

B
WF
UW
36376

A B R A M P E R E L M A N

Połączone Biblioteki WFIS UW, IFiS PAN i PTF

U.36376



3903637600000

ZAGADNIENIA SZKOŁY TWÓRCZEJ

36376

1931

**SKŁAD GŁÓWNY: DOM KSIĄŻKI POLSKIEJ SP. AKC.
WARSZAWA, PLAC TRZECH KRZYŻY 8.**

A B R A M P E R E L M A N

ZAGADNIENIA SZKOŁY TWÓRCZEJ

36376

1931

SKŁAD GŁÓWNY: DOM KSIĄŻKI POLSKIEJ SP. AKC.
WARSZAWA, PLAC TRZECH KRZYŻY 8.

Odbitka z Rocznika
I Gimnazjum Męskiego Tow. Żyd. Szkół Średnich w Łodzi
za rok szkolny 1929/30.



36376 -

H-122816

ODBITO W TŁOCZNI M. SZAJNIAKA W ŁODZI

K
27.4.68
H-122/68
UW

<http://rcin.org.pl>

TREŚĆ

	Str.
I. Wstęp	7
II. Intelktualistyczny kierunek w pedagogice XIX wieku	11
III. Antyintelektualistyczne kierunki wychowawcze	29
IV. Podstawy naukowe szkoły twórczej	31
V. Podstawy społeczne nowej pedagogiki	47
VI. Problemy szkoły twórczej	50
VII. Istota szkoły twórczej	53
VIII. Praktyka szkoły twórczej	60

ABRAM PERELMAN

ZAGADNIENIA SZKOŁY TWÓRCZEJ

(PODSTAWY NAUKOWE i SPOŁECZNE. PRAKTYKA SZKOŁY TWÓRCZEJ)

I. WSTĘP

Pogląd, jakoby praca nauczycielska polegała jedynie na przekazywaniu następnym pokoleniom elementów kultury, które historia uznała za wartościowe, nie znajduje już poparcia ani we współczesnej nauce, ani w życiu. Nikt dziś nie wątpi, że jest rzeczą niewystarczającą petryfikować dotychczas osiągnięte zdobycze kultury. Objaw taki byłby sprzeczny z pojęciem postępu i cofnąłby poważnie wstecz całą kulturę ludzką, któraby popadła w marazm i strupieszalność.

Każde pokolenie musi nowymi klejnotami wzbogacać skarbiec kultury, zasilać ją ożywczymi prądami, świeżymi ideami. Tylko w ten sposób można zapewnić ludzkości pochod ku coraz lepszej, doskonalszej przyszłości.

Człowiek nie jest automatem do przekazywania odziedziczonych wartości duchowych dalszym pokoleniom. On dąży do pomnożenia tych wartości i do oddania swoim descendentom dóbr bardziej wartościowych, niż sam otrzymał od swoich ascendentów. Jest to rzeczą zrozumiałą, bo natura ludzka jest czynną, twórczą, wynalazczą.

Te właściwości natury ludzkiej uwzględnia nowoczesna pedagogika. Rozszerza ona zakres zadań nauczyciela, który w równym stopniu uwzględniać musi harmonijny rozwój sił duchowych i fizycznych wychowanka.

Dwa są źródła tego poglądu.

Z jednej strony rozwój nauk filozoficznych, a w szczególności psychologii, odkrywał w człowieku coraz to nowe dziedziny jego życia fizycznego i duchowego i wskazał na to,

że te dziedziny wymagają pielęgnowania i formowania, w przeciwnym razie ulec mogą zanikowi lub zniekształceniu.

Z drugiej strony praca praktyczna nauczyciela, oparta jedynie na rutynie, doprowadzała go często do położenia bez wyjścia z braku zasad, którymi mógłby się kierować w wypadkach trudnych i wątpliwych. Z konieczności rzeczy powstała tedy nowa nauka o sposobach obchodzenia się z młodem pokoleniem, u którego należy prawidłowo i umiejętnie rozwijać to, co mu dała natura, a nadto zaszczepić w niem nowe elementy kultury.

Zadaniem tej nauki jest również przewidywanie i usuwanie trudności pracy nauczyciela, wytyczenie celów dla tej pracy, ustalenie dla niej zasad oraz nadanie jej właściwych form.

Tą nauką jest pedagogika teoretyczna, która w obecnym stadium rozwoju opiera się przede wszystkim na wynikach badań filozoficznych ze specjalnym uwzględnieniem psychologii.

Przyczyna tego faktu leży w ogromnym rozwoju tej nauki w ostatnich czasach, we wzbogaceniu ilości i jakości jej metod oraz dziedzin badania.

Psychologia współczesna porzuciła dawne stanowisko racjonalistyczne, kiedy posługiwano się jedynie metodą introspekcji, a przedmiotem badań był człowiek fikcyjny, teoretyczny.

Obecnie bada się człowieka realnego metodami doświadczalnymi, uwzględniając stosunki, zachodzące między jego życiem psychicznym a fizycznym, ustala się wzajemne oddziaływanie między nim a otoczeniem i określa się drogi, którymi człowiek kroczy w dążeniu do poznania otaczającego świata.

Nadto służy psychologia za podstawę dla zagadnień etycznych i ideałów ludzkości.

To właśnie bogactwo dziedzin życia ludzkiego, do których przenika psychologia, wysuwa ją na najbardziej uprzywilejowane stanowisko w filozofii.

Dla ustalenia związku między życiem psychicznym a fizycznym musi psychologia oprzeć się na biologii; wkraczając w stosunki między ludźmi, oraz zakreślając sposoby poznania otaczającego świata, staje się ona fundamentem dla socjologii, etyki, teorii poznania i metafizyki.

Pedagogika współczesna stara się ogarnąć całą istotę ludzką; w tym celu mobilizuje wszystkie dyscypliny filozoficzne: etykę, teorię poznania i metafizykę. Do sfery swych zainteresowań wciąga również biologię i socjologię, a wszystkie te nauki wprowadza pod kątem widzenia psychologii.

Wprowadzenie każdej z tych nauk do pedagogiki ma swoje uzasadnienie.

Za biologią przemawia ten wzgląd, że zagadnienia wychowania dotyczą istoty żywej — dziecka, które rośnie i rozwija się na zasadzie praw biologii. Jednocześnie formuje się jego życie psychiczne. Jakkolwiek dotychczas jeszcze nie ustalono ścisłej zależności między temi dwoma procesami rozwoju, stwierdzono jednak, że istnieje między nimi pewien związek. Poszczególne okresy rozwoju psychicznego mają bowiem swoje odpowiedniki w okresach rozwoju biologicznego. Co więcej, zaburzenia, zachodzące w jednej z tych dziedzin życia dziecka oddziałują na drugą w postaci zachorzeń i zatamowania jej rozwoju¹⁾.

Fakty te mają doniosłe znaczenie dla pedagogiki, dlatego też musi ona się oprzeć o biologię.

W krąg pokrewieństwa z pedagogiką wchodzi socjologia.

Od urodzenia poprzez wszystkie fazy swego rozwoju dziecko żyje w otoczeniu ludzi, z którymi łączą je bliższe lub dalsze stosunki. Jest rzeczą bardzo ważną ustalić sposób jego współżycia z otoczeniem i prawa ich wzajemnego oddziaływania. Musi się uświadomić wychowanków o obowiązkach z tytułu ich przynależności do rozmaitych grup społecznych przed okresem dojrzałości i w czasie późniejszym.

Florjan Znaniński nazywa dziecko „kandydatem do całkowitego członkostwa“ grup społecznych. Zadanie wychowawcze uzależnia on od przyszyłych obowiązków społecznych wychowanka. Obowiązki te rozciągają się na „uczestnictwo w skupieniu społecznym grupy, stosowanie się do wzorów obyczajowych, zabezpieczenie materialnych warunków bytu grupy, przechowywanie kultury duchowej, lojalność względem ustroju społecznego i udział w dążeniach rozwojowych grupy“²⁾.

Ta dziedzina wychowania rozwija się obecnie coraz bardziej i posiada już dość bogatą literaturę³⁾.

Pedagogika naukowa bierze pod uwagę potrzebę ustalenia stosunku dziecka nie tylko do społeczeństwa, wśród którego żyje i którego członkiem ma się stać w przyszłości, lecz troszczy się

¹⁾ Prof. Dr. Th. Ziehen. Das Seelenleben der Jugendlichen.

Tegoż autora.

Die Geisteskrankheiten, einschliesslich Schwachsinn's u. die psychopathischen Konstitutionen im Kindesalter.

²⁾ Florjan Znaniński. Socjologia wychowania.

³⁾ Dr. Th. Geiger. Erziehung als Gegenstand der Soziologie. Czasopismo: „Erziehung“, Lipsk. April 1930. Tam podana bibliografia.

również o ustosunkowanie się dziecka do całego otaczającego je świata i tu zahacza o teorię poznania.

Kto się zajmuje wychowaniem, musi mieć wyrobiony pogląd na środki i sposoby poznania, stopień ich ważności i ich granice. Wynika stąd potrzeba ustalenia pojęć, którymi operujemy w poznaniu świata, oraz określenia organów cielesnych i duchowych, za pośrednictwem których odbywają się procesy poznawcze. Znajomość tych organów i procesów to fundament, na którym się buduje styl i metodę pracy wychowawczej i kształcącej. Teoria poznania daje wreszcie możliwość wniknięcia w istotę wiedzy.

Środki i możliwości poznawcze mają jednak swój kres. Człowiek zaś nie może się zatrzymać u tego kresu. Niema tej siły, któraby potrafiła istocie żywej, myślącej i czującej postawić takie słupy graniczne, którychby przekroczyć nie mogła w dążeniu do poznania świata i jego pochodzenia. Przystąpienie tych granic prowadzi do metafizyki. Naukowe uzasadnienie tej dziedziny nasuwa wprawdzie wątpliwości; jednakże hipotezy i fikcje, które stwarzamy dla rozwiązania zagadek bytu mają swoje podłoże w naszej psychice; z niej usiłujemy wyprowadzić przypuszczalne przyczyny zjawisk niewytłumaczalnych. W ten sposób z biegiem czasu oswajamy się z temi hipotezami i uważamy je za nienaruszalne prawa.

Umysł dziecięcy i młodzieńczy nie jest do kompromisów przyzwyczajony. Szuka on zawsze rozstrzygnięcia najtrudniejszych kwestyj, a przede wszystkim oczekuje odpowiedzi na męczące go zagadnienia od swego wychowawcy. Oczywiście, że i wychowawca nie potrafi oświetlić mroku niewiedzy; musi on jednak znać granice poznawania i mieć jasne pojęcie o konsekwencjach ich przekroczenia, aby móc kierować błądzącą duszą wychowanka.

Psychologja, biologja, socjologja, teoria poznania i metafizyka to filary, na których opierają się metody pedagogiki. Z nich pedagogika wywodzi środki poznania natury wychowanka i sposoby obchodzenia się z nim.

Kierunek pedagogice nadaje etyka.

Ona jest doradczynią w sprawach celów wychowania, wskazuje na misję, jaką człowiekowi przeznaczyła kultura i poucza, jakie siły duchowe należy w nim rozwinąć, aby osiągnąć wytknięty cel. Z tego więc względu staje się etyka cementem, który łączy wszystkie nauki, na których pedagogika została zbudowana. Bez niej cała pedagogika zamienia się na bezduszny zbiór luźnych, niczem ze sobą nie powiązanych, a często nawet

wzajem zwalczających się doktryn, np. biologja i socjologja.

Tak zbudowana pedagogika powołana jest do spełnienia zaszczytnego zadania: ma mianowicie wychować przyszłe pokolenia zdrowe na duchu i ciele, świadome swych obowiązków społecznych i roli, jaką mają odegrać w rozwoju kultury. Tak pojęta pedagogika zapanowała dopiero w XX wieku.

W szybkim procesie swego rozwoju powiększała ona stopniowo dziedziny swoich zainteresowań. Socjologja i biologja to najmłodsze nauki pomocnicze dla niej. Do jej rydwanu wprzęgnięto przedewszystkiem filozofję, na której zbudowano fundament dla pedagogiki na początku ubiegłego stulecia.

II. INTELEKTUALISTYCZNY KIERUNEK W PEDAGOGICE XIX WIEKU.

Kierunek ten wywodzi się z filozofji Kanta, która w ubiegłym stuleciu odegrała wybitną rolę w ukształtowaniu się umysłowości ludzkiej.

Kant zajmował się problemami pedagogicznymi nietyle z wewnętrznej potrzeby, ile z nałożonego nań obowiązku wykładania pedagogiki z tytułu piastowanej przezeń katedry filozofji.

Nauce o wychowaniu poświęcił on wykłady, zebrane w małym dziełku „Ueber Erziehung“, które stanowi drobną zaledwie część jego spuścizny naukowej.

Za punkt zwrotny w pedagogice posłużyła cała jego filozofja teoretyczna i praktyczna, która ma charakter wybitnie intelektualistyczny.

Kant uważa filozofję za naukę o pojęciach. Nie chodzi tu o pojęcia zaczerpnięte z doświadczenia, lecz o takie, które rozum stwarza a priori. Ten aprioryzm nie jest cechą psychologiczną, lecz wyłącznie teoretyczno-poznawczą. Pojęcie to oznacza rzeczowo uzasadnioną — niezależną od doświadczenia i niedającą się przez nie stwierdzić — powszechność i konieczność wartościowania zasad rozumowych¹⁾.

Kantowska teoria poznania nie opiera się ani na doświadczeniu, ani na psychologii. Wartościowanie pojęć, służących do poznania świata, następuje za pomocą rozumowych kategorii, które są produktem naszej zdolności poznania. Te stałe, dla wszystkich ludzi jednakowe pojęcia, posiadają zdolność oświelenia i uporządkowania chaotycznych elementów poznania, zdobytych drogą doświadczenia.

¹⁾ Dr. W. Windelband. Geschichte der Philosophie.

Temi kategorjami są pojęcia ilości, jakości, stosunku i modalności.

Niezależnie od kategorii rozumowych istnieją idee transcendentalne (dusza, świat, bóstwo), które łączą wyniki doświadczenia z poznaniem metafizycznym.

Idee te są powszechne, absolutne i stanowią przedmiot transcendentalnej logiki.

Powszechność cechuje całą filozofję Kanta, w szczególności etykę. Tu staje się powszechność ogólną i konieczną zasadą.

W centrum etyki znajduje się absolutne prawo moralne, niezależne od życzeń jednostki. Człowiek postępuje zgodnie z tem prawem pod nakazem tkwiącego w nim kategorycznego imperatywu i osiąga najwyższy cel życiowy wówczas, gdy uzgodni swoje osobiste szczęście z tem prawem moralnym. Rozum praktyczny szuka takiego pomyślnego wypadku i nie znajduje go w rzeczywistości. W praktyce niema ani absolutnego szczęścia, ani doskonałej i powszechnej moralności, ani ich złączenia; dlatego rozum żąda z jednej strony nieśmiertelności duszy i nieskończonego jej doskonalenia, a z drugiej strony takiej istoty, któraby posiadała zdolność znalezienia harmonji między cnotą a szczęściem ludzkim. Taką istotą jest Bóg. W ten sposób Kant rozwiązuje problem religji w granicach rozumu.

Poza zdolnością poznawania i życzenia człowiek posiada jeszcze zdolność sądu i kwalifikowania przedmiotów i zjawisk pod względem estetycznym i teleologicznym.

Sąd estetyczny rozstrzyga między pięknem i wzniosłem, a brzydkim i przyziemnem. Pojęcie piękna jest absolutne i powszechne. Piękne jest to, co budzi powszechne uczucie zadowolenia bez względu na upodobania osobiste człowieka. Sąd teleologiczny rozpatruje przedmioty pod względem celowości ich ustroju i wzajemnego ustosunkowania się. Czy ta celowość istnieje — nie wiemy, lecz rozum ją narzuca przedmiotom i zjawiskom.

Jakież są konsekwencje pedagogiczne filozofji Kanta?

Wynika z niej przede wszystkim absolutne panowanie rozumu nad organizacją psychiczną człowieka. Rozum drogą kategorii i idei prowadzi do absolutnego poznania, zapomocą powszechnego prawa moralnego ujarzma naturalną wolność człowieka i prowadzi do najwyższego celu, t. j. do cnoty, harmonizującej z osobistym szczęściem człowieka. Ten cel można osiągnąć przez wiarę w nieśmiertelność duszy i w Boga Wszechmogącego i Doskonałego. Z drugiej strony w wyborze między

dobrem a złem nie decydują przyrodzone skłonności człowieka, lecz niezależne od niego prawo moralne, które ma przy pomocy rozumu te właśnie skłonności pokonać.

Wynika stąd, że wychowanie nie może się odwoływać do natury człowieka, aby przyrodzone mu pierwiastki duchowe rozwinąć. Według Kanta wyższe dążenia człowieka nie dadzą się wyprowadzić z jego naturalnych skłonności. Wychowanie ma za zadanie ujarzmienie tych skłonności dla uzgodnienia życia człowieka z żądaniem ogólnego prawa moralnego. Uczynić to można jedynie za pośrednictwem rozumu.

Z drugiej strony czucia zmysłowe dają niewystarczające pojęcie o świecie, gdyż dostarczają chaotycznych wrażeń, niczem ze sobą niepowiązanych.

Dlatego też należy się odwołać do rozumu, który zapomocą kategorii i idei doprowadzi do zupełnego poznania i do odkrycia stałych praw, które rządzą światem.

Kant wierzy w wychowanie. „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als die Erziehung von ihm macht¹⁾“. Wierząc w siłę wychowania Kant jednocześnie odnosi się z nieufnością do natury człowieka i dlatego uważa, że cała praca wychowawcza powinna polegać na uformowaniu przyszłego idealnego człowieka. Dziecko jest tylko materiałem dla tego typu człowieka. Poszczególne stadja rozwoju dziecka nie mogą być uwzględnione. Należy zawsze mieć na oku tego przyszłego człowieka. „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, d. i. der Idee der Menschheit und deren ganzen Bestimmung angemessen erzogen werden“.

Ten cel wychowawczy osiąga się zapomocą dyscypliny, uzupełnionej przez kulturę. Dzięki dyscyplinie zdobywa się hegemonję rozumu nad nieporządkiem, panującym w człowieku; dzięki kulturze, polegającej na przyswojeniu wiedzy i wykształcenia rozwija się w człowieku rozmaite zdolności, które w późniejszym życiu znajdują zastosowanie do celów, ustalonych przez moralne i praktyczne wychowanie.

Rozum wszczepia zdolności do godnego zachowania się w towarzystwie; moralne wychowanie budzi skłonności do wyboru wzniosłych celów życiowych, a to jest najwyższym zadaniem człowieka.

Spadkobierca Kanta Herbart idzie w ślady swego mistrza i określa filozofję jako naukę o pojęciach.

¹⁾ „Ueber Erziehung“.

„Philosophie ist Bearbeitung der Begriffe, wie sie die Erfahrung und Wissenschaften bilden“. Punktem wyjścia nie są jednak dla niego kantowskie pojęcia rozumowe, lecz pojęcia wpływające już to z doświadczenia, już to z nauk eksperymentalnych. Te pojęcia wymagają opracowania zapomocą logiki, metafizyki i estetyki.

Przedewszystkiem zastanowić się należy nad jasnością i klasyfikacją pojęć t. j. z jednej strony sformułować je, dać im wyraz słowny, a z drugiej — ustalić ich wzajemny układ. Tem się zajmuje logika formalna.

Czasem jednak z tego samego doświadczenia wynikają pojęcia sprzeczne, tak że nie dadzą się utrzymać w tej postaci, jaka się bezpośrednio z eksperymentu wyłoniła. Zachodzi wtedy potrzeba wprowadzenia do nich korektur środkami wykraczającymi poza granice logiki. Takimi środkami zajmuje się metafizyka. Przy pomocy pojęć absolutnych i niezależnych od doświadczenia („Reale“) godzi on sprzeczności i wprowadza harmonję do niezgodnych wyników doświadczenia.

W ten sposób poza światem doświadczalnym Herbart dopuszcza istnienie zwykłych pojęć, które są niezależne od subiektywnych wrażeń, dostarczonych przez doświadczenie. Są one niezależne również od siebie i mają za zadanie samozachowanie i wyjaśnienie faktów doświadczalnych.

Istnieje jednak wśród tych pojęć jedno, które poznać można z doświadczenia. Jest niem dusza ludzka, której akty świadomości przedstawiają się w postaci wyobrażeń. Dusza w rozumieniu Herbart posiada charakter realny, podczas gdy Kant zalicza ją do idei transcendentálnych. Uczucia i dążenia ludzkie są pochodnymi wyobrażeń.

Wyobrażenia są siłami czynnymi. Całe życie duchowe jest rezultatem wzajemnego oddziaływania tych sił.

Zadaniem psychologii jest ustalenie ścisłych praw, którym podlegają natężenia i osłabienia wyobrażeń. Procesy zapominania i reprodukcji wyobrażeń, asocjacje tychże, oraz przekształcenie z elementarnych na złożone odbywają się podług ścisłych i stałych praw.

W ten sposób Herbart usiłuje psychologję uczynić nauką ścisłą, wywodząc ją jednocześnie z metafizyki.

Z kolei zastanowić się należy nad kwestją sądu o pojęciach i wyborze między niemi. Nauką pomocniczą w tej dziedzinie jest estetyka — filozofja praktyczna Herbart. Ona poucza o wyborze między pięknem a brzydotą.

Sądy, rozciągające się na barwy, dźwięki, linje, formy i t. p. wydaje człowiek przy pomocy smaku estetycznego, który wchodzi w obręb estetyki właściwej.

Bezpośrednio z nią się wiąże i z niej się wywodzi etyka, obejmująca sądy o objawach woli, które człowiek wydaje przy wyborze między tem, co jest bezwzględnie piękne i wzniosłe, a tem, co jest tylko przyjemne i pożądane. Pierwsze są długo-trwałe, cenne i bezinteresowne, drugie zaś — przemijające, małowartościowe i połączone z osobistą korzyścią.

