręcznika szkolnego str. 231. — Karność i jej źródła str. 232.

X. POLITYKA SZKOLNA	str. 236—260
Demokratyzacja szkoły str. 237. — Dostęp do szkół dla wszystkich str. 238. Różne uzdolnienia, różne szkoły str. 241. — Wzajemny stosunek różnych szkół str. 241. — Reformy w Anglii, Francji i Niemczech str. 243. — W Polsce niema szkół stanowych str. 246. — Ideą przewodnią szkoły odbudowa państwa str. 247. — Tępienie analfabetyzmu pierwszym obowiązkiem str. 249. — Granice różniczkowania szkolnictwa str. 251. — Siedmioklasowa szkoła ideałem str. 253. — Szkolnictwo zawodowe str. 255. — Organizacja szkoły zależy od warunków ekonomicznych str. 257.	

SKŁÓROWIDZ OSÓB I RZECZY.

Adams John 25, 43, 45, 47, 48, 72, 73, 102, 212, 240	Darroch Prof. 102
Adler Dr. 113	Darwin 10
Aktywność 18, 54, 103—108, 117, 125, 126, 166, 168, 176, 206, 218, 219	Daudet 6
Altenstein 65	Decroly Dr. 10, 147, 165, 167 i nast. 191, 213, 219, 220, 221, 231
Arystofanes 82	Descartes 88
Arystoteles 83, 91, 132	De La Chambre 8
Automatyzm 112	Demoor 73, 122, 167
	Devogel Victor 186
Bagley 26, 28, 43, 47, 73, 96, 108, 122	Dewey John 5, 13, 96, 106, 107, 131, 134—136, 172, 210, 223
Bacon 88	Dewey Miss Evelyn 192, 196, 200
Barth Paul 46, 67, 82	Dickens 6
Basset Miss 192	Dostojewski 6
Behrend 134	Dugas L. 87
Ben Gamala 85	Durkheim 43, 46, 47, 67, 73
Binet A. 9, 10, 171, 172	Duvillard 176
Blonskij 138—143, 146, 152	Dziedziczność 104—106
Bobertag 10	
Boon 177	Edwards A. S. 47
Bryan 101	Emerson 5
Burk 107	Epoki rozwojowe 11, 12, 118—125
Buyse 10	Erazm z Rotterdamu 88
Buzek J. 57	Ewolucja 11, 30, 43, 52
Catell 9	Fadrus Victor 259
Chabot Ch. 20	Falski 184
Charcot 9	Ferrière Ad. 116, 121, 122, 132, 169, 209
Claparède 96, 121, 122	Fichte 56, 133, 144
Compayré 83, 85	Fontenelle 71
Comte August 46, 121	Formalne kształcenie 4, 6, 74, 84, 90, 91, 99—103
Crouset Dr. Paul 241	France A. 6
	Freud 113
Dahlem Louis 176, 177, 181	
Danysz Ant. 59	

Froebel 115, 132—134, 169, 186, 211
 Gall 8
 Galton 9, 104
 Gary System 212, 219
 Gaudig 45
 Gentile 247
 Goddard 10
 Godin 120
 Goethe 114, 144
 Götze Carl 152
 Guyau 73
 Gunning J. W. L. 210
 Häberlin P. 48
 Hall Stanley 5, 13, 123, 124, 126
 Hamaïde Am. 176, 177
 Harper 251
 Harter 101
 Helvetius 71
 Herbart 3, 4, 59, 73, 90, 91, 99, 100, 133, 162, 214, 230
 Hessen Sergius 144
 Holbein Hans 86
 Hugo Victor 6
 Hylla 10
 Instynkt 24, 25, 105—108
 James W. 5, 107, 112, 113, 135
 Jednolitość szkolnictwa 70, 144 i nast., 241, 242, 244, 250
 Jonckheere 73, 122, 167
 Juwenal 85
 Kant 73, 239
 Karność i jej źródło 232—234
 Karsen Fritz 152, 154, 156, 158, 213
 Kerschensteiner 134, 136 i nast., 172
 Kipling 6
 Klasa jako całość 80, 127—130
 Klopstock 52
 Knowlton Dr. Daniel C. 213
 Komeński 51, 88, 89, 133
 Komisja Edukacji Narodowej 38, 39, 70, 77, 132
 Konarski Stan. 52, 77
 Konrad v. Fussesbrunn 86
 Korczak Janusz 211
 Kosmopolityzm 51, 56
 Kot St. 83, 84, 85
 Krupskaja N. 144
 La Chalotais 52
 Lamszus Wilh. 153, 154
 Lavater 8
 Lay Dr. W. A. 97, 238
 Le Bon Gustave 73, 111
 Le Chatelier 5
 Leibnitz 236
 Leygues Georges 5, 252
 Libanius 84
 Lighthart Jan 210
 Locke 51, 71, 89, 133
 Loti P. 6
 Lottig 152
 Mac Munn Norman 97
 Margueritte P. i V. 6
 Marx 134, 138, 146, 147
 Matthias Dr. Eug. 11, 119
 Maupassant 6
 Menander 82
 Mendel 10, 104
 Metoda wykładowa 4, 93
 » paznokciowa 92, 93, 162
 » wychowawcza 112, 113
 » sokratyczna (heureza) 4, 90, 93, 94
 Metoda kompleksów 146 i nast.
 » laboratoryjna (Dalton) 94, 191 i nast.
 Metoda Decroly 172 i nast.
 Meumann 10
 Michelet 6
 Mill James 38
 Młodowska J. 192
 Moltke 76
 Monchamp 177
 Montaigne 51, 88, 132, 133
 Morgenstern Dr. 259
 Mussolini 247