Rozstrzygającą instancją jest wola człowieka — wolny organ psychiki, który aprobuje lub potępia życzenia ludzkie, a nadto czerpie motywy dla postępowania istoty ludzkiej z krynicy piękna i moralności¹⁾.

Pojęcie moralności jest złożone; rozkłada się na pięć elementarnych idei²⁾: wewnętrznej swobody, doskonałości, życzliwości, prawa i sprawiedliwości.

Zespół tych idei stanowi jedność — cnotę, która ma zastosowanie w polityce i pedagogice.

Herbart zwraca szczególną uwagę na pedagogikę, którą po- czytuje za wyraz całego zainteresowania naszego dla świata i ludzkości.

Taka ważna dziedzina zainteresowania nie może się opierać jedynie na przypadkowym doświadczeniu. Wymaga ona mocnych, gruntownych zasad naukowych, połączonych z umiejętnym wykorzystaniem w praktyce wyników nauki.

Pedagogika, jako nauka, wymaga ścisłego filozoficznego myślenia, nauczanie zaś, jako sztuka — praktycznego zastosowania zasad, stworzonych przez naukę. Z tych założeń wychodząc Herbart głosi konieczność naukowej pedagogiki, opartej na filozofji teoretycznej (psychologii, logice i metafizyce) i praktycznej (estetyce i etyce). Filozofja teoretyczna stwarza środki pedagogiczne i zarazem wskazuje na przeszkody, które pedagogika musi zwalczać, zaś filozofja praktyczna podaje cele wychowawcze³⁾.

Te dwie dziedziny filozofji Herbart uzupełnia praktyką pedagogiczną. Wszelkie zaś idee transcendentalne i fatalistyczne odrzuca na samym wstępie swych rozważań pedagogicznych. „Philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transcedentale Freiheit angenommen wird, schliessen sich selbst von der Pädagogik aus“⁴⁾.

¹⁾ Herbart sprzeciwia się teorii Kanta o ujarzmienu woli przez ogólne prawo moralne. ²⁾ Idee w znaczeniu realnem, a nie transcendentalnem, jak to spotykamy u Kanta. ³⁾ *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Einleitung § 2. ⁴⁾ Tamże. § 3.

Celem wychowania jest mocny charakter, oparty na zasadach etycznych, zawartych w pojęciu cnoty. Taki charakter jest „panem życzenia i sługą idei“¹⁾.

W etyce znajduje Herbart cel pedagogiczny. „Tugend ist der Name des ganzen pädagogischen Zwecks“²⁾. W tem lapidarnem zdaniu mieści się filozoficzne uzasadnienie celu pedagogiki.

Po drodze do tego celu napotykamy zadania, które wymagają trafnego rozwiązania, aby ten cel osiągnąć. Na pierwszy plan wysuwa się zadanie ogólnego charakteru, podyktowane przez psychologiczną teorię wyobrażeń Herbarta.

Dusza ludzka składa się z elementów — wyobrażeń. Te wyobrażenia tworzą idee, służące jako motywy dla woli w postępowaniu. W miarę wzbogacenia duszy wyobrażeniami, pomnażamy ilość idei, a w następstwie tego faktu przybywają motywy postępowania dla woli. Na tem tle wyłaniają się zagadnienia niezmiernej wagi, polegające na wzbogaceniu życia wychowanka wyobrażeniami i stworzeniu na podstawie tych wyobrażeń „kręgu myśli“, idei i motywów działania. Wyobrażenia są temi elementami, do których należy się odwołać w wychowaniu. Wykształcenie i doświadczenie dostarczają wyobrażeniom pokarmu; stąd wynika wybitna rola tych środków.

Do celu wychowawczego prowadzą trzy drogi: rządzenie, nauczanie wychowawcze i karność (Zucht)³⁾.

Każdej z nich wychowanie przeznaczają specjalne miejsce i przydziela rolę, jaką ma odegrać w osiągnięciu ostatecznego celu.

Te trzy drogi tylko wtedy mogą mieć znaczenie, jeżeli łącznie służą swemu celowi.

Rządzenie określa ramy zachowania się dzieci, utrzymuje je we właściwych szrankach, normuje niestałość i porywy, stwarza warunki dla wykształcenia i karności. Rządzenie wyraża się w wychowaniu fizycznym, zajęciu dzieci oraz nadzorze⁴⁾.

W trosce o rozwój fizyczny należy unikać zarówno przesadnego wydelikacania jak i zbyt forsownego hartowania ciała. Zajęcie dzieci jest podstawą rządzenia, które musi zapełniać ich czas, aby je ustrzec od swawoli.

Nadzór łączy się bezpośrednio z zajęciem i pociąga za sobą różnego rodzaju rozkazy i zakazy. Należy się wystrzegać cofania rozkazów i zakazów; ustępliwość nasutek prośb, łez

¹⁾ Allgemeine Pädagogik, księga III. ²⁾ Umriss, część I, § 8. ³⁾ Tamże, część I, rozdział 2. ⁴⁾ Tamże, część II, rozdział I.

i natarczywości dzieci osłabia rząd. Zajęcie dzieci i nadzór nad nimi są gwarancją posłuszeństwa.

Przy rządzeniu należy stosować środki łagodne i surowe¹⁾. Dobre usługi oddaje księga do zapisywania wykroczeń wychowanków. Taka księga może się przydać nie tylko w szkole, lecz czasem również i w domowym wychowaniu.

Herbart nie gardzi również stawianiem do kąta, karami cielesnymi, pozbawianiem wolności oraz wydalaniem z domu i z uczelni. Najskuteczniejszymi środkami jednak są autorytet i miłość wychowawcy.

Jest rzeczą wychowawcy ustalenie, kiedy rządzenie osiągnęło swój cel. Należy się jednak wystrzegać, ażeby go zawczasem z rąk nie wypuścić.

Takie rządzenie daje rękojmię, że następne formy wychowawcze, nauczanie i karność, można będzie z pożytkiem stosować względem dzieci.

Rządzenie więc ma tylko umożliwiać spokojny przebieg nauczania i karności w trakcie samego wychowania i posiada charakter przejściowy, zaś nauczanie i karność kształcą w człowieku siły duchowe potrzebne dla jego przyszłości. „Der Unterricht hat das mit der Zucht gemein, dass beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die Regierung das Gegenwärtige besorgt“²⁾.

Przechodząc do nauczania Herbart stwierdza, że nie każde nauczanie nazwać można pedagogicznym. Nauczanie, polegające na podawaniu samych wiadomości, pozbawione jest wartości. Powinno ono bowiem intensywnie dążyć do udoskonalania człowieka. Nauczanie musi więc mieć charakter wychowawczy.

Takiem nauczaniem należy wzbogacać wyobrażenia ucznia, tworzyć „krąg myśli“, który wypełni jego duszę, kształcić wolę, a w następstwie prowadzić do ostatecznego celu: do moralnego charakteru.

Blizszym etapem tego celu jest „wielostronne zainteresowanie“. Herbart przypomina ogólnie uznaną zasadę pedagogiczną, że należy wywołać u uczniów zainteresowanie dla wykładu nauczyciela. Takie postawienie sprawy prowadzi do wniosku, że celem jest nauczanie, środkiem zaś — zainteresowanie. Herbart odwraca ten stosunek; nauczyciel musi swoim nauczaniem wywołać w uczniu trwałe zainteresowanie. Nauczanie przeminie, zainteresowanie zaś pozostanie przez całe życie. Wiedza jest materiałem, który powinien człowieka zmienić.

¹⁾ Umriss pädagogischer Vorlesungen, część II, rozdział 2. ²⁾ Tamże, § 57.



Kto wiedzę zachowuje i zarazem dąży do rozszerzenia jej zakresu, ten oczywiście interesuje się nią. Taka praca duchowa pociąga za sobą wielostronne zainteresowanie.

Herbart bada szczegółowo pojęcia wielostronności i zainteresowania. Wielostronność to ideał, prowadzi bowiem do ostatecznego celu wychowania. Pojęciem przeciwstawnym jest jednostronność i rozproszkowanie, które towarzyszą egoizmowi, tępotcie i lekkomyślności. Zainteresowanie jest psychologicznym przewodnikiem wielostronności. Herbart odróżnia sześć rodzajów zainteresowania: empiryczne, sympatyczne, spekulatywne, towarzyskie, estetyczne i religijne. Obydwa pojęcia: wielostronność i zainteresowanie, sprzęgnięte ze sobą, stanowią główny cel nauczania.

Zgodnie z zasadniczymi poglądami na istotę nauki o wychowaniu uzupełnia Herbart teoretyczną strukturę nauczania praktycznymi wskazówkami. Przedewszystkiem podaje on metodę prowadzenia lekcji. Polega ona na podziale lekcji na części składowe, t. zw. stopnie formalne, z których każdy ma swoje odrębne przeznaczenie. Cztery są stopnie formalne: jasność, asocjacja, system i metoda¹⁾. Jasność oznacza wprowadzenie ucznia w nowe pojęcie o przedmiocie; asocjacja — zestawienie pojęcia nowego ze znanymi już oddawna; system — planowe ułożenie nowych pojęć w umyśle ucznia, uwypuklenie głównej myśli oraz uporządkowanie wiadomości o przedmiocie; wreszcie metoda polega na praktycznym zastosowaniu tematu.

Te cztery stopnie formalne tworzą całość metodyczną, która jest rękomią gruntownego opanowania materiału oraz pobudzenia myśli ucznia.

Jako środki nauczania Herbart proponuje samodzielną pracę ucznia, unaocznienie oraz wykład nauczyciela, który może być plastyczny, analityczny i syntetyczny.

Na wykład Herbart kładzie szczególny nacisk. Wykład musi być taki, by uczniowie pozostawali pod silnym urokiem prelegenta, który mocą swego talentu ma ożywić wszystko o czym mówi. „Der Vortrag soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe“²⁾.

Uczenie się na pamięć jest również polecenia godnym środkiem.

Z przedmiotów nauczania pierwsze miejsce zajmuje religia, która ma wybitną moc kształtowania umysłu³⁾. Nauka religii ściśle

1) Umriss, księga I, §§ 67, 68, 69, 70. 2) Umriss, część II, § 109. 3) Allgemeine Pädagogik, ks. II, rozdz. 5.

związana z etyką daje najlepszą sposobność do wzbogacenia wyobrażeń i nie może być zastąpiona przez żadną inną naukę. Stosunek człowieka do Boga wywodzi się z ukształtowania codziennych stosunków z otoczeniem. Zakres tych stosunków rozszerza się na dalsze otoczenie i ma swój ostateczny wyraz w powszechnej miłości. Drugim źródłem uczuć religijnych jest natura, która wykazuje celowość tworów boskich.

Po religii wymienia Herbart historję. „Die Geschichte soll die Lehrerin der Menschheit sein“. Kładzie nacisk na pragmatyczne traktowanie historii. Bezpośrednio z nią łączy się nauka języka i literatury. Za punkt wyjścia należy wziąć historję nowożytną jako najbliższą dziecku. Dzieje starożytne mają wartość dzięki swojej prostocie; z nią związana jest kultura klasyczna, a w szczególności grecka. Homer znakomicie się nadaje do wzbudzenia zainteresowania uczniów dla świata antycznego. Dalej wyszczególnia matematykę, a zwłaszcza geometryę, która rozwija fantazyę zapomocą wyobrażeń przestrzennych. Potem mówi o przyrodoznawstwie, geografji, fizyce z technologją, które budzą u uczniów samodzielność i przywiązują ich do praktycznych spraw życia.

Rozkład przedmiotów nauki powinien odpowiadać głuwnemu celowi nauczania — wielostronnemu zainteresowaniu.

Przedewszystkiem nie należy rozpraszać się w nauce. Koncentracja i zmiana przedmiotów nauczania zapobiega temu i przyczynia się do powiązania ze sobą poszczególnych działów nauczania. Wreszcie plan nauki powinien od początku do końca uwzględniać wszystkie sześć rodzajów zainteresowania.

Ostatnia, główna część pedagogiki Herbart'a to karność, która jest koroną dzieła wychowania, bo prowadzi do ostatecznego celu, do siły moralnego charakteru. Karność uzupełnia nauczanie wychowawcze; musi ona zmierzać do tego, by wyczerpać w całości pojęcie cnoty. Cnota jest ideałem, zbliżenie się doń wyraża się w pojęciu moralności. Podobnie, jak w nauczaniu wychowawczem młodzieź przechodzi stopniowo od niestałości do stałości, tak i w karności musi ona przy zbliżeniu się do cnoty coraz bardziej umacniać się w zasadach moralnych. Chwiejność w tym wypadku nie wystarcza, a zakradanie się elementu niemoralnego jest szkodliwe. Zwalczenie tych dwóch objawów jest zadaniem karności¹⁾. Ta część wychowania wymaga rozsądnego postępowania z wychowankiem. Aczkolwiek cel wychowawczy jest jasny i dla wszystkich ludzi

¹⁾ Umriss, § 141.

jednakowy, jednak wybór środków musi zależeć od charakteru wychowanków. Nauczyciel musi wyczuć, kiedy należy dać uczniowi swobodę w postępowaniu, a kiedy trzeba nim kierować. Zależy to od indywidualnych cech charakteru ucznia. Czasem należy ucznia w jego działaniu tamować, czasem nakreślać sposoby postępowania, a czasem tylko regulować postępowanie uczniów. „Die Zucht soll halten, bestimmen, regeln“. Kierownictwo powinno dbać o to, ażeby całe nastawienie ucznia było spokojne i jasne; niekiedy należy działać przez uznanie, niekiedy przez nagane; czasem wystarcza we właściwym czasie upominać i prostować błędy.

Te wszystkie cele może wychowawca osiągnąć przez cierpliwość, życzliwość oraz bliższy kontakt z wychowankami.

*

Gdyby filozofia Kanta nie znalazła oddźwięku w teoriach pedagogicznych jego następców, którzy mieli bezpośredni wpływ na naukę o wychowaniu XIX. wieku, możnaby w omówieniu systemów pedagogicznych pominąć ją w zupełności. Filozofia ta odbiła się jednak głośnym echem w kierunku myślowym niemieckiej nauki a przez nią wpłynęła na ukształtowanie się umysłów w innych państwach. Kantowska teoria poznania i etyka nadały stosunkowi człowieka do otaczającego świata charakter wybitnie intelektualistyczny. Ten kierunek myślowy przenikał do szkoły, a za jej pośrednictwem do całej ludzkości. Panowanie rozumu nad uczuciem oraz posłuszeństwo względem kategorycznego imperatywu stały się powszechnie obowiązującymi nakazami i odegrały wybitną rolę w wychowaniu młodych pokoleń.

Bliższe wniknięcie w teorię Kanta przekonywa o tem, że one nie dadzą się zastosować do spraw wychowania. Uderza w nich brak zaufania do natury człowieka oraz dążenie za wszelką cenę do sztucznego wtłoczenia całego życia duchowego do stałych ram, zakreślonych przez rozumowaną moralność. Moralny charakter to bezsprzecznie wzniosły cel wychowawczy, lecz moralność płynąca z jednego źródła — rozumu, jest praktycznie nieosiągalną i nadaje się raczej do gabinetowych rozpraw uczonych, niż do codziennej pracy nad kształtowaniem charakterów żywych istot. Moralność, płynąca z uczucia, jest realniejsza i prawdziwsza i znajduje zastosowanie w życiu ludzkim. Moralność rozumowana prowadzi do spekulacji pojęciami i stwarza dalekie ideały, których ludzkość nigdy nie osiągnie; wywołuje tylko spory o zasady, które człowieka odrywają od życia.

A tymczasem życie nie czeka; domaga się od człowieka nie słów, nie sporów o wysokie ideały, lecz czynów szlachetnych, a te czyny nigdy nie będą wpływem „czystego rozumu“, lecz całej duchowej organizacji, która się składa z rozumu, uczuć i dążeń. Największe nieszczęścia spadły na ludzkość pod wpływem rozumowych rozważań o moralności. Lecz nietylko w celu moralnym Kanta tkwi nieprzydatność jego teorii do wychowania. Środki i sposób postępowania z dorastającym pokoleniem są niemniej wadliwe.

Dyscyplina jest środkiem wychowawczym wątpliwej wartości. Jeżeli się z zupełnym zaufaniem odniesiemy do natury dziecka i uwzględnimy jej potrzeby w różnych okresach rozwoju, dostarczymy pokarmu naturalnym zainteresowaniom dzieci, zyskamy w nich przyjaciół i wzbudzimy zaufanie dla naszych poczynań pedagogicznych. Dyscyplina zaś wytwarza przepaść między dziećmi a wychowawcą, groza kary zmusza je do zamknięcia się w sobie i mechanicznego powtarzania komunałów o moralności.

Niemniej zawodzi kantowska teoria poznania, która ma pomóc w znalezieniu środków wychowawczych. Człowiek ma bezpośredni stosunek do świata, polegający na wnikanii weń całym jestestwem. Kant stwarza cały szereg kondygnacji z wrażeń zmysłowych, pojęć przestrzenno-czasowych, kategorii rozumowych, wreszcie transcendentnych idei. W rezultacie zarówno w teorii poznania, jak i w etyce, Kant daje wyraz swojej bezsilności i usiłuje rozstrzygnąć zagadnienia bytu i moralności zapomocą deus ex machina w postaci transcendentnych pojęć duszy, świata w teorii poznania oraz nieśmiertelności duszy w etyce.

Kant w etyce ogranicza się do formy na podstawie teoretyczno-poznawczego idealizmu, nie troszcząc się wcale o jej treść. Jakież bowiem znaczenie mieć mogą wywody o wzniosłych i pięknych czynach, skoro brak wszelkich wskazówek jak je w życiu urzeczywistnić. „Etyka ma materialistyczne instynkty. Ona pragnie zatrudnienia w empirycznym świecie; ona dąży do przekształcenia stosunków świata empirycznego“¹⁾. Etyka nie znosi werbalizmu. Całą jej treść wypełnia czyn. Tego czynu niema w filozofji Kanta i dlatego jego praktyczna filozofja nie może nakreślić celów dla tak życiowej nauki jaką jest pedagogika. Zresztą i teoria poznania Kanta nie może pedagogice żadnych wskazywać środków.

Przy pierwszym zetknięciu się z realną pedagogiką musiał epigon Kanta Herbart już na samym wstępie swojej pracy pe-

¹⁾ *Albert Schweitzer. Kultur und Ethik.*

dagogicznej odrzucić transcendentalny pierwiastek w wychowaniu i wraz z nim całą filozofję idealistyczną Kanta.

Herbart nie wysnuwa jednak z filozofji realistycznej ostatecznych konsekwencyj. Na przeszkodzie stoi jego psychologia, pozbawiona jeszcze podstaw biologicznych.

Nie wykorzystuje on również w całej pełni doświadczenia dla procesów poznawania. Herbart ścieśnia zakres poznania do wyobrażeń rozumowych i w ten sposób rzuca się w otchłań intelektualizmu. Formalna logika okazuje się niewystarczającą i tu musi się on uciec do metafizyki, stwarzając fikcje w postaci „Reale“. Herbart dąży ponadto do osiągnięcia matematycznej ścisłości praw, rządzących psychicznym życiem człowieka i nie może znaleźć wyjścia ani ze ścisłości psychologicznej, ani z labiryntu elementów wyobrazeniowych, na które rozpada się psychika ludzka. Ucieka się więc do pojęcia duszy, chce jej nadać charakter realny w przeciwieństwie do Kanta, ale pojęcie duszy doznaje tego samego losu, co i inne pojęcia metafizyczne, służące do objaśnienia zjawisk, wykraczających poza granice logiki formalnej.

Najbardziej zbliża się Herbart do rzeczywistości w estetyce i jej pochodnej — etyce. W tej części filozofji wykazuje większe niż Kant zaufanie do człowieka. Rozstrzygnięcie w sprawach wyboru między pięknem a brzydotą uzależnia bowiem od wolnej woli. Gdy jednak przechodzi do samej moralności, wdaje się w klasyfikację i rozczłonkowanie jej na poszczególne idee podległe refleksowi umysłowemu, a samą wolę człowieka oddaje na usługi intelektu.

Etykę stara się uzasadnić prawami psychologii; podobnie jak w psychologii szuka on w etyce stałych praw o matematycznej ścisłości i zamiast sięgnąć do praźródła etyki, do rzeczywistości, udaje się na poszukiwanie głównych i pochodnych idei i dlatego zatracą wszelką moc przekonywującą. W rezultacie ogranicza się — co prawda w mniejszym stopniu niż Kant — do pewnych form etycznych, bez bliższego określenia ich treści

Jeśli chodzi o pedagogikę Herbartą, należy przedewszystkiem stwierdzić martwość i niewystarczalność jej głównego celu — moralnego charakteru. Człowiek całym swoim fizycznym i duchowym jestestwem dąży do czynu i twórczości. Jego organy fizyczne i duchowe, które nie znajdują w czynach zaspokojenia swego głodu do twórczości, ulegają atrofji. Cóż więc dla człowieka znaczyć może moralność, rozkładana na drobniejsze idee, które w życiu w czystej i izolowanej formie nigdy nie występują? Zresztą cel ten jest niewystarczający, gdyż określa on przede-

wszystkiem tylko częściowo stosunek człowieka do człowieka, a pomija całkowicie stosunek człowieka do zwierząt, do sztuki i do całego pozostałego świata.

Istnieje inny ideał człowieka: twórczość.

Twórczość w ogólnem znaczeniu zawiera wszystko, co może być wzniosłe i szlachetne. Ogarnia ona całe życie człowieka: zawodowe, społeczne, artystyczne w stosunku do ludzi całego świata.

Dlatego już na samym początku odrzucić należy charakter moralny Herbarta jako główny cel wychowawczy.

Niemniej fałszywy jest pogląd Herbarta na ogólne zadanie wychowania, wynikające z poglądu, że całe życie duchowe człowieka jest oparte na tworzeniu wyobrażeń i ich gromadzeniu. To zapatrywanie prowadzi znowu do przesadnego intelektualizmu i zupełnego zignorowania całej reszty psychicznego życia człowieka. Tymczasem człowiek żyje, rozwija się i tworzy wartości nie tylko dzięki intelektowi. Człowiek, obładowany wyobrażeniami herbartowskimi, nie jest „życiowym“, nie ma bezpośredniego stosunku do życia, gdyż nie łączy go z niem nic żywego poza czystą rozumową nicią.

System psychologiczny Herbarta wciska między bodźce zewnętrzne a reakcję woli człowieka cały labirynt pojęć formalnej logiki. Dusza z jej aparatem wyobrażeń i wreszcie wola, wybierająca to lub owo postępowanie pod wpływem tych wyobrażeń, są nierealnymi i dlatego na nich budować środków pedagogicznych nie można. Przeszkody, o których Herbart mówi, są zatem stworzone przedewszystkiem przez sam jego system.

Wobec takiego stanu rzeczy odrzuciła współczesna nam pedagogika całą budowę środków wychowawczych w postaci rządzenia i nauczania wychowawczego.

Herbart traktuje dziecko, jako swego przeciwnika, którego pokonać można zapomocą odpowiedniego planu strategicznego. Naprzód należy je oszołomić rządzeniem, potem przypuścić atak nauczania wychowawczego i w ten sposób utorować sobie drogę do karności, która uwieńczy dzieło pokonania dziecka.

Przedewszystkiem stwierdzić należy, że trzy stopnie wychowania nie są rozdzielne i mieszczą się razem w pojęciu wychowania. Lecz to wychowanie musi być inaczej pojęte. Jeżeli zrozumiemy proces wychowawczy przez zetknięcie się bezpośrednio ucznia z rzeczywistością i przez stworzenie dla niego takich warunków, ażeby o własnych siłach dotarł do rzeczywistości, będzie sam porwany przez pracę. Naturalny pęd dziecka do

pracy zapewnia dobre wychowanie, wiedzę i etyczny charakter. Rządzenie jest tak samo szkodliwe, jak dyscyplina kantowska. Staje się ono tembardziej szkodliwe, że Herbart radzi dyscyplinę stosować już w samym zaraniu dzieciństwa, nawet w pierwszych trzech latach życia, łącząc ją z groźbami¹⁾.

Nowsza psychologia, zwłaszcza psychoanaliza, już wielokrotnie wskazała na szkodliwość takiej metody wychowawczej, ponieważ przez tamowanie, a nie sublimowanie naturalnych popędów dziecinnych przyczynia się do pomnożenia kompleksów podświadomości, które w późniejszym wieku wywołują zaburzenia ustroju nerwowego, szkodzą organizmowi i utrudniają człowiekowi życie. Zresztą skutek takiego kierownictwa jest tylko pozorny. Dziecko pod wpływem rządzenia ustępuje dorosłemu tak, jak słaby ustępuje silniejszemu, nie czując i nie uznając jego racji. W duszy jego pozostaje poczucie wyrządzonej mu krzywdy. Skargi na niesforność dzieci są o tyle nieuzasadnione, że samo wadliwe wychowanie powoduje niewłaściwe postępowanie dziecka.

W nauczaniu wychowawczem Herbart odwołuje się przede wszystkim do doświadczenia, lecz nie wyprowadza z niego istotnych konsekwencji. Doświadczenie jest alfą i omegą wykształcenia. W niem dziecko się wyżywa, z niego wydobywa wszystkie prawdy życia i nauki, na niem kształci swoje siły duchowe i wyrabia charakter. Tymczasem Herbart od doświadczenia ucieka do wykładów nauczyciela i na nich opiera punkt ciężkości metody wykształcenia.

Wykład nauczyciela powinien pomnażać wyobrażenia dziecka. Lecz takie wyobrażenia tworzą balast pamięciowy, obarczają umysł dziecka i nie dają mu prawdziwego wykształcenia.

Zresztą wymagania, stawiane przez Herbart nauczycielowi, są nierealne i dotyczą nauczyciela idealnego, obdarzonego wiedzą, talentem oratorskim i wybitną zdolnością organizacyjną.

Przy masowem zapotrzebowaniu nauczycieli, spowodowanem obowiązkiem powszechnego nauczania, należy się liczyć z tem, że w szkolnictwie nie mogą zabłysnąć same „gwiazdy”. Dużo jest nauczycieli, ludzi dobrej woli, znośnych lub dobrych organizatorów pracy wychowawczej; mimo że nie posiadają talentu oratorskiego, może ich szkolnictwo zatrudnić z pożytkiem. Nauczyciel powinien przede wszystkim zorganizować pracę samych uczniów. Do wykładu zaś należy się uciec wtedy, gdy sam materia jest naprawdę ciekawy i porywający.

¹⁾ Umriss, §§ 195—202.

Tak więc „wielostronne zainteresowanie“, do którego dąży Herbart, jest fikcją. Naskutek wadliwych i nierealnych środków wyrabia się w dzieciach nieszczerze i niezdrowe uganianie się za nagrodami i dobrymi stopniami.

Uczniowie uważają szkołę za „malum necessarium“ i często po opuszczeniu jej murów jedni wspominają ją z pogardą, a inni z ironją mówią o wszystkich „kawałach“, jakie robili dla zmylenia „uczynności“ gorliwego nauczyciela, który w nich chciał wzbudzić „wielostronne zainteresowanie“.

Zamiast wielostronności wynosi uczeń ze szkoły strzępy wiadomości werbalnych, bez pogłębienia, bez zamiłowania w jakimkolwiek kierunku. Dla utrzymania swego prestige'u inteligenta, ucieka się do blagi, na której szybko się poznają na uniwersytecie i w życiu codziennym.

Zresztą samo rozczłonkowanie zainteresowania na sześć rodzajów jest niezgodne z psychologią współczesną. Ponadto zainteresowanie nie jest pochodną samego rozumu, ale raczej wynikiem całego nastawienia człowieka, złożonego z uczuć i dążeń. Żaden z sześciu podanych przez Herbartą rodzajów zainteresowań nigdy w czystej formie nie występuje. Zmiana w ujmowaniu życia psychicznego człowieka musi również pociągnąć za sobą odrzucenie stopni formalnych, gdyż w systemie pracy ucznia nie znajdują one zastosowania. Kierowanie uwagą ucznia w sposób herbartowski jest sztuczne i nie daje pożądaných rezultatów. Uczeń przy zetknięciu się z tematem koncentruje swoją uwagę na jego całości, czasem spostrzega odrazu sedno rzeczy, czasem do niego dochodzi stopniowo. Często asocjacja z poznanymi już prawdami zachodzi dopiero po całkowitem poznaniu tematu. Daremnie wysiła się wówczas nauczyciel w kierunku absorbowania uwagi ucznia najpierw jasnością, później asocjacją, systemem i metodą. Zainteresowania ucznia często wyprzedzają myśli nauczyciela. Zmuszenie go do nastawienia się na system stopni formalnych jest gwałceniem prawdziwego rozwoju zainteresowania ucznia. Przeciwno systemowi Herbartą przemawiają przede wszystkim względy psychologiczne. Musimy więc stwierdzić, że droga pedagogiczna nie tędy prowadzi.

Tak samo nie można się zgodzić z Herbartem co do znaczenia poszczególnych przedmiotów nauki dla wychowania człowieka.

Wysuwanie nauk humanistycznych na pierwszy plan programu szkolnego byłoby słuszne, gdyby ta grupa nauk była jednakowo przydatną dla wychowania wszystkich typów ludzi.

Przeciwko takiemu punktowi widzenia przemawiają jednak zarówno względy psychologiczne, jak i praktyczne.

Stwierdzono bowiem niezbicie, że zamięłowania ucznia nie są jednolite. Dla niektórych uczniów nauki humanistyczne odgrywają tylko rolę pomocniczą; dają im bowiem możliwość opanowania niezbędnych języków i poznania humanistycznych elementów kultury ludzkiej, ale dalszych skutków wychowawczych za sobą nie pociągają.

Głównym przedmiotem zainteresowania tego typu uczniów są nauki ścisłe. W nich uczniowie się wyżywają i poświęcają im z zapałem cały swój wolny czas. Zmuszanie tych uczniów do specjalnej pracy nad literaturą starożytną gwałci ich naturę i doprowadza do bezmyślnego „kucia“ nielubianych przedmiotów.

Dla tego typu uczniów nadaje się raczej program, w którym nauki ścisłe zajmują miejsca uprzywilejowane. Gwałtowny rozwój tych nauk tak znacznie i wielostronnie wzbogacił je w pierwiastki wychowawcze, że mogą w zupełności służyć jako środek duchowego rozwoju. W szkole twórczej mogą te nauki stać się wspaniałym warsztatem pracy.

Oczywiście, że dla uczniów, wykazujących uzdolnienie w kierunku nauk humanistycznych, głównymi przedmiotami zostaną języki, historia oraz literatura nowa i starożytna.

Ten pogląd powszechnie się już przyjął.

Za specjalnym uwzględnieniem nauk ścisłych w programie przemawiają też względy praktyczne.

Rozwój przemysłu i techniki wymaga od ludzi nie tylko znajomości nauk ścisłych, lecz specjalnego sposobu praktycznego myślenia, zdolności obserwacyjnych, umiejętności prostego ustosunkowania się do zjawisk, takiego traktowania życia, jakim ono rzeczywiście jest, by zeń w danych warunkach wydobywać jak najwięcej wartości.

Nauki humanistyczne wychowują umysły teoretyczne, kontemplacyjne, które dochodzą do życia z pewnym z góry ustalonym poglądem. Dla ludzi o nastawieniu praktycznym są one często nawet niedostępne.

Jednakowoż w praktyce wychowawczej odsetek zdecydowanych typów jest niewielki. W klasach o 40 uczniach ilość ich nigdy nie przekracza dziesięciu. Reszta zaś pozostaje nieokreślona. W wyborze dziedziny nauk dla swoich studjów kieruje się uczeń raczej względami praktycznymi, niż prawdziwym zamięłowaniem. Skargi na szkoły, że nie potrafiły wzbudzić zainteresowania, są tylko częściowo słuszne. Taką jest masa ludzka. Zdecydowane typy

należały i zawsze należeć będą do mniejszości. Życie wymaga szeregowców pracy, a nie luminarzy; szeregowców uczciwych, wykształconych zawodowo, którzy potrafią wywiązać się należyście z zadań osobistych i społecznych, bez wybijania się na czołowe stanowiska. Wysilanie się w kierunku wychowania samych osobistości jest nadużywaniem sił ludzkich i z góry skazane na niepowodzenie.

Przy wychowaniu mas należy liczyć się z względami praktycznymi, które przemawiają raczej za naukami ścisłymi, niż za humanistycznymi. Tak tedy musi również odpaść stosowana do wszystkich ludzi w jednakowej mierze klasyfikacja zainteresowań i podział ich na sześć rodzajów. Zarazem stają się niewykonalnymi wskazówki Herbart, dotyczące układu planu naukowego na podstawie klasyfikacji zainteresowań.

Jeżeli właściwe drogi wychowawcze nie prowadzą ani przez herbartowskie rządzenie, ani przez jego nauczanie wychowawcze, to muszą one ominąć i jego karność. Przyznać trzeba, że w tej części systemu Herbart zbliża się najbardziej do indywidualizacji charakterów wychowanków. Niestety ta indywidualizacja nastąpiła za późno. Przez rządzenie bezwzględne, nie liczące się z naturą dziecka, przez nauczanie „na jedno kopyto“, stosowane do wszystkich bez wyjątku typów i to metodami rozumowymi — przygotowuje się wychowanków tylko pozornie do moralnego życia. Tak przygotowani wychowankowie potrafią mówić o moralności i o rozmaitych naukach; lecz między ich słowami a postępowaniem w życiu, lub prawdziwym zrozumieniem nauki zachodzi wielki dystans.

Jeżeli jednak pokolenia wychowane na szkole herbartowskiej pomimo wszystko dały wybitnych ludzi, nie jest to wcale zasługą tej szkoły. Dokonała tego bowiem czynna natura ludzka, której żadne rządzenie nie potrafiło zahamować, a „nauczanie wychowawcze“ nie stłumiło jej indywidualnych zdolności.

Są jednak w pedagogice Herbart próby zbliżenia się do natury dziecka i uwzględnienia społecznego czynnika wychowania. Herbart jednakowoż nie wyczerpuje narzucających się możliwości i nie wyciąga z tych prób należytych konsekwencji wychowawczych. W przeglądzie ogólnej pedagogiki podług wieków¹⁾ znaleźć można próbę określenia metod wychowawczych zależnie od wieku wychowanka. Te metody jednak mają podłoże czysto psychologiczne w rozumieniu herbartowskim, zaopatrzone w nieliczne uwagi o rozwoju niektórych organów fizycznych dziecka.

¹⁾ Umriss, §§ 195—231. Uebersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern.

Na skutek takiego ignorowania spraw biologicznego rozwoju dziecka Herbart odnosi się do wychowanka nie jako do istoty, mającej w każdym okresie swego rozwoju swoje specyficzne prawa, lecz jako do przyszłego dorosłego człowieka.

Herbart czuje często niewystarczalność swego systemu; dlatego w wypadkach, gdy jego metoda wychowawcza zawodzi, poleca stosowanie kar cielesnych. „Es schadet dem Knaben nicht, wenn er sich erinnert, als Kind einmal die Rute bekommen zu haben“¹⁾. Takie uwagi są najlepszym dowodem słabości systemu.

Nielepiej jest z momentem społecznym wychowania.

Do każdej z pięciu idei elementarnych, na które rozkłada się moralność, Herbart dodaje odpowiednie idee społeczne. Zewnętrzna swoboda ma swój odpowiednik socjalny w postaci idealnego społeczeństwa, doskonałość—w systemie kultury, życzliwość—w systemie rządu, prawo—w systemie praw, wreszcie sprawiedliwość znajduje swój wyraz społeczny w systemie nagród i opłat. W ten sposób Herbart ustala jedność między ideałami indywidualnego charakteru, a etyką życia społecznego. Ta jedność mogłaby znaleźć doskonałe zastosowanie w życiu szkolnym, gdyby Herbart wyszukał dla niej odpowiednie formy życia uczniowskiego, a tego nie czyni.

Piękne myśli o wychowaniu religijnem, wywodzącem się z miłości do otoczenia rodzinnego i społecznego, są w systemie wychowawczym jedynie teorią, przeznaczoną do nauczania a nie do praktycznego zastosowania.

Herbartowi jednak należy przyznać wielką zasługę. Był on pierwszym, który potraktował pedagogikę jako naukę i dał jej systematyczne filozoficzne uzasadnienie. Jest to zasługa wielka, dzięki której pedagogika zeszyła z martwego punktu rutyny i stała się poważną dźwignią kultury. Sam zaś system, obliczony na przeobrażenie dziecka w teoretycznego człowieka-intelektualistę, może dla nas mieć jedynie znaczenie historyczne. Powrotu do tego systemu niema.

Nowoczesna literatura pedagogiczna jednogłośnie wypowiada się przeciwko herbartjanizmowi. Inne stawia cele wychowawcze i inne zaleca środki prowadzące do tych celów. W praktyce jeszcze bardzo często jednak szkoły tkwią w herbartjanizmie; nadużywają zbankrutowanej dyscypliny w wychowaniu i pielegnują stopnie formalne w nauczaniu. W seminarjach nauczycielskich jeszcze dotychczas uczy się kandydatów na przyszłych nauczycieli sposobu prowadzenia lekcji według herbartowskich

¹⁾ Umriss § 51.

stopni formalnych, zmodyfikowanych przez Zillera. Próbné lekcje kandydatów muszą być ściśle podług tych stopni opracowane. Naogół zaś stara się nauczyciel w wypadku wizytacji przeprowadzić „ładną lekcję“ z zachowaniem całości „jednostki metodycznej“, rozkawałkowanej sztucznie na stopnie formalne. Są to jednak resztki, charakterystyczne dla epoki przejściowej.

Przyszłość należy do szkoły innego typu: do szkoły twórczej.

III. ANTYINTELEKTUALISTYCZNE KIERUNKI WYCHOWAWCZE

Teorie Herbartu panowały w szkolnictwie w XIX. w. Ale już przed Herbartem oraz w czasie jego działalności i po nim powstały teorie odmienne, uwzględniające w większym stopniu istotną, a nie teoretyczną naturę dziecka. Propagował te teorie Rousseau, przeprowadzał je w praktyce Pestalozzi a uzasadnił teoretycznie Froebel. Każdy z nich na swój sposób modyfikował te teorie i wnosił do nich swoje pomysły.

Rousseau głosił, że w wychowaniu uwzględnić należy emocje wewnętrzne, w przeciwieństwie do intelektualistów, którzy całe życie człowieka oparli na zimnym i egoistycznym wychowaniu rozsądku. Proklamował wiarę w naturę człowieka i całe wychowanie dziecka uzależnił od jego przyrodzonych sił i skłonności.

On wniósł do pedagogiki myśl, że wychowanie to nie doktryna, lecz życie, w którego centrum znajduje się dziecko. Głównym celem pedagogiki jest rozwój indywidualności w każdym okresie rozwoju fizycznego dziecka.

Pestalozzi wysuwa żądanie wyrobienia uczuciowego wyobrażenia o otaczającym świecie i dlatego opiera naukę szkolną na naukach ścisłych. Dla celowego wychowania konieczna jest znajomość psychologii dziecka; w tym bowiem wypadku można uwzględnić wzruszeniowe momenty jego psychiki. Wychowanie powinno działać na uczucie, a nie obarczać pamięci dziecka.

W tym kierunku działa również Froebel.

Szkoła w jego rozumieniu powinna dziecko zbliżyć do życia. Dlatego w kwestji wychowania i wykształcenia należy odrzucić wszystko, co jest dziecku obce, nie ma dlań siły przyciągającej i nie może przyczynić się do jego rozwoju. To, co dziecko czyni i czego się uczy, powinno być uzgodnione z jego naturalnymi życzeniami i jego pędem do działania.

Dziecko powinno się nauczyć ważnych życiowych umiejętności nie rozumowo, lecz zapomocą przeżycia. Szkoła musi dać możność rozwoju indywidualności dziecka. Będzie to miało znaczenie dla społeczeństwa. Dlatego należy szczególny nacisk położyć na współżycie dzieci i ich wzajemne oddziaływanie.

Dzięki naukowemu badaniu psychiki dzieci zbliżył Froebel pedagogikę w znacznie większym stopniu do ich natury, niż Rousseau i Pestalozzi. Jemu zawdzięcza pedagogika prawdziwe zrozumienie natury dziecka. W skłonności do działania widzi Froebel punkt wyjścia dla wychowania.

Walkę z przesadnym intelektualizmem na korzyść całej reszty życia psychicznego prowadzi Foerster, wychodząc z potrzeb moralno-społecznych. W jego rozumieniu życie społeczne opiera się na pracy dobroczynnej, obywatelskiej; życie moralne zaś — na religii chrześcijańskiej, nie abstrakcyjnie pojętej, lecz opartej na prawdziwej miłości bliźniego, potwierdzonej czynami. Elementy moralne i społeczne życia wzajemnie się przenikają i łączą w harmonijną całość, która służy za podwalinę prawdziwej kultury. Taka kultura to nie czysta wiedza, która jest bezwartościową. Taka kultura, wyrażona w czynach, kształci charaktery i prowadzi do odrodzenia ludzkości. Foerster wnosi do pedagogiki żądanie kształcenia charakterów na podstawie praktycznej pracy społecznej. Wykształcone indywidualne charaktery zespolą się i stworzą przyszłe lepsze społeczeństwo.

Widzimy więc, że teorie antyintelektualistyczne nie są jednolite pod względem celów i środków wychowawczych. W niektórych dominuje moment psychologiczny, w niektórych biologiczny, w innych zaś socjologiczny lub etyczny.

Zależnie od głównego elementu tych teoryj otrzymały one odpowiednie nazwy.

Pedagogika najnowsza ma charakter eklektyczny. Zestawia ona zdobycze przeszłości i z ich wypadkowej buduje podwaliny przyszłości, złożone z wszystkich nauk, wypróbowanych przez przeszłość pedagogiczną.

Z biegiem czasu jednak i same te nauki uległy znacznym zmianom. Nauki przyrodnicze rozwinęły się w niebywale szybkim tempie, a za nimi poszedł naprzód gigantycznymi krokami przemysł.

Te zmiany miały decydujący wpływ na ukształtowanie się życia socjalnego. Uległa również zmianom socjologia, wreszcie,

obejmująca wszystkie nauki, filozofja i jej dziedziny: psychologia, teoria poznania i metafizyka.

Wszystkie te nauki w obecnym swym stadium mają wspólną cechę charakterystyczną: zerwanie z przesadnym intelektualizmem. Ta cecha musi z konieczności przeniknąć również i do pedagogiki, która opiera się na tych naukach. To też nauka o wychowaniu nie może więcej operować pojęciami, ustalonymi przez teorię poznania Kanta; nie może się oprzeć ani na psychologii wyobrażeń Herbart'a, ani na etyce rozumowanej.

IV. PODSTAWY NAUKOWE SZKOŁY TWÓRCZEJ

Pedagogika współczesna szuka filozofji takiej, której przedmiotem badań jest człowiek żywy, a więc taki, jakiego widzimy w codziennym życiu, przy warsztacie, na ulicy, na zebraniach i w prywatnych domach.

Takim człowiekiem zajmuje się filozofja Williama Jamesa i Henryka Bergsona. Dlatego też nowoczesna pedagogika w pracach tych myślicieli znajduje dla siebie podstawy filozoficzne.

Filozofja Williama Jamesa znana jest powszechnie pod nazwą pragmatyzmu¹⁾. Sam James nie uważa siebie za jej twórcę, lecz za kontynuatora, który ją rozwinął²⁾.

Pragmatyzm jest metodą badania, opartą jedynie na doświadczeniu. Nazwa tej metody określa zarazem jej charakter³⁾,

Potrzeba tej filozofji wyłączenia się z poszukiwania prawdy. Zarówno materialistyczna, jakoteż i idealistyczna metafizyka nie mogą dotrzeć do niej, bo wykluczony jest sprawdzian dla prawdy stałej i absolutnej.

Pragmatyzm nie uznaje prawdy absolutnej. Prawda bowiem jest pojęciem ruchomym, płynnym; istnieje o tyle, o ile może mieć zastosowanie praktyczne.