Mysłakowski Z. 31, 41, 46, 47
 Montesquieu 14
 Montessori 115, 165, 168 i nast., 172, 191, 202
 Natorp 46
 Nauczanie powszechne 63, 68, 80, 236 i nast., 246, 249
 Nauczanie obowiązkowe 68, 236 i nast., 246
 Nauczanie zawodowe 254 i nast.
 » bezpłatne 65, 68, 236 i nast., 241, 246
 Nauczanie w Grecji 82, 83, 84
 » w Rzymie 84, 85
 » w wiekach średnich 86, 87
 Nauczanie w Czasach Odrodzenia 87 i nast.
 Nauczyciel 13, 152, 153, 157, 162, 163, 205, 225
 Nauczyciel (jego kształcenie) 226—228, 258
 Nawroczyński 9, 96, 167
 Nawyki (habit) 111 i nast., 161
 Norsworthy 73, 107, 115, 117
 O'Neill E. F. 209, 210
 Organizacja szkolnictwa 13, 69, 70, 74, 76, 125, 146, 155, 242—260
 Organizacja stanowa 62, 237, 243, 246
 Otto Dr. Bertold 208
 Pajdocentryzm 126, 131 i nast.
 Parkhurst Miss Helen 191 i nast., 202, 203, 206, 210, 219
 Pascal 19
 Patri Angelo 208
 Paulsen F. 65
 Pestalozzi 51, 132, 133
 Pezard 105
 Pfister 113
 Platon 73
 Plinius 85
 Podręcznik szkolny 231
 Poincaré Henri 5
 Praca 115 i nast., 132 i nast.
 » u Deweya 134—136
 » u Kerschensteiner 136—138
 » u Błonskiego 138—144
 » Szkolna 210
 Pragmatyzm 5, 135
 Preobrazensky 144
 Prévost Marcel 176
 Prus 6
 Przyjacieli Szkół 210
 Przysuski 21—23, 82 i nast., 103, 109, 116, 125, 220
 Psychotechniczne egz. 11
 Psychologia klasy 127—130, 218, 219
 Rabelais 88, 132
 Relatywizm 29, 30
 Renan 6
 Rodzina (jej znaczenie dla wychowania) 14—16, 26, 50, 62 i nast., 140, 152, 155
 Roman F. W. 243
 Rousseau 3, 14, 19, 41, 51, 71, 72, 89, 113, 114, 115, 118, 121, 132, 133
 Rowid Dr. Henryk 192
 Ruch Pedagogiczny 192, 213
 Samodzielność 22
 Sand G. 6
 Scharrelmann H. 31
 Schiller F. C. S. 135
 Schleiermacher 46
 Schneider Dr. Hermann 240
 Schneuzer Georg 154
 Scholastyizm 87
 Schopenhauer 73
 Seneka 85
 Sickinger Dr. 167, 168
 Simon Th. 9
 Simon J. 85
 Simyan 5
 Smelten 179
 Snedden Dr. David 238
 Sofiści 83, 91
 Sokrates 83, 91

- Spontaneizm 108 i nast., 118, 126,
152 i nast., 160—161
Spranger Ed. 123
Staszic 39, 59, 71, 133
Steinhaus Marie 192, 216
Stern W. 10
Stevenson J. A. 213
Strayer 73, 107, 115, 117
Sturm Jan 88
Szczepanowski Stan. 65
Szkoly dośw. niem. 152 i nast.
System Daltoński 148 i nast.
» Mannheimski 167
- Taylor 81
Temperament 104
Testy 9, 10, 11
The Fisher Education Act 243
The Project Method 213
The Winnetka Technique 212
Thorndike E. 37, 47, 99, 103, 107,
114
Tolstoj 6, 132, 144
Trentowski 39, 60, 132
Trocki 143
- Uwaga 109, 123, 124
- Vives 88
- Washburne Carleton 212
Weismann 104
- Welton 43
Werbalizm 4, 94—96, 147
Willmann O. 46
Wolność 14, 22, 110, 141, 146, 160, 202
Woodworth 101
Wundt 46
Wychowanie (istota) 13, 17 i nast.,
110
Wychowanie (skuteczność) 71—74
» (cel) 18, 28 i nast.
» narodowe 50 i nast.
» państwowe 49 i nast.
» (społeczne) 14, 26, 47
i nast.
Wychowanie «Zdrowy duch» 33
i 34; ideał udoskonalenia 34 i 35,
harmonijny rozwój 36 i nast., ideał
szczęścia 38, religijny 35, 38
Wychowanie w starożytności 50, 64
» w średniowieczu 50,
64
Wychowanie za Odrodzenia 51, 64,
87, 88, 89
- Yerkes Robert 10
- Zabawa 108, 114—118
Zainteresowanie 12—14, 18, 88, 97,
109, 110, 124, 135, 146, 147, 157, 161,
170, 172 i nast., 202, 218—220
Zola 6
Żeromski 6



103H

146434

75