Tylko te teorie są słuszne, które znajdują zastosowanie w doświadczeniu i odpowiadają potrzebom ludzkim. Jedynek źródłem powstania teorii jest praktyczna potrzeba, a mianowicie pożytek i łagodzenie konfliktów.

Człowiek jest przede wszystkim istotą czynną i uczuciową. Myśl jego jest wprawdzie zjawiskiem koniecznym w walce o byt.

¹⁾ „Le Pragmatisme”. Przekład francuski Le Brun'a. ²⁾ Za twórcę pragmatyzmu James uważa M. Charles Peirce'a, od którego James przejął również i nazwę swego systemu. („Le Pragmatisme”, Str. 57 i 58). ³⁾ Pochodzi od greckiego $\pi\rho\alpha\gamma\mu\alpha$ — działanie.

w życiu jednak nie zajmuje pierwszego miejsca. Nie myśl jest rodzicielką życia, lecz naodwrot: życie rodzi myśl. Intelkt jest tedy pomocnikiem uczucia i woli; zadaniem jego jest ułatwienie życia i dostarczenie narzędzia dla przezwyciężenia trudności. Nie posiada on przywilejów pierwszeństwa i autonomizmu w życiu ludzkim, jak to sądzili intelektualiści. Ten przywilej do wykrycia prawdy nie doprowadza, zmusza jedynie człowieka do niepotrzebnego wyrzeczenia się upodobań i uczuć w poszukiwaniu prawdy. Ostateczne rozstrzygnięcie zagadnień bytu pragmatyzm pozostawia każdemu człowiekowi według jego upodobania. „Młody pragmatysta włoski Papini powiada, że pragmatyzm zajmuje wśród naszych teorii miejsce korytarza hotelowego. Do tego korytarza przylega całe mnóstwo pokoiów¹⁾. Każdy mieszkaniec z korytarza dostaje się do swego pokoju.

W podobny sposób pragmatyzm daje możność każdemu człowiekowi wybrać sobie najbardziej odpowiadającą mu teorię dla rozstrzygnięcia zagadnień bytu. Tylko w ten sposób można wyciągnąć okręt filozofji z niebezpiecznej mielizny, w jaką ją zagnali zwolennicy skrajnych teorii materialistycznych lub intelektualistycznych.

Problem teorii poznania James rozwiązuje zapomocą filozofji „czystego doświadczenia“ lub „empiryzmu radykalnego“²⁾. Empiryzm swój nazywa radykalnym dlatego, bo doprowadził go do ostatecznych wyników, podczas gdy jego poprzednicy, empirycy, stanęli w połowie drogi, bezsilni wobec zjawisk, których wytłumaczyć nie potrafili i w rezultacie wezwali na pomoc racjonalizm.

Ta bezsilność przejawia się wobec nieprzebranego mnóstwa stosunków między poznawalnymi rzeczami. Idzie o pojęcia czasu, przestrzeni, ilości, jakości, tożsamości, podobieństwa, różnicy, przyczynowości, celu, możliwości, konieczności i t. d. Empirycy nie mogą ustalić prawdziwej roli tych pojęć w poznawaniu i stają wobec nich, jak przed nierozwiązalną zagadką. Racjonałiści uważają je za coś oderwanego, absolutnego i apriorycznego.

Empiryzm radykalny rozwiązuje to zagadnienie zapomocą prawa psychologicznego, że przez doświadczenie poznaje się nie tylko dane zmysłowe, lecz również i zależności między nimi. Drogą doświadczenia można ustalić, że te stosunki człowiek odczuwa i przeżywa tak samo, jak wrażenia zmysłowe; te stosunki psychiki ludzkiej przybierają postacie łączników lub sta-

1) „Le Pragmatisme“, str. 64. 2) Philosophie de l'Experience i Appendice A— „La Chose et ses relations“.

nów przejściowych między wrażeniami zmysłowymi a intuicją odczuwaną. Każdy taki łącznik coś oznacza i wywołuje w nas pewien określony stan psychiczny. Mowa posiada odpowiedniki tych stanów w postaci przyimków i spójników, które nie przechodzą dla nas bez wrażenia. W praktyce uwaga nasza skupia się głównie na wrażeniach zmysłowych trwałych i nie spostrzegamy tych stanów przejściowych. Doświadczenie jednak stwierdza, że one istnieją; dlatego należy im nadać prawa równe z danymi zmysłowymi. Zakres tych stanów przejściowych rozciąga się również na wszelkie przeżycia wewnętrzne człowieka, jak dążenia, zamiary, nastawienie itd.

Ten stan rzeczy dowodzi, że zjawiska poznawania i ich konsekwencje można stwierdzić doświadczeniem, które jest właściwie jedynym środkiem poznania; pojęcia i rzeczy należą do tego samego pierwiastka doświadczalnego.

W procesie poznawania intelekt zajmuje położenie między przedmiotami poznawania a intuicją odczuwania. Stany zaś przejściowe są objawami intelektu i tworzą rusztowanie dla naszego życia psychicznego.

Prawdę określa James jako stosunek wiedzy do przedmiotu. Zajmuje ona miejsce między rzeczywistością a myślą i ujawnia się wówczas, gdy doświadczenie przenosi pojęcie rzeczywistości do myśli.

Również w metafizyce odrzuca James istnienie wszelkich łączników apriorycznych. Należy przyjąć zjawiska świata za istniejące. Te zjawiska trzeba studjować i badać, lecz szukanie pierwszych przyczyn bytu jest pracą nieproduktywną. Nie należy się uganiać za urojonemi teorjami. Przyczyna bytu pozostanie dla nas na zawsze tajemnicą. Tylko to, co jest przeżyte i sprawdzone doświadczeniem, można uznać za prawdziwe, a do znalezienia przyczyny bytu doświadczenie nie prowadzi.

James pozostaje konsekwentnym antyintelektualistą także w dziedzinie etyki i religii.

W centrum życia religijnego i postępowania etycznego znajduje się wolna wola, która kieruje człowiekiem nawet w wypadkach zwątpienia.

Świat jest niedoskonały i sprzeczny z naszymi wzniosłymi dążeniami. Zadaniem naszym jest świat ten naprawić zapomocą naszych czynów. James odrzuca pogląd deterministów-optimistów o świecie doskonałym, kierowanym przez istotę wyższą, lub deterministów-pesymistów, że świat jest niedoskonały i nigdy doskonałym nie będzie. James zajmuje stanowisko po-

średnie: człowiek winien ten świat ulepszyć. James ten światopogląd nazywa meljoryzmem¹⁾). Zjawiska na świecie są różnorodne i chaotyczne. Dobro istnieje obok zła. Zadaniem człowieka moralnego jest wybrać dobro i walczyć o naprawę zła²⁾).

Proces życiowy składa się nietylko ze zjawisk, odbywających się obok siebie, lecz również z następujących bezpośrednio po sobie³⁾). Zjawiska są niezależne od jakiegokolwiek siły wyższej. Ich istnienie i wzajemne ustosunkowanie jest zupełnie przypadkowe. Mogą się one z sobą łączyć, wzajemnie przenikać, lecz nigdy nie stworzą całości. Człowiek sam wybiera swoje postępowanie we wszystkich dziedzinach swego życia: w nauce, sztuce, pracy zawodowej, codziennym życiu, a w szczególności w ideałach i życiu moralnym. Tu właśnie najbardziej może on przejawiać inicjatywę, twórczość i postęp.

Ideał naprawy świata jest indywidualny, zależny od poszczególnych ludzi i nie może być krępowany przez żadne przepisy moralne, które człowiekowi bardziej przeszkadzają, niż pomagają w jego postępowaniu etycznym.

Każdy człowiek pod naporem życia wybiera taki sposób postępowania, jaki mu dyktuje intuicja i własna wola. Etyczne postępowanie człowieka napotyka na przeszkody, które należy intensywnie zwalczać. W walce tej człowiek nie powinien się cofać przed największymi ofiarami osobistymi. Te ofiary należy ponosić nawet wbrew przeświadczeniu o możliwości osiągnięcia doskonałości. Pomaga w tej walce człowiekowi istniejący w nim nadmiar energii oraz wrodzona potrzeba poświęcenia się.

Pojęcia: pragmatyzm, empiryzm, radykalizm, pluralizm, tychizm, melioryzm łączą się z sobą i wzajemnie się przenikają.

Człowiek, pobudzony doświadczeniem⁴⁾), dążący do czynu⁵⁾), kierowany dobrą wolą, by świat ulepszyć⁶⁾), wybiera z pośród zjawisk, odbywających się jednocześnie⁷⁾) i następujących po sobie⁸⁾) zjawiska dobre a zwalcza złe.

Tak przedstawia się system etyczny Jamesa.

System filozoficzno-religijny James nazywa teizmem⁹⁾). Harmonizuje on w zupełności z całym jego systemem filozoficznym.

¹⁾ „Le Pragmatisme”, str. 257. ²⁾ Współistnienie obok siebie zjawisk James nazywa „pluralizmem” („Philosophie de l'Experience”). ³⁾ Takie współistnienie James nazywa „Tychizmem” (*Th. Flournoy*, Filozofja Williama Jamesa, przekład polski dra *De Beaureain'a*). ⁴⁾ empiryzm radykalny, ⁵⁾ pragmatyzm, ⁶⁾ melioryzm, ⁷⁾ pluralizm, ⁸⁾ tychizm. ⁹⁾ „Le Pragmatisme”.

Pojęcie Boga jest również pluralistycznym. Każdy człowiek ma swego Boga, który się doń zniża, jest jego przyjacielem i sprzymierzeńcem; żyje jego życiem, wraz z nim cierpi i walczy. Wymownym dowodem istnienia tego Boga w człowieku są rozterki wewnętrzne, poczucie grzechu, cierpienie moralne i t. d.

James uznaje ważną rolę podświadomości człowieka, którą odkryła i stwierdziła psychoanaliza. Ta podświadomość łączy zjawiska czuciowe z postępowaniem człowieka. Bóg żyje w podświadomości każdego człowieka; dlatego każdy człowiek posiada swego Boga. Religja intelektualistyczna jest martwa; religja teistyczna jest żywa, kieruje postępowaniem człowieka oraz pobudza go do czynów wzniosłych i szlachetnych.

W psychologii głosi James te same zasady, co w etyce i teorii poznania. Intelpekt jest instancją, pośredniczącą między światem zewnętrznym a przejawami indywidualności. Badanie nad życiem psychicznym przeprowadza James na podstawie fizjologii i anatomji. „W miarę możności musimy stany świadomości badać w korelacji z ich prawdopodobnymi warunkami ustroju nerwowego“.¹⁾ James nie uważa tego sposobu badania za doskonały, lecz za jedynie możliwy przy obecnym stanie nauki.

Anatomicznie przedstawia on system nerwowy w postaci trzech części:

1. włókien odbierających podrażnienia, 2. organów przekształcających je, 3. nici odprowadzających je nazewnątrz.

Funkcjonalnymi odpowiednikami tych części są: wrażliwość, centralna refleksja i ruch.

W psychologii istnieją zjawiska, które można uzmysłowić zapomocą podobnego schematu: wrażenia czuciowe, ich opracowanie zapomocą intelektu i tendencja do czynu.

Ten pogląd na procesy psychiczne służy za podstawę dla całej filozofji Jamesa, która ma za cel ustalenie postępowania człowieka.

James sprzeciwia się poglądowi empirystów na psychologję. Oni bowiem w analizie swej rozłożyli życie psychiczne na elementy izolowane od siebie: czucia zmysłowe, myśli, popędy i t. d. Synteza jednak napotyka na nieprzewyciężone trudności, a poszczególne elementy nie mogą dać obrazu złożonego życia psychicznego.

¹⁾ W. James. Psychologie. Rozdział I. Przekład niemiecki dr. Marji Dürr.

Racjoniści łączą te elementy zapomocą istoty niematerialnej, o której nic nie wiemy, ponieważ jej istnienie nie może być doświadczalnie sprawdzone. Zarówno metodę empiryków, jak i racjonalistów, należy tedy odrzucić.

W każdym człowieku trwa na jawie, a niekiedy podczas snu, pewien stan, względnie prąd świadomości, złożony z uczuć, życzeń, namysłów i t. d.¹⁾, które kolejno przesuwają się jedno po drugim. Można je stwierdzić zapomocą doświadczenia. Prądy te są złożone i jako takie mogą kierować postępowaniem człowieka i objawiać się w czynach. To stanowisko Jamesa również uważać należy za zasadnicze.

W złożonych procesach psychicznych zwraca James szczególnie baczność uwagę na instynkty²⁾, t. j. na zdolności do takiego postępowania, które zmierza do pewnych celów bez uprzedniego przygotowania.

James podaje około 30 instynktów, przyczem niektóre z nich odnoszą się tylko do pewnego wieku, inne zaś mają charakter stały.

Prawa psychologiczne stanowią podstawę całej filozofii Jamesa; z nich wywodzą się wszystkie dziedziny, którymi zajmuje się jego filozofja.

We wielu punktach zbliża się do Jamesa Henryk Bergson.

Filozofja Bergsona nie jest wprawdzie przesiąknięta psychologizmem, jednak dużo posiada punktów stycznych z filozofją Jamesa.

Bergson wyobraża sobie rzeczywistość jako istniejącą w dwóch postaciach: świata i swego „ja“.

Jedna i druga postać jest ciąglem trwaniem. To, co się nam wydaje przejściem od jednego stanu do drugiego, nie jest niczem innym, jak pewną modyfikacją trwania. Przejście od ciepła do zimna, od wesołości do smutku, od pracy do próżnowania, od obserwowania otaczających nas zjawisk do myślenia o czemś innym; czucia, uczucia, przedstawienia — są to różne postacie płynnego trwania. „Gdy jakiś stan duszy przestał się zmieniać, jego trwanie przestało płynąć“. „Zmieniamy się nieprzerwanie i sam stan rzeczy jest już zmianą³⁾“.

Nasz czynnik psychiczny nakłada na materji swoją pieczęć, organizuje ją i przetwarza w istoty żywe, które znajdują się w stanie płynnego trwania.

Poznanie świata osiąga człowiek zapomocą umysłu i instynktu. Obydwa te organy psychiczne zachowują ślady wspól-

¹⁾ Psychologie. Rozdział XI. lub „Pogadanki psychologiczne dla nauczycieli“.

²⁾ Psychologie. Rozdział XXV. ³⁾ Henryk Bergson. Ewolucja twórcza. Życie i świadomość. Tłumaczenie Florjana Znanickiego.

nego pochodzenia. „Ani jeden ani drugi nie spotykają się nigdy w czystym stanie¹⁾. Istnieją one obok siebie i wzajemnie się przenikają. Jednak każdy z nich posiada swoje określone funkcje. Umysł jest zespolony z materją, instykt — z życiem. Samym umysłem nie można poznać ani świata, ani swego „ja“. „Nasza logika jest przede wszystkim logiką ciał stałych; właśnie dlatego nasz umysł triumfy święci w geometrii, gdzie się przejawia bliskie pokrewieństwo myśli logicznej z martwą materją²⁾. Logiką można poznać tylko to, co jest stałe, spetryfikowane, a ze zjawisk może nam logika dać tylko przekroje i momenty. Rozum nie może spostrzec ruchu; dane w przestrzeni i czasie musi podzielić sztucznie na części, żywe twory musi przekształcić na elementy nieruchome, aby te dopiero poznać i zmierzyć. To, co rozum w ten sposób poznaje, jest sumą martwych części, a nie życiem, gdyż suma fizyko-chemicznych części składowych życia nie jest życiem. Tak samo jak rozum nie jest w stanie poznać żyjącego świata, nie potrafi również dostrzec swego „ja“. Aby poznać swoje „ja“, musi je rozum podzielić na części stałe — na elementy świadomości, i badać każdy z nich oddzielnie. Suma ich pozostaje jednak agregatem martwych elementów i nie daje obrazu żyjącego „ja“.

Czego rozum nie potrafi uczynić, dokonuje instykt; on daje człowiekowi obraz ruchomego świata i żyjącego „ja“, gdyż sam jest życiem. Najwyższą formą instyktu jest intuicja. Jest to instykt, „stający się bezinteresownym, świadomym siebie samego, zdolnym do rozmyślenia o swoim przedmiocie i do rozszerzenia go w sposób nieograniczony³⁾. Intuicja — czynnik wolny, niezależny, bezpośredni, twórczy, zawarty w psychice ludzkiej, jest wewnętrzną żywą siłą, która przez wytworzenie przeżycia rzeczywistości prowadzi do prawdziwego poznania świata i swego „ja“.

Intuitywne życie powstaje od bezpośredniego wnikania do absolutnego życia i prowadzi do absolutnego poznania świata i swego „ja“.

Intuicja wprowadza nas prostą drogą do poznania nietylko samego życia, lecz również i jego praźródła. Tem źródłem jest pierwotny poryw — *roz mach życiowy*. On jest początkiem istnienia, dźwignią postępu, źródłem twórczości, jednym słowem impulsem do rozwoju świata i swego „ja“.

¹⁾ Henryk Bergson. Ewolucja twórcza. Umysł i instykt. ²⁾ Tamże. Wstęp.

³⁾ Tamże. Życie i świadomość.

Ten pierwotny poryw jest dlatego źródłem twórczości, że wydaje z siebie ciągle nowe światy, które z niego wybuchają, jak rakiety, dla nieprzerywanego życia. W pierwotnym swoim stanie dał on początek życia na świecie, w dalszem zaś istnieniu był, jest i pozostanie źródłem czynu i twórczości.

Ten czynnik metafizyczny jest Bogiem. Do niego może nas zbliżyć intuicja.

W ten sposób Bergson w procesie poznania wychodzi od samego subiekty. Proces ten wychodzi ze świadomości i wprowadza do żywej rzeczywistości zapomocą intuicji. Świadomość nasza jest emanacją panującego we wszechświecie porywu w postaci rozmachu życiowego.

Dwa problemy wchodzą w zakres filozofji Bergsona: teoria poznania, związana nierozłącznie z teorią życia, oraz metafizyka, znajdująca swoje rozwiązanie w płynnym trwaniu i rozmachu życiowym.

Bergson nie pogłębił jednak problemu naszego ustosunkowania się do rzeczywistości z punktu widzenia etyki.

Jeśli chodzi o psychologię, porusza tę dziedzinę o tyle, o ile ma ona styczność z jego intuicjonizmem i filozofją płynnego trwania. Szczególnie zajmuje go rola pamięci i stosunek między nią a materją¹⁾. Podobnie, jak James, uznaje on istnienie pewnego stosunku między życiem biologicznym a psychologicznym.

Bergson uznaje również istnienie stanów podświadomych. Te stany opiera na nauce o pamięci. Cała nasza przeszłość zostaje zachowana do najdrobniejszych szczegółów; my niczego nie zapominamy. Wszystko to, cośmy odczuwali i przyjęli, o czem myśleliśmy, to, czegośmy pragnęli od pierwszej chwili obudzenia się naszej świadomości, żyje nienaruszone.

Są wspomnienia, które pamięć zachowuje w głębi w postaci niewidomych upiórów, poza sferą działania świadomości. One dążą do wydobycia się na światło dzienne, lecz nie mogą się zdecydować wyjść dopóty, dopóki człowiek pozostaje na jawie. Z chwilą jednak gdy człowiek zasypia i świadomość staje się bezczynną, wtedy występują te wspomnienia w postaci widzeń sennych. Jak długo człowiek czuwa, przebijają się tylko wspomnienia pokrewne z obecnym położeniem, z tem, co się słyszy i co się widzi naokół siebie. Gdy świadomość spoczywa,

¹⁾ Henryk Bergson. Materja i pamięć.

występują ukryte wspomnienia, które opanowują człowieka do tego momentu, aż świadomość się obudzi.

*

Filozofje Bergsona i Jamesa wykazują dużo pokrewieństwa.

Obaj są antyintelektualistami; odmawiają bowiem intelektowi dominującej roli w psychice ludzkiej; zgodnie przypisują umysłowi rolę jedynie w poznawaniu materji i formy. Prawdziwe poznanie daje instynkt oraz jego wysubtelniona postać: intuicja.

Szczegółowa analiza wzajemnego stosunku filozofji tych dwóch myślicieli wykracza poza ramy tej pracy. Można i tu jednak mimochodem wskazać na pewne różnice, jakie zachodzą w ich teorjach.

Bergson jest monistą w teorii poznania i w metafizyce. W procesie poznawania instynkt jest elementem jednolitym, który rozumowi nieprzerwanie towarzyszy i w życie go wprowadza; źródłem zaś życia jest rozmach życiowy.

James jest pluralistą. Czynniki, z których składa się zewnętrzny i wewnętrzny świat człowieka, występują w postaci wielorodnej. Te czynniki istnieją obok siebie (pluralizm) i następują po sobie (tychizm), przenikają się nawzajem i razem tworzą życie. Do tej kategorii mnogich objawów należą również instynkty. James przeprowadza ich klasyfikację i każdemu z nich przypisuje specjalną rolę w życiu ludzkim.

Problem początku istnienia James również rozwiązuje w sposób pluralistyczny, widząc go w chaosie i mnogości.

Obaj myśliciele inaczej także traktują problem etyczno-religijny.

James i tu pozostaje pluralistą. Jego etyka jest subiektywną, dostosowaną do potrzeb każdego człowieka i do jego indywidualnych własności. Człowiek z chaosu zjawisk wybiera to, co jest dobre, a odrzuca to, co jest złe. Bóg jest przyjacielem każdego człowieka, zniża się do niego, pomaga mu żyć i walczyć.

Bergson temi problemami specjalnie się nie zajmuje. Wyczytać je można między wierszami jego prac. Najwyższem przeznaczeniem człowieka jest twórczość, której źródłem jest rozmach życiowy, ów monistyczny Bóg bergsonowski.

Podkreślić jeszcze należy dwie wspólne cechy u obu filozofów: obaj uznają wybitną rolę podświadomości w życiu psychicznym człowieka oraz zwalczają psychologję elementów. Bergson mało wykazuje zainteresowania dla problemów pedagogicznych, James zaś poświęcił temu specjalne dzieło p. t. „Poga-

danki psychologiczne dla nauczycieli". Prócz tego w „Psychologii“ podkreśla niekiedy pedagogiczne znaczenie swoich wywodów¹⁾.

Zestawiając wyniki myśli filozoficznej Jamesa i Bergsona z wynikami dociekań Kanta i Herbart, możemy stwierdzić, jak bardzo rozbieżne są ich rozważania. Intelpekt utracił swoją władzę absolutną i stał się jednym z wielu czynników duchowej organizacji człowieka obok intuicji, instynktów, woli i t. d. Źródłem poznania pozostał wprawdzie eksperyment, lecz nie wywołuje on jedynie działania umysłu, jak to wypływa z teorii Kanta i Herbart. Rozum przestał bowiem być prawodawcą natury.

James i Bergson odwołali się do człowieka żywego, takiego, jakim go widzimy od zarania historii kultury aż do naszych czasów; do człowieka żyjącego, błędzącego i znajdującego drogę w życiu, kochającego i nienawidzącego, radującego się i cierpiącego, a przedewszystkiem pragnącego żyć pełnym życiem dla pracy, dla twórczości, dla szczęścia osobistego i dla całej ludzkości.

Byłoby niedorzecznością zaprzeczyć doniosłości moralnego charakteru, który Kant i Herbart uważają za najwyższy cel etyczny człowieka. Lecz jest to moralny charakter, kierowany rozumem i wyrachowaniem i dlatego nie może być celem istnienia człowieka. Pojęcie człowieka twórczego, żywego, kierowanego wolną wolą, zdolnego do czynu jest znacznie szersze i głębsze. Taki człowiek potrafi nie tylko moralnie myśleć, ale i żyć i czuć moralnie.

Teoretyczny człowiek Kanta okazał się urojeniem nieosiągalnym w rzeczywistości. Człowiek żyje swoją własną indywidualnością. Sama natura obdarzyła go pierwiastkiem moralnym. Zadaniem wychowania jest ten pierwiastek w nim rozwinąć i pielęgnować, ażeby się nie spaczył.

W tym właśnie pierwiastku moralnym, żyjącym w człowieku, tkwi jego osobowość, którą Kant chce ujarzmić zapomocą jednakowego dla wszystkich absolutnego prawa moralnego. „Osobowość naszych czasów jest raczej małżeństwem indywidualności z charakterem moralnym, niż takim ich związkiem, który przypomina stosunek pogromcy dzikich zwierząt do poskramianych lampartów i tygrysów“²⁾.

¹⁾ „Etyczne i pedagogiczne znaczenie zasady przyzwyczajania“, (rozd. X) oraz wnioski pedagogiczne w rozdziale „Uwaga“ (XIII). ²⁾ *Bogdan Nawroczyński*. Główne prądy w pedagogice współczesnej. Poczniak Pedagogiczny, Rok 3-ci.

Filozofje Jamesa i Bergsona zbliżają się do życia, wnikają głębiej w świat jego potrzeb. Ten objaw powoduje zmianę wzajemnego stosunku filozofji i życia. Dawniejsza filozofja znajdowała się na wysokim piedestale; górowała ona nad życiem i nauką, była ich prorokiem, przewodniczką i nauczycielką, a teraz stała się sługą życia i nauki, tak jak w średniowieczu była służebnicą religii. Nie wyższe prawo ogólne jest kierownikiem człowieka, ale jego własne prawo, dostosowane do jego wewnętrznej istoty.

Rzecz jasna, że różnica między współczesnymi poglądami filozoficznymi a kantowskimi musiała wywołać analogiczne, kardynalne różnice w zapatrywaniach na zasady psychologii. Przy omawianiu każdego problemu pedagogicznego obchodzi nas przede wszystkim stanowisko psychologii. Psychologia jest bowiem najważniejszą nauką dla pedagoga współczesnego. Zresztą znaczenie psychologii dla wychowania uznawali też i pedagodzy starej szkoły. Zachodzi jednak różnica w traktowaniu psychologii.

Psychologia przechodzi teraz kryzys, którego cechy wyraźnie występują. Jesteśmy obecnie świadkami zupełnego zwrotu w dziedzinie metod psychologii; punkt ciężkości badań przeniósł się z jednej dziedziny na drugą. Psychologia dawna, t. zw. psychologia elementów, zgodnie z ówczesną filozofją, miała za przedmiot jednostkę teoretyczną. Do tej jednostki usiłowała ona nagiąć każdego człowieka. Badała fakty psychiczne, wspólne wszystkim ludziom; usiłowała złożyć objawy psychiczne rozłożyć na objawy elementarne. Dalej opisywała ona, w jaki sposób z elementów składają się objawy złożone. Okazało się jednak, że jednostka teoretyczna jest fikcją naukową. „Pedagogika zajmuje się dziećmi, znajdującymi się na różnych stopniach rozwoju, różniącymi się bardzo wielu cechami indywidualnymi, a pozatem należącymi do różnych grup społecznych. Cechy indywidualne oraz fakty związane z przynależnością jednostki do grupy społecznej, pomijane przez psychologję ogólną, muszą żywo interesować każdego pedagoga. Jego bowiem ideałem jest wydobyć z każdej jednostki maximum sił fizycznych, umysłowych i moralnych, uwzględniając przytem zarówno jej indywidualność, jakoteż wpływ otoczenia, w którym się wychowuje“.

Rozkładanie zjawisk psychicznych na elementy jest teorią sztuczną, nie dającą się sprawdzić w introspekcji, na której

¹⁾ Bogdan Nawroczyński. Główne prądy w pedagogice współczesnej. Rocznik Pedagogiczny. Rok 3-ci.

psychologia się opiera. W poszukiwaniu elementów zniekształca się życie psychiczne.

W poszukiwaniu wyjścia z tego sztucznego położenia psychologia eksperymentalna próbowała zapożyczyć metody badania od fizjologii i dotrzeć do rzeczywistych objawów psychicznych drogą badań laboratoryjnych, lecz i tu psychologię spotkał zawód. Badanie laboratoryjne wyklucza zupełnie naturalność w zjawisku psychicznym; eksperyment bowiem jest naśladowaniem zjawiska naturalnego. Badania laboratoryjne nie są zupełnie w stanie ustalić zjawisk uczuciowych i dlatego ograniczają się tylko do izolowania uwagi, pamięci, wyobraźni i świadomości. Psychologia eksperymentalna stała się raczej racjonalistyczną i w wynikach swoich badań daje fałszywy obraz naszej psychiki.

W ogniu walki z temi prądami w psychologii zrodziły się nowe kierunki, z których najbardziej odpowiadają potrzebom pedagogicznym następujące: behawioryzm, psychoanaliza i strukturalizm.

Behawioryzm¹⁾ czyli psychologia postępowania występuje przeciwko niezależności między sobą zjawisk psychicznych człowieka. Tylko drogą obserwacji postępowania człowieka w rozmaitych warunkach otrzymać można obraz jego życia psychicznego, gdyż jego wszystkie objawy psychiczne są współzależne. Zachowanie się całości psychiki jest funkcją tych warunków, wśród których człowiek się znajduje. Obserwacja obejmować powinna cały przebieg postępowania od akcji do reakcji.

Behawioryzm nie uznaje także dyktatury świadomości, uważając, że inne dziedziny życia jak intuicja, instynkty, przyzwyczajenia i popędy odgrywają w życiu człowieka również ważną rolę.

Powyższe dwie cechy, współzależność elementów psychiki ludzkiej i podniesienie do poziomu świadomości innych objawów tej psychiki, stanowią istotę behawioryzmu.

Oczywiście, że zmiana w założeniu naukowym pociąga za sobą również i kardynalne zmiany w metodach badania. Przez rozszerzenie zakresu dziedzin psychicznego życia ludzkiego otwiera się drogę do nowych badań i poznawania nowych objawów tego życia. Przedewszystkiem maleje znaczenie introspekcji, która w psychologii elementów jest najważniejszą, jeżeli nie jedyną metodą badania. Dalej nie można już przeprowadzić

¹⁾ Psychologia *Jamesa*; prace *Johna Dewey'a*; *William Mc Dougall*, Psychologia grupy, przekład polski *dr. Józefa Chałasińskiego*; *Dr. I. B. Saxby*. Kształcenie postępowania, przekład polski *dr. Ireny Pannenkowej*. *Colvin i Bagley*. Postępowanie człowieka, przekład polski *Izy Moszczeńskiej*.

eksperymentów psychologicznych w laboratorjach, jak to miało miejsce w psychologii doświadczalnej. Eksperyment musi się odbyć w warunkach naturalnych, gdzie zapomocą zmiany bodźców zmienia się postępowanie. Behawioryzm chce wprowadzić równowagę między życiem umysłowym a uczuciowym i w ten sposób znacznie rozszerza teren działania.

Zarówno introspekcja jak i metoda laboratoryjna pod tym względem nie mogą dorównać metodzie naturalnej behawioryzmu. Daje on możliwość określenia dążeń, które kierują człowiekiem w danym postępowaniu.

Podstawowe wnioski swoje o ustroju psychiki ludzkiej behawioryzm otrzymuje drogą analogji do psychiki zwierzęcej. Podkładem tej psychologii jest biologia.

W tym samym kierunku, chociaż odmiennymi metodami, dąży psychoanaliza¹⁾. Sprowadza ona całe życie człowieka do popędu płciowego. Psychoanaliza uznaje ten popęd jako jedyny bodziec całego życia psychicznego. Wszystkie bowiem dążenia biorą swój początek od swego prazródła — życia płciowego. Zaspokojenie popędów jest najwyższem dążeniem każdej jednostki — „Libido“. Z tem dążeniem przychodzi człowiek na świat.

Jednak prawo, religja, opinja publiczna, moralność, stawiają przeszkody popędom. Pod wpływem tych przeszkód ulegają one stłumieniu. Tworzą się kompleksy niezaspokojonych popędów, chęci, niespełnionych życzeń, które z konieczności pod wpływem tam zewnętrznych zamykają się. Zachodzi pytanie, czy te kompleksy znikają? Psychoanaliza zaprzecza temu. Kompleksy zostają przez instynkt samozachowawczy człowieka, przez jego świadomość odepchnięte od życia codziennego i z biegiem czasu przechodzą do sfery podświadomości. Mnożenie się jednak tych kompleksów z czasem obciąża psychikę człowieka i przeszkadza mu żyć. Wobec tego, że wszystkie te kompleksy znajdują się w sferze podświadomej i pochodzą z przyczyn „dawno zapomnianych“, człowiek nie jest w stanie uświadomić sobie przyczyny cierpień swoich. Mnożą się tedy widzenia senne, lęki, tiki, manje, fobje, wypadki zapomnienia, błędy w mowie i pisaniu, jąkanie się i t. d.

Psychoanaliza uważa, że kompleksy tworzą się już w pierwszych latach życia ludzkiego.

¹⁾ Prace Zygmunta Freuda (w szczególności: „Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse“; „Die Traumdeutung“; „Zur Psychopathologie des Alltagslebens“).

Psychoanaliza pedagogiczna uważa tłumienie popędów za środek bezskuteczny, a nawet niemoralny, gdyż nie można osiągnąć ich wyeliminowania.

Popędów nie należy tłumić, należy je sublimować; należy je kierować w odpowiednie łożyska, gdzie mogłyby służyć wyższemu celom.

Bovet dowodzi, że instynkt walki u dzieci pochodzi z instynktu płciowego i podaje rozmaite sposoby sublimacji instynktów niskich¹⁾.

Dla pedagogiki psychoanaliza ma znaczenie szczególne.

Przedewszystkiem ustala ona pogląd na dziecko jako na istotę dynamiczną. Jest to fakt niezwyklej wagi dla wychowawcy. Musi on się do dziecka dostosować, badać je, znaleźć drogę do niego, szukać metod postępowania.

Dalej teoria kompleksów zmusza wychowawcę do zastanowienia się nad tem, jak postępować z dzieckiem, aby uniknąć tłumienia popędów i nie przyczyniać się do tworzenia kompleksów.

Bezpośrednio z unikaniem kompleksów jest związane zagadnienie sublimacji popędów. Wymaga ono głębokich studjów i zastanawiania się nad poważnem zagadnieniem, jakie popędy można przekształcać, jakie — należy przekształcać i wreszcie na co je przekształcić.

Ten ogólny obraz psychoanalizy daje pojęcie o najważniejszym jej kierunku, na czele którego kroczy Zygmunt Freud.

Nie jest ten kierunek jednak jedynym.

Jeden z uczniów Freuda Alfred Adler stworzył kierunek odmienny²⁾.

Zachowuje on teorię kompleksów Freuda, widzi jednak źródło ich w wytwarzaniu się w człowieku poczucia swojej małowartościowości pod pewnym względem.

Źródłem życia i zadowolenia człowieka jest jego poczucie pełnowartościowości. Każdy wypadek zakłócenia tego poczucia tworzy kompleks lub pochodzi z niego. Adler przenosi punkt ciężkości życia człowieka z popędu płciowego na poczucie własnej wartości.

Psychoanaliza wszystkich kierunków, podobnie jak i behaviorizm, stwarza zupełną łączność między życiem biologicznym, uczuciwem i umysłowem.

¹⁾ Bovet „Instynkt walki”. „Psychoanaliza a wychowanie”. ²⁾ Alfred Adler: „Menschenkenntnis”. Adolf Rondthaller: „Metoda psychologii indywidualnej dra Alfreda Adlera”. A. Adler i C. Furtmüller: „Heilen und Bilden”.

W przeciwieństwie zaś do behavioryzmu psychoanaliza zajmuje stanowisko monistyczne w stosunku do instynktu.

Freudyzm ma za podstawę instynkt płciowy, Adler — poczucie małowartościowości, behavioryzm zaś opiera się na mnogości instynktów równouprawnionych; analizuje ich pojęcia; bada zmienność, względnie plastyczność instynktów, a nawet przeprowadza ich klasyfikację.

Powyższe kierunki w psychologii zawdzięczają swoje istnienie rozwojowi nauk ścisłych i uzasadnienie znajdują w biologii.

Do najmłodszych kierunków w psychologii należy strukturalizm czyli psychologja postaci¹⁾.

Kierunek ten ma za przedmiot swoich zainteresowań formalną budowę psychiki ludzkiej. Strukturalizm wychodzi z założenia, że życie psychiczne nie może być traktowane, jako suma poszczególnych zjawisk natury elementarnej. Sumowanie izolowanych fenomenów psychicznych nie daje obrazu całości. Życie w całości jest czemś więcej, niż suma tych fenomenów. Izolacja fenomenu może w najlepszym wypadku doprowadzić do poznania badanego fenomenu, lecz nie całości. Przykłady z życia codziennego najlepiej unaocznia zasady tego prądu: książka nie jest tylko przedmiotem złożonym z papieru, oprawy i druku; melodia nie jest zbiorem tonów poszczególnych; budynek nie jest przedmiotem złożonym z cegły, wapna, cementu, żelaza, drzewa i t. d. Całość psychiczna nie jest całością matematyczną. Całość jako taka posiada swoje specyficzne własności, których na poszczególnych elementach sprawdzić nie można. Tak jak z poszczególnych tonów nie można wyprowadzać wniosków, charakteryzujących całość kompozycji.

W ramach tego kierunku psychologii mieszczą się rozmaite odmiany zależnie od tego, czy uwzględniają one we większym stopniu życie duchowe, czy życie biologiczne; czy mają za przedmiot badań człowieka dorosłego, czy dziecko.

Ten kierunek rozpatruje procesy psychiczne z punktu widzenia ich całości zorganizowanej. Te całości (struktury) mogą się rozpadać na mniejsze postacie, nieizolowane wzajem siebie, lecz organicznie z sobą związane. Struktury psychiczne występują już u najmniejszych dzieci, które poznają twarz matki nie podług jej poszczególnych elementów (forny, barwy) lecz chwytają odrazu obraz całości tej twarzy. Tak samo zabawkę dziecko poznaje nie według dźwięku, który ona wydaje, lub barwy czy formy, lecz

¹⁾ *M. Wertheimer: Über Gestalttheorie. K. Koffka: Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. E. Spranger: Psychologie des Jugendalters.*

według całości. Przy nauce czytania, pisania, rachowania, przyrody geografii i t. d. dziecko nie przystępuje do każdej z tych nauk przez poznawanie najpierw elementów, lecz przez objęcie całości drogą obserwacji. Po poznaniu tej całości przechodzi do rozróżnienia części.

Proces czytania nie odbywa się drogą sylabizowania, lecz przez nazwanie obrazu całego słowami. Czasem w jakimś słowie mogą być przedstawione niektóre litery, lecz czytający nie zauważy tego i przeczyta słowo tak, jakby w tem słowie żadne zmiany nie zaszły.

Konsekwencje pedagogiczne tego kierunku psychologicznego doprowadzają do metod zgoła odmiennych, niż herbartowskie stopnie formalne.

Uczącemu się powinna być dana możliwość bezzwłocznego poznania głównego tematu. Najlepiej uczynić to można przez dostarczenie mu możliwości obserwacji danego zjawiska, lub poznanie zapomocą zabawki, sprzętu, lektury i t. p. Orientacja w całości stworzy właśnie potrzebną strukturę całości danego przedmiotu, poczem ułatwione będzie przejście do poznania złączonych z nią części. Rozwija to w uczącym się zdolność do szybkiej orientacji w rozmaitych sytuacjach przez natychmiastowe uchwycenie punktu ciężkości danej sprawy.

Dla wychowawcy psychologa struktur ma znaczenie dlatego, że poucza go, jak rozpoznawać struktury, dotyczące poszczególnych okresów rozwoju dziecka.

Każdy okres posiada swoje charakterystyczne cechy rozwoju fizycznego i duchowego, które przybierają postacie struktur. Na tych strukturach powinny się opierać metody wychowawcze, stosowane do każdego z tych okresów.

Przytoczone kierunki psychologiczne nie wyczerpują wszystkich doktryn, zrodzonych w ostatnich czasach w dziedzinie nauki o życiu duchowym człowieka. Jest ich mnóstwo. Nie jest paradoksem twierdzenie, że co psycholog, to nowa szkoła psychologiczna.

Wymienione trzy główne kierunki, najbardziej zbliżają się do człowieka żywego i dlatego najlepiej odpowiadają szkole nowej.

Zmiany dokonane ostatnio w metodach i dziedzinach badań psychologii, mają znaczenie decydujące dla pedagogiki współczesnej.

Jeżeli człowiek przestaje być szablonem, złożonym z elementów stałych, jeżeli bankrutuje nauka o człowieku teoretycznym, jeżeli umysł traci przywilej pierwszeństwa w duchowej

organizacji człowieka, — to jednocześnie usunąć należy wszystkie metody wykształcenia człowieka, oparte na dawnej psychologii i pedagogice.

Nowe poglądy na istotę człowieka prowadzą do nowych metod jego wychowania, do nowych idei o jego przeznaczeniu, i dyktują nowe cele wychowawcze.

Zresztą gigantyczne kroki rozwoju psychologii odbiły się głośnie echem w samej filozofii współczesnej. Teoria poznania, metafizyka i etyka przestały być dziedzinami „czystymi“, niezależnymi od psychiki ludzkiej. W miarę ich zbliżenia się do rzeczywistego życia ludzkiego coraz bardziej spokrewniły się z psychologią, która swojemi prawami pomogła do rozstrzygnięcia trapiących człowieka od wieków zagadnień w sensie bardziej realnym i życiowym. Dlatego też i nowa pedagogika wysunęła psychologię na plan pierwszy.

V. PODSTAWY SPOŁECZNE NOWEJ PEDAGOGIKI

Zmiany, które zaszły w psychologii, nie są doktrynami, stworzonymi na podstawie jakichkolwiek teoretycznych rozważań. Zmiany te podyktowało życie. Pulsujące życie coraz bardziej wdziera się również do szkoły i dyktuje jej nowe sposoby postępowania i nowe metody pracy.

Przedewszystkiem dawniej pedagogika wierzyła, że każde społeczeństwo jest zależne od metod wychowawczych. Na czele kroczyła filozofja. Za nią szła psychologia, pedagogika i inne nauki. Punktem wyjścia dla tych nauk był typ idealnego człowieka, który starano się za wszelką cenę stworzyć drogą wychowania.

Na tej drodze ludzkość doznała niepowodzeń, które przyczyniły się do odwrócenia porządku rzeczy. Obecnie na czele kroczy życie, a za niem — psychologia, filozofja i inne nauki.

Doświadczenia życia codziennego pouczają, że człowiek nie może się kierować jedynie rozumem. Człowiek dostaje się często w takie sytuacje, że musi przeczuwać wypadki, momentalnie się zorjentować i zajmować stanowisko. Sytuacje te decydują czasem o całej przyszłości osobistej lub grupy społecznej, do której należy.

Zresztą rozum mógłby wystarczyć wówczas, gdyby wszystko, co w życiu zachodzi, było logiczne. Stosunki, panujące w życiu politycznym, gospodarczym i kulturalnym, oparte są na podstawach płynnych i już dlatego są niezgodne z logiką.

O przykłady nietrudno.

Sprawozdania z zebrań parlamentów państwowych lub gminnych, każde posiedzenie instytucji gospodarczych, zawodowych lub kulturalnych, obfituje w przykłady alogiczności ustroju naszego życia. Gdyby prawa logiki panowały w życiu, nie byłoby walk i w uchwałach i sposobie postępowania ugrupowań panowałaby jednolitość. Raczej potrzeby chwili zawsze decydują, niż logiczne rozmyślanie. Narody walczą ze sobą w imię ideałów, które pozornie wydają się wspólnymi. W imię tego samego Boga występują dwie walczące armje i zabijają się nawzajem. Czy jest w tem logika?

Czy jest logika w nowoczesnej sztuce? Czy dużo logiki jest w obrazach malarzy współczesnych z ich efektami kolorystycznymi? Gdybyśmy tu szukali logiki, musielibyśmy uznać fotografie za jedyne obrazy sztuki. Tymczasem artysta tworzy pod wpływem swoich uczuć i nastrojów. W twarzach fioletowych, żółtych i niebieskich wyraża artysta idee, które uważa za charakterystyczne dla przedmiotów swojej sztuki. Sztuka oddziaływać winna na nastrój i nie może się zamykać w ramach szablonu logicznego. Natchnienie artysty jest wybuchowe, działa momentalnie, za niem umysł nigdy nie podąży.

A czy dużo jest logiki w muzyce współczesnej, odwracającej się coraz bardziej od utartych form i idei?

Logicznie skomponowany utwór muzyczny operuje melodją, opartą na szablonowej tonalności i harmonji.

Cała muzyka modernistyczna jest zaprzeczeniem tego poglądu. Nastrój stwarza się nietylko zapomocą melodji. Rytm posiada siłę, działającą na nastrój w równym stopniu co melodia, a dysonans odpowiednio użyty daje człowiekowi bogatsze przeżycie, niż najbardziej skonstruowany akord konsonansowy.

Również życie gospodarcze jest alogiczne.

Cała armja „mądrych“ ludzi przeszłości, których życie gospodarcze wyrzuciło poza nawias, jaskrawie o tem świadczy. Ludzie ci żyli zgodnie z zasadami logiki. Budowali swoją przyszłość przy pomocy „zdrowego rozsądku“ i zamierzali pójść po utartej drodze życiowej, którą im wskazywała logika. Jak długo życie płynie spokojnym korytem, ludzie ci nie doznają zawodu w swych kalkulacjach.

Najmniejsza jednak zmiana w stosunkach życiowych wystarczy, aby ludzie ci stracili grunt pod nogami; nie mogą bowiem nagiąć się do nowych warunków życiowych.

W takie przykłady obfituje historia życia gospodarczego.

Przejście od pracy ręcznej do maszyny parowej, zamiana tej maszyny na motor spalinowy, wyrzuciły niejednego człowieka poza nawias życia gospodarczego.

Te wielkie zmiany w społeczeństwie mają decydujące znaczenie dla problemu wyboru zawodu.

Dawniej w rodzinach rzemieślników, robotników i chłopów dzieci szły utartą drogą swoich rodziców i kontynuowały ich zawody. Obecnie tylko na wsi, a w rzadkich wypadkach w bardzo zamożnych rodzinach przemysłowców w mieście, przechodzi dziedzicznie zawód ojca na dzieci. Poza tem dzieci idą zupełnie odrębną drogą i szukają nowych źródeł zarobkowania.

Fałszywym jest również mniemanie, że szkoła potrafi określić zdolności swoich wychowanków i skierować ich do odpowiednich zawodów. W przeważającej ilości wypadków nie potrafi szkoła takiej diagnozy postawić.

Niezmiernej wagi jest problem jednostek kierowniczych.

Dawniej do stanowisk kierowniczych przygotowywała się „elita” społeczeństwa. Uprzywilejowane warstwy społeczne wychowywały swoje dzieci tak, aby mogły w przyszłości zajmować stanowiska naczelne i z wysokiego piedestału rządzić całą falangą podwładnych. Od kierownika wymagało się nie pracy, lecz rozkazywania i rządzenia.

Wychowanie to zbankrutowało na całej linii. Kierownik społeczny powinien być współpracownikiem i doradcą tych osób, z którymi razem dźwigać musi ciężar pracy. Życie wymaga całej armii ludzi drobiazgowej pracy. Kierownikami zaś są nie ci, których ktoś na wyższe stanowisko wysunął, lecz jednostki, które dzięki swoim zdolnościom same na te stanowiska się wybiły.

Jednocześnie straciły dawne swoje znaczenie wyższe zakłady naukowe. Dawniej miały one za zadanie kształcenie naukowców, teraz zaś — zawodowców. Bezsprzecznem jest, że i teraz wyższa szkoła może wydać naukowców. Są to jednak jednostki zdolniejsze, które niezależnie od charakteru uczelni potrafią wznieść się na wyżyny nauki, jeżeli posiadają ku temu zdolności i zamiłowanie. Dla tych jednostek nie może wyższy zakład naukowy gardzić masą ludzi, którym ma dać jedynie wykształcenie zawodowe.

Zresztą i wówczas, gdy myślano, że wyższa uczelnia ma wykształcić naukowców, opuszczały jej mury przeważnie takie

rzese dyplomowanych ludzi, które poza pracą zawodową żadnej roli nie odegrały.

W życiu zachodzą wypadki wbrew logice.

Intuicja i uczucia mają wielkie znaczenie dla rozwoju ludzkości i dla poszczególnych jednostek. Współczesne skomplikowane warunki życiowe wymagają wyężenia wszystkich sił duchowych, aby podążyć za postępem i utrzymać się na powierzchni fali życiowej.

W dodatku przyspieszyło się znacznie tempo życia. Wszystko szybko płynie wartkim prądem, a człowiek musi podążyć za nim; w przeciwnym razie nieubłagana fala zaleje go, a panami sytuacji zostaną ci, którzy podążą za szybkim rytmem życia.

Czy znajdzie się człowiek, któryby istotnie mógł wziąć na siebie odpowiedzialność za wychowanie przyszłych pokoleń z punktu widzenia dzisiejszych utartych dróg?

Młodzież należy wychowywać dla twórczości. Powinna ona umieć patrzeć, słyszeć, rozumieć; powinna umieć czuć, przeczuwać i brać życie zapomocą instynktów i intuicji. Rozum może odegrać rolę regulatora i pomocnika psychiki, lecz w każdym razie nie jedyne go kierownika.

VI. PROBLEMY SZKOŁY TWÓRCZEJ

Jeżeli dawna szkoła przez skrajny intelektualizm nie znajduje poparcia ani we współczesnej filozofji, ani w życiu, musi ona ustąpić miejsca nowej szkole, która ma ścisły związek z życiem i potrafi młodzież uzbroić we wszystkie środki walki z przeszkodami życiowymi.

Szkoła musi zmienić swój system organizacyjny, metody pracy naukowej i wychowawczej; musi poddać gruntownej rewizji programy nauki, ażeby zapomocą tych wszystkich czynników prowadzić do wychowania człowieka twórczego, znającego i rozumiejącego życie, czującego jego przemiany i umiejącego we wszystkich wypadkach opanowywać sytuacje życiowe.

Teoretycy nowej pedagogiki wysuwają rozmaite odmiany twórczości, jako główny cel wychowania.

Jerzy Kerschensteiner¹⁾ widzi realizację tego celu w wychowaniu pożytecznych obywateli. Obywatel w rozumieniu Kerschensteina powinien otrzymać zawodowe wykształcenie nie tylko dla celów osobistych, lecz w pierwszym

¹⁾ *Georg Kerschensteiner*: „Charakterbegriff u. Charaktererziehung”, „Der Begriff d. staatsbürgerlichen Erziehung”.

rzędzie w interesie państwa. Pozatem obywatel ten powinien umieć realizować idealne cele państwa oraz przyczynić się do podniesienia moralnego poziomu swego środowiska.

Hugo Gaudig¹⁾ uważa, że musi powstać nowy człowiek, którego zasadniczą zaletą ma być zdolność do wolnej duchowej twórczości. Zadaniem szkoły jest wyrobienie w uczniach osobowości wolnej, zdolnej do prawdziwego myślenia.

John Dewey²⁾ stawia jako cel wychowania człowieka aktywnego, który wrodzony mu pęd do działania ma rozwinięty do tego stopnia, że potrafi z drogi życia usunąć wszelkie zapory. Wobec tego, że zdobycze kultury są emanacją zbiorowego wysiłku ludzkości, należy w uczniach wykształcić instynkt społeczny.

P. Błoński³⁾ zapożyczył od Kerschensteinera myśl pracy zawodowej, jako cel szkoły i rozwinął ją w tym kierunku, że szkoła ma przygotować uczniów do tego, aby mogli się stać dobrymi robotnikami fabrycznymi. Przyszły człowiek powinien znać dobrze narzędzia pracy i umieć pracować w zorganizowanych grupach robotniczych.

Poglądy teoretyków pedagogicznych nie są oderwanymi, abstrakcyjnymi doktrynami. Znajdują one poparcie w rozmaitych ugrupowaniach politycznych społeczeństwa współczesnego.

Ugrupowania socjalistyczne głoszą konieczność współdziałania szkoły z rozwojem produkcji społecznej. Ta produkcja powinna być istotnym regulatorem całej pracy szkolnej. W dziedzinie nauczania należy stworzyć teorię rozwoju stopni kultury, opartą na rozwoju produkcji społecznej od najdawniejszych, najprymitywniejszych czasów aż do najnowszych i najdoskonalszych. Plan nauczania powinien przede wszystkim uwzględnić te stopnie rozwoju.

Obok tego należy wprowadzić również system stopniowania kultury duchowej, lecz tylko jako zjawisko wtórne, podporządkowane stopniom rozwoju kultury materialnej. Autorzy tego systemu sądzą, że prymitywne formy kultury są dostępne dzieciom najmłodszym, których poziom umysłowy stoi na poziomie ludzi prymitywnych.

¹⁾ Hugo Gaudig: „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit.“ „Theorie und Praxis der freien geistigen Schularbeit“. ²⁾ John Dewey: „Wychowanie moralne“. Przekład polski Hofmana. „Szkoła a społeczeństwo“. Przekład polski M. Lisowskiej. „Szkoła i dziecko“. Przekład polski H. Bleszyńskiej. ³⁾ P. Błoński: „Die Arbeitsschule“.

Równoległe z rozwojem umysłowości winno dziecko nabywać wiedzę o postępie form gospodarczych, tak, że w okresie dojrzewania dojdzie do obecnych form produkcji. Ostatnim etapem pracy szkolnej będzie zdobycie sprawności w poszczególnych zawodach i wykształcenie różnego rodzaju fachowców. Praca ręczna to wybitna część składowa nauki szkolnej, gdyż jest abecadłem dla przyszłej pracy technicznej.

Bardziej umiarkowane ugrupowania polityczne widzą w szkole środek wychowania przyszłych pokoleń ludzi pracy, odpowiadających potrzebom narodowym, państwowym i ogólnoludzkim. Przyszły człowiek powinien posiadać zdolność do pracy, odczuwać jej potrzebę, radować się nią i mieć dla niej szacunek.

Zwolennicy tego kierunku zwracają także uwagę na potrzebę pracy ręcznej. Nie jest ona jednak celem, jak to utrzymują socjaliści, lecz środkiem wychowawczym.

Nie można bez zastrzeżeń przyjąć żadnej teorii, ani metody. Praktyczne przeprowadzenie nowych idei w życiu szkolnym wymaga liczenia się z warunkami, wśród których szkoła działa.

Nie tylko szkoła już istniejąca, która ma być przekształcona w duchu nowych idei, lecz nawet szkoła będąca in statu nascendi musi się liczyć z warunkami życia uczniów, z lokalnymi potrzebami społecznymi, z możliwością znalezienia na rynku księgarskim potrzebnych książek i pomocy naukowych oraz z warunkami budynku szkolnego.

Mowa tu może być jedynie o zasadach ogólnej natury.

Należy wychować człowieka żywego, zdolnego do opanowania wszelkich sytuacji życiowych, umiającego stanąć przy wszelkich warsztatach pracy, a w razie potrzeby zmienić ten warsztat. Należy w uczniu rozwinąć twórczość we wszystkich możliwych znaczeniach: z zawodowym, umysłowym i moralnym.

Pojęcie jej zawiera samodzielność, aktywność, spontaniczność, produktywność, twórczość wolną, aktywną, w przeciwieństwie do bierności, przymusu i bezczynności.

Najważniejszy jej moment tkwi w samodzielnej pracy, w odnajdywaniu własnych sił dla niej, własnych popędów oraz poczucia własnej odpowiedzialności za swoją pracę.

Do aktywności należy powołać wszystkie siły duchowe ucznia: rozum, fantazję, zmysły, instynkty, intuicję, a przede wszystkim musi się w nim budzić wolę skierowaną zapomocą określonej drogi ku określonemu celowi.

Te wszystkie objawy tworzą całość, którą nazwać można przeżyciem. Daje ono uczniowi radość i zadowolenie, gdyż jest oparte na własnym dążeniu do samodzielnego wykonywania pracy.

VII. ISTOTA SZKOŁY TWÓRCZEJ

Istota i wartość szkoły twórczej przejawia się w jej celach i środkach, które wypływają z trzech momentów: etycznego, psychologicznego i społecznego.

Moment etyczny jest zawarty w pojęciu wolnej twórczości, które jest alfą i omegą nowej szkoły. Cały rozwój człowieka współczesnego wykazuje tendencję do wyzwolenia się indywidualności od więzów autorytetu.

Historja nowożytna jest wybitnym przykładem walki o wyzwolenie się z pod wpływów autorytetu zewnętrznego. Rewolucje, które przeżyły wszystkie państwa i ugrupowania społeczne, są przykładem rozwijającego się ciągle procesu duchowego wyzwiania się z pod bezkrytycznej zależności od autorytetów.

Ten pęd do subiektywnej samodzielności cechuje przejawy ducha ludzkiego we wszystkich dziedzinach: w ekonomice, polityce, literaturze, sztuce, nauce i wreszcie w filozofji.

Przyzwyczajeni jesteśmy, pod wpływem wielowiekowej tradycji, do opierania naszego życia duchowego o stałe fundamenty, stworzone przez autorytety. Te stałe fundamenty słabną z każdym dniem. Już teraz zarysowuje się na horyzoncie przyszłości cecha zasadnicza naszego życia: brak stałego fundamentu. Nie oznacza to jednak, że czeka nas anarchja. Jest to jedynie oznaką dostosowywania się życia ludzkiego do płynnego życia we wszechświecie. Brak fundamentu w znaczeniu krępujących reguł daje możliwość swobodnego rozwoju twórczości ludzkiej.

Wychowanie powinno przygotować takich ludzi, aby w życiu płynnym mogli być twórczymi i przyczynić się do rozwoju kultury. Człowiek, który wyzwala się z pod autorytetu zewnętrznego, powinien posiadać własne walory, rozwinięte do tego stopnia, aby mógł bez narażenia życia własnego i cudzego działać, kierowany swoim autorytetem własnym. Jest to przyrodzony człowiekowi instynkt prawdy, który pobudza go do czynów szlachetnych i do poświęcenia się dla spraw wyższych.

Wychowanie powinno odwołać się przedewszystkiem do tego wrodzonego instynktu, który jest cechą indywidualną i kierować

nim tak, aby człowiek istotnie mógł odróżnić piękno od brzydoty i krytycznie się odnieść przede wszystkim do własnych czynów, myśli i uczuć. Taki stosunek do samego siebie winien być złączony z obiektywną krytyką, opartą na subiektywnej samodzielności.

Do indywidualności ucznia należy nawiązać, aby on mógł samodzielną drogą dojść do rzeczowej krytyki obiektywnej wszystkiego, co go otacza, włącznie z nauczycielami. Musimy być konsekwentni. Uczeń musi się nauczyć zawsze i wszędzie samodzielnie zajmować stanowisko. Bezkrytyczne i wierne przyjmowanie wszystkiego, co daje i mówi nauczyciel, jest dowodem braku zrozumienia i słabej indywidualności. Nauczyciele muszą swoim zachowaniem ośmielać uczniów do szczerego i otwartego wypowiedzania się nie tylko w sprawach naukowych, lecz również w sprawach aktualnych w szkole i poza szkołą. Tylko wtedy wychować można ludzi zdrowych, zdolnych do prawdziwej pracy twórczej, która jest najwyższym celem szkoły.

Bezpośrednio z momentem etycznym łączy się moment psychologiczny, którego zadaniem jest przygotowanie środków pracy szkolnej. Pozwala on nauczycielowi zbliżyć się do ucznia, poznać jego potrzeby w różnych okresach rozwoju. Moment ten uwzględnia rozwój biologiczny ucznia i pozwala śledzić procesy poznawania tak, jak one się w rzeczywistości odbywają.

Zachodzi pytanie, jak można najłatwiej trafić do duszy ucznia, aby najlepiej i najtrwalej przyswoił sobie to, co mu szkoła chce dać?

Odpowiedź na to pytanie daje nasze codzienne doświadczenie.

Jeżeli kiedykolwiek byliśmy świadkami jakiegoś smutnego lub radosnego dla nas zjawiska, którym się przejęliśmy tak, że z natężoną uwagą i zapartym oddechem śledziliśmy jego przebieg, jednym słowem, któreśmy przeżyli, to takie zjawisko na nas wpływa, ono nas wychowuje. Jeżeli ktoś nas potrafił swoim ciekawym opowiadaniem tak zająć, żeśmy przeżywali to, cośmy słyszeli, utrwali się ono na zawsze w naszej pamięci i w życiu własnym czerpać będziemy z tego przeżycia przykłady.

Jeżeli kiedykolwiek braliśmy bardzo żywy udział w jakiejś dyskusji lub akcji, to moment ten wryje się nam głęboko w pamięć i przy każdej sposobności potrafimy go odtworzyć i skorzystać zeń.

Szkoła powinna wyczerpać wszystkie możliwości, aby w uczniu stworzyć dyspozycję do pracy zapomocą przeżycia. Ono wzmacnia w uczniu działalność psychiczną i powiększa wydajność jego pracy. Takie przeżycia, w których brała udział jaknajwiększa ilość sił duchowych, wzmacniają w uczniu pamięć.

Przy takiej pracy uwaga poszczególnych uczniów i całych klas tak jest zaabsorbowana, że ilość nieuważających uczniów redukuje się do minimum.

Taki stan rzeczy osiągnąć można ciekawym wykładem, pracą ręczną tam, gdzie ona ma zastosowanie, wycieczką, rzucaniem klasie problemu, który ona ma rozwiązać, pobudzaniem uczniów, aby sami wyszukali problemy w danym temacie, prowadzeniem żywej dyskusji na tematy naukowe, aktualizacją problemów. Nauczyciel powinien podczas dyskusji dać możliwość wypowiedzenia się przedewszystkiem uczniom. Dyskusją może kierować on sam lub jeden z uczniów. Każdy, kto ma coś do powiedzenia, powinien się zapisać do głosu i z kolei wypowiadać swoje zdanie.

Przy takim systemie niepostrzeżenie czas będzie upływał w radosnej twórczej pracy, która uczniom da przeżycie i najłatwiej przyczyni się do osiągnięcia celów wychowawczych. Nie należy przytem zapomnieć, że celem szkoły nie jest przekazywanie pewnego quantum wiedzy materialnej, lecz uzdolnienie ucznia do życia i pracy. W żywej pracy szkolnej nie należy się więc bawić w rekordy utrzymywania w pamięci jaknajwiększej ilości szczegółów. Moment materialny należy usunąć na drugi plan, a nad nim powinien panować moment formalny.

Psychologiczny moment szkoły nowej wysuwa tedy następujące główne postulaty: oparcie szkoły o przeżycie; budzenie sił twórczych, umysłowych i uczuciowych; kształcenie uwagi, woli i intuicji, przewaga momentu formalnego nad materialnym. Uzupełnieniem momentu psychologicznego jest moment społeczny. Wyraża on się w postulatcie współpracy uczniów z nauczycielem i uczniów między sobą. Tylko wspólna praca może pobudzić do aktywności elementy pasywne, mało ruchliwe i umożliwić osiągnięcie celów pracy szkolnej zarówno formalnych jak i materialnych. Wzajemna pomoc uczniów w nauce jest wybitnym środkiem wychowania społecznego. Nie należy tego środka nigdy omijać nawet i w tym wypadku, gdy na początku to połączone będzie z „odpisywaniem“ zadań. Odpisywać będą ci uczniowie, którzy w okresie przejścia od dawnych metod do nowej formy pracy jeszcze nie nabyli zdolności do samo-

dzielnego zajmowania stanowiska w omawianych sprawach. Uczniowie wychowani na zasadach obiektywnej krytyki, opartej na subiektywnej samodzielności, z radością starać się będą o własnych siłach odpowiedzieć na pytania. Ludzie dorośli łączą się w grupy, związki, stowarzyszenia i t. d., aby się nawzajem komunikować i porównywać swoje prace. Żywsze umysły pobudzają powolniejsze i w ten sposób współpraca wielu głów i serc przyczynia się do podniesienia poziomu kultury ludzkiej. Dlaczegoż współpraca ma być upośledzona w szkole?

Uczniowie mają do niej naturalne prawo; tworzą oni bowiem społeczności odrębne o wspólnych interesach, w których mają prawo nawzajem się komunikować. Praca napisana lub wygłoszona w tych warunkach będzie miała charakter żywy i twórczy.

W takich warunkach rola nauczyciela jest zgoła inna, niż dawniej. Jest ona napozór pasywna. Ustępuje on pierwsze miejsce uczniom, czasem jednak obejmuje częściowo lub całkowicie kierownictwo pracy. Jest rzeczą nauczyciela wyczuwanie tych momentów, kiedy może pozostawić uczniów samym sobie a kiedy powinien przejąć ster pracy. Lecz nawet w tym wypadku, gdy nauczyciel usuwa się w cień, duch jego nie przestaje być kierownikiem życia klasy. Niewidzialnymi niemi kieruje on poruszeniami duszy klasy, dając uczniom od czasu do czasu sugestywne impulsy do pracy. Najważniejszym zadaniem nauczyciela jest nigdy nie hamować samodzielnej myśli ucznia; „nichts sagen, nichts fragen, nichts verbessern, was der Schüler sagen, fragen und verbessern kann“¹⁾.

Jeżeli praca w szkole przejdzie od nauczyciela na ucznia zmieni się również jej stosunek do materiału naukowego. W naszej przejściowej epoce stoimy jeszcze pod hasłem walki między zasadą materialną a formalną. Walka ta powstała na skutek starcia się z sobą dwóch ideałów wychowawczych: intelektualistyczno - materialno - ilościowego z intuitywno - formalno - jakościowym.

W teorii szkoła nowa oddawna już uznała, że drugi z wspomnianych ideałów wyższym jest, niż pierwszy. W praktyce jednak pokutują jeszcze stare poglądy na wymogi stawiane inteligentom różnych stopni. Dotychczas jeszcze nie wyzbyliśmy się przesądu, że na miano inteligenta zasługuje tylko ten człowiek, który potrafi wylegitymować się pewną sumą wiadomości ma-

¹⁾ Rudolf Münch: Vom Arbeitsunterricht in den neueren Sprachen.

terjalnych z literatury, historii, geografii, matematyki i przyrodoznawstwa. W nowej szkole nie chodzi o ilość wiadomości, ale o głębię. Jedno zadanie matematyczne, przerobione i przedyskutowane gruntownie przez samych uczniów, daje lepsze rezultaty, niż cały szereg zadań wtłoczonych przez nauczyciela. Ten sam proceder zachodzi przy utworze literackim, ćwiczeniu językowym, problemie historycznym, zagadnieniu przyrodniczym i t. d. Szkoła i tak nie potrafi wyczerpać wszystkich problemów nauki. Zadaniem jej jest wprowadzenie ucznia do nauki drogą samokształcenia.

Jeżeli szkoła spełni to zadanie względem ucznia, wówczas umożliwi mu ona dostęp do tych nauk tak, że w razie potrzeby potrafi uczeń sam zorientować się w problemach, które uwagę jego zaprzatają.

Wychowanie zapomocą samokształcenia musi zerwać ze starą tradycją panującego podręcznika. Podręcznik krępuje ucznia, zabija w nim spontaniczność i wtłacza go w ramy zgóry dla niego zakreślone.

Najłatwiej można wyemancypować się od podręcznika w naukach przyrodniczych; każdy inny przedmiot nauki nasuwa pewne trudności, które jednak przezwyciężyć można.

Jeżeli podręcznik tu i ówdzie okaże się koniecznym, temat trzeba będzie tak uczniom podać, aby mogli najprędzej oddalić się od ram podręcznika. Wycieczka, praca laboratoryjna, robota ręczna, lektura, życie, sztuka mają ucznia wyrwać z ram podręcznika i dać mu możliwość swobodnego wypowiedzenia się na dany temat. Tylko taka praca szkolna może być żywą i produktywną. Nauczanie, które ogranicza się do studjowania podręcznika, jest zabijaniem w uczniu wszystkiego, co jest żywe, piękne i twórcze i nigdy nie da mu przeżycia.

Przy wyborze podręczników należy tylko takie uwzględnić, które nadają się do pracy twórczej, zawierają materiał żywy, zdalny do połączenia z lekturą, wycieczką, pracą ręczną i życiem.

W pierwszych latach pracy szkolnej dziecka musi się temat wszechstronnie wyzyskać. Temat ma się połączyć z wycieczką, pracą ręczną, rysunkiem, samodzielną pracą językową w postaci piśmiennego i ustnego opowiadania, dyktandem ułożonym przez samych uczniów, lekturą, samodzielnym wydobywaniem z niej form i prawideł gramatycznych, układaniem przez uczniów wierszyków, komponowaniem melodyj do nich, zabawą, robieniem obliczeń matematycznych i wreszcie pogadanką etyczną¹⁾.

¹⁾ Paul Born: Unmittelbare kindliche Aeusserungen im Gesamtunterricht. Czasopismo „Arbeitsschule“. Luty 1929. Tam podany przykład wszechstronnego wykorzystania materiału.

Przy każdej sposobności należy budzić zdolności dziecka we wszystkich kierunkach i zajmować się tak długo tematem, aż dziecko go wszechstronnie opracuje i przeżyje.

Pomoce naukowe, obrazki i przyrządy mają wybitne znaczenie dla nauki; nie należy się jednak ograniczać tylko do pokazów.

Przy każdej sposobności uczeń powinien sam lepić, konstruować i rysować rzeczy swojemi prymitywnymi środkami. To się przyczyni do wywołania przeżycia i wyćwicy rękę, tak zaniechaną w szkole. Do wykonania prac należy uczniów podzielić na grupy, składające się z jednostek o różnych stopniach i rodzajach uzdolnień. Słabsi uczynią wysiłek w celu podniesienia się do poziomu zdolniejszych. Dla zdolnych będzie okazją gruntowniejszego ćwiczenia przy okazywaniu pomocy swoim słabym kolegom. Rachmistrz wpłynie na niezdolnego do rachunków, muzykalny obudzi drzemiące zdolności muzyczne w swoich kolegach i t. d.

Praca wspólnym wysiłkiem jest wybitnym środkiem społecznienia uczniów.

Takie grupy mogą nawet godzinami pracować bez nadzoru nauczyciela. Na skutek wybitnego zainteresowania powstaje pewien ruch wśród dzieci, co pociąga za sobą z konieczności zmniejszenie „karności“ w tem znaczeniu, jak ją dawna szkoła pojmowała. Wtem niema jednak nieszczęścia. Przeciwnie, żywa praca nie znosi sztucznej dyscypliny, zmuszającej ucznia do nieruchomego siedzenia, które jest szkodliwe dla ciała i dla ducha ucznia. W takich warunkach tracą swoje znaczenie ławki szkolne, nawet najbardziej udoskonalonych systemów. Szkodliwość tych ławek stwierdziły już liczne głosy lekarskie. Wykrzywienie kręgosłupa jest nieodłącznym towarzyszem tych ławek¹⁾. Lecz i z wychowawczego punktu widzenia stały się one szkodliwe. Uczniowie powinni być tak rozmieszczeni, aby można było z nich utworzyć grupy do wspólnej pracy. Nie plecy swoich kolegów winni uczniowie widzieć, lecz twarze ożywione pracą. Uczniowie uszeregowani w ławkach nie potrafią się z sobą porozumieć i wzajemnie sobie pomóc. Ławki powinny być zastąpione przez stoliki dla grup uczniowskich, złączonych żywą i wspólną pracą.

¹⁾ *Dr. Marja Montessori*: Erziehung für Schulkinder. Przekład niemiecki ldy Hohenemser.

Przy tak pojętej pracy musi ulec gruntownej zmianie system organizacji szkoły. Uczniów musi się wciągnąć do całego życia szkolnego, a temsamem i do jej organizacji. Współdział ten nie może się ograniczyć tylko do wykonywania pewnych funkcji utrzymywania porządku. Wszystkie dziedziny pracy szkolnej winny wejść w zakres zainteresowań uczniów. Razem z nauczycielami decydują uczniowie o wszystkich sprawach szkolnych i ponoszą odpowiedzialność za wszystko, co się w szkole dzieje. Samorząd stał się obecnie powszechną formą organizacyjną szkoły. Niezawsze znajduje on jednak pełne zastosowanie w życiu szkolnym. W tej dziedzinie znajdujemy się w okresie połowicznego rozwiązania tego ważnego zagadnienia wychowawczego. Składają się na to różne przyczyny. Z jednej strony panuje jeszcze brak zaufania do uczniów. Nauczycielstwo, wychowane w atmosferze dyscypliny i ślepego posłuszeństwa względem władz, nie może się zdecydować na wypuszczenie z ręki steru władzy w obawie utraty autorytetu wobec uczniów; Z drugiej strony niezupełnie jeszcze dojrzała myśl o formie samorządu. Zadaniem szkoły jest uaktywnienie wszystkich uczniów, wykonanie zaś rozmaitych funkcji, związanych z życiem szkolnym z konieczności musi być powierzone tylko pewnej części uczniów, i to najzdolniejszych. Gaudig potępia ten stan rzeczy, ponieważ stwarza on w klasie i w szkole pewną grupę urzędników, którzy na swych barkach dźwigają cały ciężar pracy i odpowiedzialności. Cała reszta uczniów musi zostać w stanie beczynnym, tępieje i odzwyczajają się od ponoszenia odpowiedzialności za życie szkolne. W miejsce tego systemu organizacyjnego poleca Gaudig jednorazowe udzielanie zleceń poszczególnym uczniom, z przestrzeganiem zasady częstej zmiany mandatarjuszy. Taki system organizacji samorządu jest wadliwy. Cały sens pracy wychowawczej polega na rozwoju zdolności wykonania pracy w całości. Wymaga to ciągłości w pracy i umiejętności dostosowywania swoich sił do niej. Poza tem przyciąganie coraz nowych uczniów do pracy samorządowej drogą zleceń z konieczności powoduje często nieudolne wykonywanie jej przez uczniów mniej zdolnych. Wreszcie praca taka niczem się nie różni od dawnej, wykonanej na rozkaz nauczyciela.

Samorząd, wbrew opinii Gaudiga, musi być odbiciem życia. Wybory mają się więc odbywać co pewien okres, a prawa i obowiązki decyzji i wykonania należy powierzyć grupom uczniów, wybranym przez ogół. Reszta uczniów uczy się życia samodzielnego przez obserwowanie pracy swoich kolegów. Taki

przykład daje lepsze rezultaty, niż jednorazowe wykonanie polecenia przez nieudolnego ucznia.

Zresztą pobyt ucznia w szkole jest obliczony na cały szereg lat. Jeżeli wybory odbywać się będą co półrocze i za każdym razem wybrani będą nowi uczniowie, to każdemu uczniowi przypadnie kilkakrotnie misja spełnienia przez półrocze pewnego obowiązku. Urzędów w szkole jest bowiem dużo i przytem różnego rodzaju, jak zarządy klasowe i ogólnoszkolne, zarządy różnych kół naukowych, społecznych, sportowych, porządkowych i artystycznych; pozatem istnieją urzędy bibliotekarzy, skarbników, sądów koleżeńskich it. d. Jeżeli fakt ten weźmiemy pod rozwagę, okaże się, że 30% do 40%, ogółu uczniów w szkole sprawuje jakiś urząd klasowy lub ogólnoszkolny; niema więc obawy, by ktokolwiek na długo pozostał beczynnym. Rezultaty pracy samorządowej pod względem zaktywizowania uczniów i ich wychowania społecznego z konieczności muszą być różne. Objaw ten nie pochodzi bynajmniej stąd, że nie wszyscy mają sposobność do wyszkolenia się w tym kierunku, lecz z faktu, że nie wszyscy są jednakowo do tej pracy uzdolnieni. Taką bowiem jest masa ludzka, takie jest życie. Szkoła może i powinna się starać zaktywizować wszystkich uczniów, jednakowoż zgóry liczyć należy na to, że wybijać się będą tylko jednostki.

Przytoczone w tym rozdziale zagadnienia pracy twórczej w szkole są z sobą organicznie związane. One się wzajemnie przenikają i uzupełniają. Warunkiem żywej pracy jest trafne rozwiązanie wszystkich tych zagadnień. Tego nikomu nie można podyktować zapomocą narzuconych przepisów i metod. Praca szkolna jest sztuką, nauczyciel — artystą, a warunkiem prawdziwej twórczości artystycznej jest wolność.

VIII. PRAKTYKA SZKOŁY TWÓRCZEJ

W tym rozdziale można jedynie przedsięwziąć próbę zebrania pewnej ilości środków, które służą do urzeczywistnienia, w praktycznym tego słowa znaczeniu, idei szkoły twórczej.

Nietylko ramy tej pracy są przyczyną tego ograniczenia, ale przede wszystkim charakter szkoły twórczej. Zasadniczą jej cechą jest wolność w szerokim znaczeniu tego słowa. Wolnym jest nauczyciel w wyborze sposobów pracy z uczniami i w doborze materiału; wolnym jest uczeń w swoim życiu szkolnym, w pracy i w wypowiedaniu swoich myśli; wolność jest zasadą

panującą w doborze materiału naukowego w poszczególnych przedmiotach.

Napróżno więc staralibyśmy się ująć w paragrafy i punkty formy pracy w takiej szkole. Paragrafy mogą istnieć tam, gdzie rozwój wypadków ma być tamowany, a życie psychiczne wtłoczone w krępujące ramy. Tam zaś, gdzie życie ma pulsować, gdzie ma być pielęgnowana twórczość, oparta na przeżyciu dziecka, niema mowy o hamujących punktach i paragrafach. Dlatego też można się na tem miejscu ograniczyć tylko do próby rzucenia pewnych myśli przewodnich o możliwych formach pracy zmierzających do wywołania aktywności ucznia.

Wyczerpać tematu o tych formach pracy nie potrafi żadne dzieło, bo one są zależne od indywidualności nauczyciela, od liczebności i doboru uczniów, od warunków, wśród których praca się odbywa, wreszcie od ilości i jakości rozporządzalnych środków naukowych.

Szkoła nowa nie może być ujęta w ramy metodyczne. Takie ramy w znacznym stopniu ograniczają zakres jej użyteczności, gdyż każdy przedmiot ma odrębny charakter, który wymagałby dla siebie specjalnej metody.

Praca twórcza nie jest metodą ze ściśle określonymi ramami, jest ona raczej zasadą pracy. Alojzy Fischer określa ją jako „Stilprinzip“.

Praca twórcza jest ideą przewodnią życia szkolnego; jest ona punktem wyjścia myśli pedagogicznej, światopoglądem i wiarą.

Szkoła nowa wykorzystuje naturalny pęd dziecka do aktywności i wprowadza moment samowyszkolenia do wszystkich nauk.

Zagadnienia, dotyczące formy pracy w szkole, wypływają z jej istoty. Każda forma zdolna do pobudzenia aktywności dziecka może znaleźć w szkole zastosowanie.

Aktywność należy rozumieć w najszerszym tego słowa znaczeniu, włączając do tego pojęcia zarówno aktywność zewnętrzną (praca rąk, ruchy ciała, wyrażanie się słowne i piśmienne), jak i aktywność wewnętrzną (poruszenia duszy dziecka i jego przeżycia). Wybór formy pracy zależny jest od wieku uczniów i materiału naukowego.

Istnieją formy, które mają charakter ogólny; można je bowiem zastosować na wszystkich stopniach nauki do wszystkich przedmiotów. Należy tu wykład nauczyciela, pytania uczniów, wymiana zdań między uczniami, wzajemne poprawianie błędów ustnych oraz poprawianie błędów w zadaniach piśmiennych.

Wszystko, co nauczyciel robi, aby obudzić elementy aktywności w uczniu i wpłynąć na ukształtowanie jego psychiki—jest pracą twórczą. Jeżeli nauczyciel posiada zdolność zajęcia uczniów opowiadaniem, wykładem lub recytacją tak, że obudzi we wszystkich uczniach zainteresowanie, wówczas wywoła w nich przeżycia, które prowadzą do pracy twórczej.

Kultura pytań jest naturalną formą szkolną pracy twórczej. Pytania są zawsze uzasadnione w tych wypadkach, gdzie uczeń czuje niedokładność, albo gdzie widzi moment niezrozumiały dla siebie, lub też uznaje, że sprawa wymaga wyjaśnienia lub uzupełnienia. Kultura pytań uczniowskich, którą tak wysoko ceni Gaudig, jest bardzo poważnym czynnikiem kształcącym. Pytają uczniowie, którzy jeszcze materiału nie opanowali; te pytania mają charakter informatywny; pytania uczniów, którzy materiał opanowali, w celu jego uporządkowania, mają charakter systemizujący.

Jedne i drugie, o ile są rzeczowe i naturalne, przyczyniają się do pracy twórczej. Z kulturą pytań łączy się wymiana zdań między uczniami. Jeżeli pytania wpływają z prawdziwego zainteresowania uczniów, są one wyrazem ich prawdziwej pracy i aktywności.

Nauczyciel może narzucić temat lekcji. Gdy na tle tego tematu wywiąże się między uczniami rzeczowa dyskusja, a nauczyciel w wyjątkowych tylko wypadkach interwenjować będzie w roli arbitra lub jednego z uczestników dyskusji, będzie taka lekcja istotnie twórczą.

Poprawianie błędów jest dalszym ogniwem w łańcuchu form pracy ogólnego charakteru.

Każdy błąd muszą uczniowie znaleźć i poprawić. Nie oznacza to, że uczniowie węszą błędy swoich kolegów. Wzajemny stosunek uczniów i pod tym względem winien mieć charakter przyjacielski. Wskazówki, których jeden drugiemu udziela, muszą być nacechowane uczuciem koleżeństwa.

Wszelkie wywyższanie się jednego ucznia nad drugim powinno na zawsze zniknąć z horyzontu szkolnego.

W zadaniach piśmiennych nie należy ani poprawiać, ani podkreślać błędów. Na marginesie tej linii, w której znajdują się błędy, należy zrobić tyle znaków, ile jest w niej błędów. Po otrzymaniu zeszytów uczniowie zastanawiają się nad zaznaczonymi miejscami w domu lub w szkole. Potem następuje omówienie błędów w klasie.

Tyle w sprawie ogólnych form pracy szkolnej.

Szczególne formy posiadają tę charakterystyczną cechę, że można je stosować z pewnymi ograniczeniami, zależnymi od wieku uczniów i charakteru przedmiotu nauki. Jest ich tak dużo, że o wyszczególnieniu ich nie może być mowy.

Pomysłowy nauczyciel potrafi w tej dziedzinie rozwinąć wybitną twórczość.

Na pierwsze miejsce wysuwa się praca ręczna. Nie jest ona przygotowaniem do zawodu, lecz środkiem kształcącym i wychowawczym.

Praca ręczna rozwija zamięłowanie i szacunek dla pracy w ogólnym znaczeniu tego słowa. Umiejętne kierownictwo potrafi rozwinąć w uczniach zmysł oszczędzania czasu i materiału. Znaczenie prac ręcznych jako czynnika kształcącego i wychowawczego omawiano już w literaturze pedagogicznej tak wszechstronnie i szczegółowo, że kwestję tę należy uważać za wyczerpaną. Zaznaczyć jednak należy, że właśnie ten przedmiot najlepiej się nadaje do rozwinięcia w uczniach cierpliwości, porządku, czystości oraz zręczności rąk i zdolności do wykonywania prac pożytecznych w życiu szkolnym i domowym.

Wszystko to jest bezwzględnie wysoko wartościowe i godne tego, aby się stać celem nauczania robót ręcznych. Jednak, gdyby praca ręczna w szkole miała za zadanie osiągnięcie pewnego celu, nawet najwyższego, lecz narzuconego dziecku zgóry przez nauczyciela, to wartość jej nie byłaby wysoką. Praca ręczna jest nie tylko pożyteczną w swoich skutkach, lecz również upragnionym zajęciem dzieci; ona odpowiada ich naturalnemu dążeniu do działania, do ruchu; ona kształci zmysł mięśniowy, którego nazwy psychologia dawna nie znała.

Z braku ćwiczeń, ruchu i działania zmysł ten zanikał lub malał do tego stopnia, że u dorastającej młodzieży więcej się nie przejawiał. Szkoła nowa winna przede wszystkim wynagrodzić ludzkości wiekowe krzywdy, jakie jej zostały wyrządzone przez doprowadzenie do atrofji zmysłu mięśniowego. Kto obserwuje działość w pierwszych latach nauki, ten zrozumie czem jest ten zmysł. Dziecko w zupełnie naturalny sposób dąży do tego, aby ciało nie zeszytywniało podczas lekcji szkolnych. Ono się porusza całym ciałem, a najczęściej wykonuje jakąś pracę rękoma.

W szkołach, gdzie praca ręczna znalazła odpowiednie zastosowanie, dzieci zaspakajają swój głód do pracy ręcznej; dlatego potrafią bardziej wyteżać swoją uwagę i w większym stop-

niu zajmować się pracą umysłową. Natomiast w szkołach dawnego typu dzieci spragnione pracy ręcznej zachowują się na lekcjach niespokojnie i wykonują rękoma prace, które nie mają nic wspólnego z treścią lekcji.

Praca ręczna jest integralną częścią każdego tematu w pierwszych czterech latach nauki szkolnej, zaś w następnych towarzyszy ona stale przyrodoznawstwu, geografii, matematyce i fizyce, a częściowo i innym przedmiotom. Najłatwiej wprowadzić pracę ręczną do każdego tematu w pierwszych latach, gdy nauka wszystkich przedmiotów koncentruje się w ręku, jednego nauczyciela. W wyższych zaś klasach, gdzie przedmioty powierzone są fachowcom, nauczyciel robót ręcznych staje się centralną figurą. Do niego zwracają się nauczyciele wszystkich przedmiotów z zamówieniami na prace, połączone z aktualnymi dla nich tematami, o ile tych prac nie zrobili uczniowie na ich własnych lekcjach.

Formy pracy ręcznej są zależne od wieku uczniów. W pierwszych czterech latach nauki jest rzeczą najbardziej celową lepić z gliny, wycinać z papieru, nalepiać paseczki papierowe, fałdować z papieru, oraz formować patykami¹⁾.

W piątym roku nauki uprawia się z pożytkiem lepienie, pracę w tekturze, introligatorstwo oraz początki pracy w drzewie, szkłe i metalu.

W szóstym i siódmym roku nauki uczniowie przyswajają sobie pracę w drzewie, szkłe i metalu.

We wszystkich zaś klasach i na wszystkich stopniach nauki powinna się odbywać praca ręczna w laboratorjach, akwarjach i terarjach dla nauk przyrodniczych oraz w pracowniach fizyki, chemji i geografji. W innych zaś przedmiotach o tyle, o ile materiał nadaje się do prac ręcznych i to przeważnie do siódmego lub ósmego roku nauki. Nawet w wyższych klasach gimnazjalnych można kontynuować pracę ręczną, jako specjalny przedmiot nauki, jeśli się do niej zgłaszają uczniowie z specjalnem w tym kierunku zamiłowaniem. Taka grupa może z pożytkiem pracować przy szkolnym warsztacie stolarskim i ślusarskim, nauczyć się elektrotechniki, radjotechniki i techniki optycznej. W tych dziedzinach uczniowie wykazują dużo ciekawych pomysłów.

Na szczególną uwagę zasługuje praca w ogrodzie szkolnym, który jest nieodzowną częścią składową szkoły twórczej.

¹⁾ Hans Denzer. Schaffen und Lernen. Część I.

Rozwój naszego życia społecznego z jego charakterystycznym pędem do wielkich miast i uciekaniem ze wsi odrywa coraz bardziej człowieka od natury. Dziecko miejskie zna naturę tylko z obrazków i opowiadań. Ten niepożądany objaw oddalania się człowieka od natury powinna szkoła zwalczać przez wycieczki i pracę w ogrodzie szkolnym. W ten sposób poznają dzieci bezpośrednio żyjący świat roślin i zwierząt; uczą się obserwować ich życie i ruchy, przyjsście na świat, rozwój, śmierć, wzajemne współdziałanie oraz ich walkę o byt. Tu poznaje dziecko prawa rządzące w biologii, fizyce i chemii; tu wzbogaca język oraz wydobywa formy geometryczne, które natura lub ręka człowieka celowo tworzy. Ogród szkolny zawiera bogaty materiał do nauki rysunków i robót ręcznych.

Praca w ogrodzie posiada poza tem wielkie znaczenie dla rozwoju fizycznego młodzieży, gdyż daje doskonałą okazję do ruchu na powietrzu przy kopaniu, zasiewie, sadzeniu, polewaniu, gromadzeniu i wywożeniu z ogrodu gotowych płodów. Ruch ten znacznie wyżej cenić należy, niż zorganizowaną lekcję gimnastyki, gdyż jest wolny, nieprzymuszony, połączony z radością pracy i przeżyciem.

Ogród szkolny można przez odpowiednie wyposażenie doprowadzić do tego, że dostarczy każdej klasie okazów, potrzebnych przy zastosowaniu morfologicznego i anatomicznego rozbioru roślin¹⁾.

Ogród szkolny należy zaopatrzyć w szklarnię, aby również i w zimie nie przerywać pracy. Szczególne zamięłowanie wykazują dzieci do hodowli kwiatów, która wybitnie wpływa na rozwój smaku estetycznego. Hodowanie kwiatów i jarzyn w szklarniach, zaopatrzonych w prymitywne ogrzewanie, daje dzieciom możliwość obserwowania zmian, zachodzących w rozwoju roślin pod wpływem warunków sztucznych. Dzieci mają tu możliwość przeprowadzenia pełnej analogji między życiem zwierzęciem a ludzkim, latem i zimą.

W każdym ogrodzie szkolnym powinien być conajmniej jeden ul, urządzony tak, aby dzieci mogły obserwować życie pszczół. Bartnictwo, nawet w skromnych rozmiarach, dostarcza bogatego materiału naukowego i wychowawczego. Uczniowie przy pracy, związanej z prowadzeniem pasieki oraz przy obserwowaniu życia pszczół, poznają mnóstwo zagadnień przyrodni-

¹⁾ Dr. Władysław Szafer w broszurze „Ogrody szkolne“ podaje spis roślin dla ogrodu szkolnego. Tam też znaleźć można skromną biblijografię ogrodnictwa szkolnego.

czych. Korzyści jednak nie ograniczają się do przyrodoznawstwa. Nauczyciel potrafi wykorzystać pracę uczniów przy ulu dla języka, rachunków, geometrii, rysunków i modelowania. Nadto stanowi życie pszczół równie rozległy jak piękny temat do pogadanek etycznych¹⁾.

Nieodzownym urządzeniem szkoły twórczej jest mała stacja meteorologiczna i prymitywne obserwatorium astronomiczne. Obydwie te instytucje oddają znakomite usługi naukom przyrodniczym i geografji, a przede wszystkim dają uczniom okazję do pracy ręcznej, połączonej z radością i pożytkiem.

Dziedziny, w których z pożytkiem uprawia się pracę ręczną, można pomnażać w nieskończoność.

Modelowanie w matematyce, historii kultury i sztuki, historii powszechnej i literaturze przyczynia się niejednokrotnie do uprzyśtępnienia uczniom tych nauk, a nadto dostarcza im radości tworzenia.

W ten sposób praca ręczna przestaje być jedynie przedmiotem nauki, a staje się środkiem pomocniczym dla wszystkich nauk, nadając im charakter twórczy. Przesadne uprzywilejowanie humanistyki w programach szkolnych doprowadziło do tego, że jedynym środkiem wyrażania myśli i uczuć stał się język. Historia kultury poucza nas, że obok języka ręka była drugim czynnikiem, który podniósł człowieka od stanu prymitywnego do wyższych stopni kultury. Dopiero od czasu wprowadzenia książki człowiek zaczął zaniedbywać rękę tak, że obecnie stała się ona u większości ludzi niedołączonym organem wyrażania się. Szkoła twórcza pragnie ożywić całego człowieka i dlatego dąży do przywrócenia ręce jej dawnego znaczenia w życiu człowieka.

Po tej linii zdąża również nauka rysunków.

Szkoły już dawno zrozumiały, że tu nie idzie o doprowadzenie uczniów do artyzmu.

Artystyczne wykonanie dostępne jest tylko dla jednostek. Ogół powinien posługiwać się rysunkiem, jako sposobem do wyrażania myśli i uczuć. Podobnie jak szkoła nie nauczy nikogo krasomóstwa, nikomu nie zaszczepli talentu literackiego, w robotach ręcznych nie przeobrazi przeciętnego ucznia na rzeźbiarza — tak też u uczniów, nieobdarzonych talentem artystycznym, nie potrafi rozwinąć umiejętności mistrzowskiego malowania. Szkoła rozwija w uczniu przyrodzone zdolności ekspresyjne we wszystkich kierunkach: uczy mówić, recytować, pisać, śpiewać, mode-

¹⁾ G. Diessner: Der Bienenstand im Schulgarten. „Die Arbeitsschule“ Nr. 3 i 4 r. 1930.

lować i rysować. Wybitne rezultaty w jakimkolwiek kierunku mogą być wtedy osiągnięte, gdy uczeń posiada odpowiedni talent.

Zadaniem szkoły jest wykształcenie u przeciętnego ucznia plastycznego wzroku, t. j. doprowadzenie go do tego, aby potrafił formę i ruch przedstawić poprawnie rysunkiem, aby mógł przy każdej sposobności z ołówkiem, piórem lub kredą w rękę unaocznić to, co wyraża słowami. Uczeń ma umieć wykład, rozmowę, czy piśmienne omówienie zilustrować prędko i prawidłowo zapomocą diagramu, linii rozwoju, planu sytuacyjnego miejscowości, konturów przedmiotu, zawierających charakterystyczne cechy i t. d. i odwrotnie musi on umieć wyczytać z takich obrazów to, co kto inny chciał wyrazić.

Rysunek jest w pierwszych czterech latach nauki integralną częścią każdego tematu, w późniejszych zaś latach staje się zależnym od przedmiotu nauki. Niektórym przedmiotom towarzyszy stale (przyrodoznawstwo, geografia, matematyka), innym zaś w wypadkach, gdy zachodzi potrzeba poglądowej ilustracji lub schematyzacji tematu.

Dzieci chętnie rysują. Pierwsze ich prace w tym kierunku są bardzo prymitywne. Rzadko które dziecko potrafi odrazu zachować proporcjonalność części rysowanego przedmiotu. Jednak ta bazgranina dziecinna zawiera wartościowy materiał wychowawczy i kształcący. Szkoła powinna dbać o to, aby dziecko osiągało coraz większą poprawność w tym kierunku. W pierwszych latach nauki szkolnej dziecko ilustruje opowiadania, układa do nich plany w postaci rysunków, rysuje to, co widziało na wycieczce, daje upust swojej fantazji i rysuje z pamięci to, co kiedyś widziało lub słyszało. Dziecko kreśli tylko kontury przedmiotów. Niedoskonałość tych konturów nie jest wadą zasadniczą. Podobnie, jak dziecko nie potrafi jeszcze w słowach lub na piśmie wyrazić swoich myśli i uczuć, nie może ono również i w rysunku prawidłowo oddać tego, co myśli i czuje. Jeśli szkoła doprowadzi dziecko do tego stopnia rozwoju, że ono w prymitywny sposób zdoła odtworzyć charakterystyczne momenty ruchu i formy, wtedy szkoła zadanie swe spełni.

Dziecko bardzo wczesnie spostrzega pewne własności przedmiotów. Rysuje twarz, na której nos trafnie umieszcza między oczyma, jednakże nos rysuje zawsze w profilu; stół na takim rysunku będzie miał cztery nogi, ale z powodu niezajomości perspektywy rysunek dziecka nie da obrazu rzeczywistości. Brak proporcjonalności w rysunkach pochodzi stąd, że dziecko każdą część rzeczy uważa za główny cel swego rysunku, opu-

szcza poprostu części, które go nie interesują. Z chaosu i ba-
zgraniny stopniowo powstają formy prawidłowe tak, że po trzech-
czterech latach nauki dziecko będzie w stanie poprawnie
wyrażać się zapomocą rysunku. W dalszych latach rysunek
znajdzie zastosowanie we wszystkich naukach, a przedewszyst-
kiem w geografji, przyrodoznawstwie i matematyce.

Dalszą niezbędną formą pracy w szkole twórczej jest
wycieczka.

Wartość jej dla nauk przyrodniczych i geografji powszechnie
zrozumiano i oceniono. Nie wszystkie bowiem przedmioty i zja-
wiska, któremi te nauki się zajmują, można w naturalnym stanie
sprowadzić do izby szkolnej. Nie można również natury odtwo-
rzyć w murach szkoły.

Praca szkolna żywa i twórcza wymaga, aby wycieczki zna-
lazły zastosowanie we wszystkich naukach.

Każda przechadzka bez względu na odległość jest dla
dziecka przeżyciem, z którego można wydobyć mnóstwo momen-
tów kształcących i wychowawczych.

W pierwszych latach nauki wycieczki są punktem wyjścia
każdego tematu. Do nich nawiązuje się czytanki z książek
i pogadanki. One dają materiał do opowiadań piśmiennych
i ustnych, do pracy ręcznej i rysunków. W dalszych latach, gdy
nauczanie przechodzi do rąk fachowców, wycieczki dostarczą cen-
nego materiału nie tylko przyrodoznawstwu i geografji, lecz także
nauce języka ojczystego i obcego, historii, a nawet matematyce.

W niższych klasach gimnazjalnych i wyższych klasach szkół
powszechnych posiada nauka matematyki charakter stosowany.
Używanie form geometrycznych do celów praktycznych mogą
obserwować uczniowie na każdym kroku w mieście, na szosach
i drogach, na budynkach, narzędziach i maszynach.

Wycieczka matematyczna uwypukli charakterystyczne cechy
całości i części tych przedmiotów, pouczy o celowości ich urzą-
dzenia, o stosunkach, zachodzących między formą przedmiotów,
a ruchem; wreszcie wykaże różnice między rzeczywistą formą
przedmiotów, a obrazami, które przedstawiają się naszym oczom¹⁾
Wycieczka matematyczna dostarczy również obfitego materiału
do zadań rachunkowych.

W wyższych klasach gimnazjalnych można dzięki wyciecz-
kom matematycznym zdobyć cenny materiał do zadań trygo-
nometrycznych. W tym celu okaże się niezbędnym komplet

¹⁾ *Heinrich Kempinsky: Unterrichtsliche Ausflüge in Rechnen und Raumlehre*
Czasopismo „Neue Bahnen“, Heft 4, r. 1918.

przyrządów dla dokonywania potrzebnych pomiarów. Wycieczki te oddają jednocześnie wybitne usługi nauce geografji¹⁾.

Szkoła powinna się postarać o to, aby uczniowie zwiedzili zakłady przemysłowe: gazownię, elektrownię, hutę szklaną, odlewnię metali, fabryki włókiennicze i chemiczne, zakłady przetwarzające produkty rolnicze i t. d. Nadto powinni uczniowie zwiedzić kopalnie nafty, soli, węgla, gazu ziemnego, rudy metalowej.

Do programu wycieczek szkolnych należy włączyć, i to zarówno w zimie, jak w lecie, wycieczki w góry. Mają one znaczenie nie tylko dla sportu i krajoznawstwa, lecz również i dla nauki przyrodoznawstwa, a w szczególności dla geografji.

Należy również organizować wycieczki do dalszych i bliższych miast lub nawet krajów obcych celem bliższego poznania zabytków kultury i sztuki; takie wycieczki mają wybitne znaczenie dla historii i literatury.

W organizacji wycieczek i w ich przeprowadzeniu powinni uczniowie brać udział aktywny. Wraz z nauczycielem omawiają oni plan wycieczki, układają kosztorysy, o ile jakieś wydatki mają być poczynione; utrzymują porządek od chwili wyruszenia aż do powrotu; czuwają nad stanem sanitarnym, troszczą się o należyte rozlokowanie się w miejscach noclegowych i organizują zaprowiantowanie uczestników, współdziałają w wykonywaniu zakreślonego programu, a po powrocie wspólnymi siłami składają sprawozdanie z wycieczki, zaopatrzone w ilustracje ważniejszych momentów. Ilustracje mają odznaczać się prostotą; są to rysunki ręczne, schematyczne plany, diagramy, fotografie i t. d. Szkoła winna się starać o to, aby uczniowie nauczyli się fotografować nawet prymitywnymi aparatami; wywoływać i kopjować muszą sami w domu lub w szkole. W tym celu każda szkoła powinna u siebie zainstalować pracownię fotograficzną.

Rzecz jasna, że najlepiej zorganizowana szkoła nie potrafi wszystkiego uczniom pokazać w naturze; z konieczności trzeba będzie wyręczać się obrazami. Szkoła twórcza powinna posiadać liczne zbiory obrazów, ze wszystkich dziedzin nauki, sztuki i życia. Wybitne usługi oddaje epidiaskop szkolny i aparat kinowy. Już nawet w dawnej szkole rozumiano doniosłe znaczenie tych urządzeń, które prowadzą do rozszerzenia widnokręgu umysłowego i przeżycia twórczego.

¹⁾ J. Harzelski: Elementarne pomiary geodezyjne. Dr. Wacław Jezierski i inż. Stanisław Kluźniak: Ćwiczenia miernicze i kartograficzne.

W szkole twórczej należy opiekę nad obrazami i przyrządami poruczyć uczniom. Uczniowie porządkują zbiory ilustracyj, układają katalog i troszczą się o to, aby majątek szkolny nie doznał uszczerbku.

Obrazy, względnie reprodukcje obrazów, winny być nie tylko ilustracją lub ozdobą nauki; mają one przede wszystkim stanowić punkt zaczepienia dla pracy szkolnej. Dlatego wśród zbiorów szkolnych muszą się znajdować nie tylko obrazy, obejmujące przedmioty i zjawiska niedostępne dla bezpośredniej obserwacji w naturze, lecz również i takie, które mogą służyć dla przypomnienia i uzupełnienia rzeczy, widzianych na wycieczce, lub przeczytanych w książce. W zbiorach szkolnych powinny się znaleźć reprodukcje obrazów z wybitnych muzeów przyrodniczych, przemysłowych, galerij sztuki i t. d.

Należy zgromadzić jaknajwiększą ilość ilustracyj, jak portrety autorów, zdjęcia miejscowości, w których rozgrywają się akcje czytanych utworów, autografy, podobizny kart tytułowych i facsimile pierwszego wydania książek, reprodukcje obrazów, drzeworytów czy rzeźb i t. d. Ilustracje te przyczynią się w wybitnym stopniu do życiowego ustosunkowania się ucznia do książki.

Obrazy są cennym uzupełnieniem zbiorów pomocy naukowych, bez których szkoła obchodzić się nie może. Opieka nad zbiorami pomocy naukowych powinna spoczywać w rękach uczniów.

Obraz jest nieodzownym towarzyszem pracy w pierwszych latach nauki i dostarcza doskonałego materiału do nauki języka. Pomysłowy nauczyciel potrafi przy pomocy obrazów nauczyć ucznia obserwować, mówić, pisać, myśleć i czuć; z obrazu wydostanie również i prawidła gramatyczne¹⁾. Nadto jest obraz pierwszorzędnym środkiem pomocniczym przy nauce języka obcego, zwłaszcza na początku.

Zkolei zastanowić się należy nad lekturą samodzielną, jako niezbędną formą pracy twórczej w szkole. Jest ona podstawą nauki we wszystkich przedmiotach i klasach. Nauczyciele niższych klas powinni dobrze znać lekturę dla dzieci, nauczyciele zaś poszczególnych przedmiotów muszą interesować się literaturą tych przedmiotów, dostępną dla młodzieży.

Samodzielna lektura niezbędną jest we wszystkich naukach. Z przeczytanych książek uczniowie robią notatki. Specjalne

¹⁾ *Baczyńska i Oderfeldówna*: „Patrzę i opisuję”. *Aniela Szycówna*: „Historyjki w obrazach”.

godziny poświęca się omawianiu tej lektury. W starszych klasach trzeba zwrócić baczną uwagę także na lekturę w obcym języku. Służy ona zarówno temu językowi, jak i wszystkim przedmiotom nauki. Jeżeli celem nauki języka obcego w szkole średniej jest doprowadzenie uczniów do takiej sprawności, aby podczas studiów wyższych mogli się posługiwać literaturą naukową w tym języku, to należy ich zawczasu do tego wprawić.

Już w szkole średniej, gdy uczeń nabył pewien zasób słów i opanował do pewnego stopnia gramatykę, należy go zachęcić do lektury w języku obcym przy pomocy słownika. Najłatwiej można to uczynić zapomocą ciekawych książek. Uczeń będzie się chętnie starał przezwyciężyć trudności językowe, jeżeli książka będzie go interesowała.

Z literatury w języku obcym uczniowie powinni korzystać przy opracowaniu referatów. Przydział odnośnych tematów powinien się odbywać na zasadzie wolnego wyboru, dokonanego przez uczniów. Każdy z nich wybierze temat stosownie do swego zamiłowania z literatury, historii, czy matematyki lub fizyki i t. d.

Bardzo pożyteczną może być lektura odpowiednich czasopism. Ułatwi ona orientację w stosunkach społecznych, zaznajomi z najnowszymi prądami w literaturze i nauce oraz zbliży uczniów do życia.

Plagą naszego społeczeństwa jest słaby stan czytelnictwa. Książki długie lata leżą na półkach księgarskich, a nikt ich nie kupuje. Czasopisma rozchodzą się w znikomej ilości egzemplarzy. Naukowe czasopisma rzadko mogą utrzymać się bez subwencji rządowej, komunalnej, społecznej lub prywatnej. Szkoła może i powinna wyćwiczyć w uczniach potrzebę lektury nie tylko książek beletrystycznych i naukowych, lecz również i odpowiednich czasopism. Realizacja tego postulatu przyczyni się do podniesienia poziomu pism. Lektura taka obfituje w materiał do ćwiczeń językowych, piśmiennych i ustnych, do rozważań krytycznych i t. p.

Przy uwzględnieniu najdalej idącej samodzielności uczniowie chętnie opracują tematy, a to podniesie kulturę słowa pisanego i mówionego.

Dążenia współczesne nie idą w kierunku pielęgnowania słowa. Człowiek współczesny jest bardziej nastawiony na czyn, niż na słowo. Odbija się to na szkole. Nie można jednak zaniedbywać języka, który zawsze był i będzie potężną dźwignią kultury. Do wzbogacenia języka przyczyniają się słowniki ortograficzne, wyrazów obcych i do rozmaitych dziedzin nauki.

Należy przyzwyczaić uczniów do korzystania ze słownika, poczynawszy od pierwszych lat nauki.

Na niższym stopniu pracy szkolnej dobre usługi oddaje słownik ortograficzny, który uczeń może sam ułożyć. Ilekroć spotyka się po raz pierwszy z wyrazem, powinien go zapisać w specjalnym zeszycie i zaopatrzyć w potrzebne uwagi. Z biegiem czasu zbierze on dość obfity zasób słów, z których będzie mógł w razie potrzeby skorzystać.

Tak samo dla języka obcego uczeń ułoży sobie słowniczek, który stanie się jego podręczną książką.

Do estetyki żywego słowa przyczynia się prawidłowy układ ust i krtani. Uczniowie powinni nawet w miarę możliwości rysować prawidłowe położenie ust i krtani przy wymawianiu liter i wyrazów. Można w tym wypadku korzystać z gotowych rycin, z których uczniowie narysują kopje¹⁾.

Do podniesienia kultury języka przyczynia się teatr szkolny

Przedstawienia szkolne nie są nowością. Towarzyszą one zwykle uroczystościom i obchodom z okazji świąt i doniosłych wydarzeń. Przedstawienia te nie mają jednak wielkiego znaczenia wychowawczego, chociażby dlatego, że nie wchodzą do stałego programu pracy szkolnej. Poza tem do tych przedstawień wybiera się zwykle kilku zdolnych uczniów i zmusza się ich do wyuczenia się i recytowania długich monologów, przeważnie z utworów klasycznych.

Teatr szkolny powinien być instytucją stałą, zatrudniającą uczniów masowo. Uczniowie powinni brać udział w tworzeniu i reżyserowaniu sztuki, opracowywaniu scenariusza, wyszukiwaniu i dobieraniu melodyj i tańców; sami mają malować dekoracje, szkicować i robić kostjумы i rzeczy potrzebne w sztuce, przygotować efekty świetlne; ich pieczy ma być powierzona cała organizacja finansowa i utrzymanie porządku na sali podczas przedstawienia. Od chwili powstania myśli o przedstawieniu aż do jego zupełnej likwidacji uczniowie wykonują wszystkie funkcje, połączone z tem przedstawieniem.

Należy wybrać takie sztuki, by ich realizacja sceniczna nie pochłaniała zbyt wiele czasu. W przeciwnym bowiem razie napotka przedstawienie na duże trudności.

Teatr szkolny, jako instytucja stała, będzie zawsze posiadał w swoim repertuarze gotowe obrazki, opracowane przez uczniów tak, że przy nadarzającej się okazji mogą one odrazu

¹⁾ M. Albiński: Obrazy głosek polskich.

być wystawione. Inscenizacji wierszy lub wyjątków z literatury pięknej można poświęcić lekcje języka. Inscenizacja musi jednak być dziełem samych uczniów. Obrazki sceniczne mogą być wystawione podczas zebrań w świetlicy oraz na wieczorkach uczniowskich. Taka organizacja teatru szkolnego da możliwość wszystkim uczniom ćwiczyć się w wypowiedaniu się i w wyrażaniu swoich uczuć zapomocą słów, mimiki i gestykulacji. Podobnie jak w całej nauce szkolnej, uczniowie będą i tu nawzajem sobie pomagali; zdolniejsi staną się wzorem dla mniej zdolnych, którym z odpowiednim taktem będą w ich pracy służyli swoją pomocą. Cała zaś praca da uczniom przeżycie, niezbędne w szkole twórczej i rozwinie w nich smak estetyczny. Odczują oni żywo piękno, gdyż sami uczestniczyć będą w tworzeniu piękna.

Nadto winni uczniowie uczęszczać do teatru na odpowiednie sztuki i to zarówno z repertuaru klasycznego jak i współczesnego, odwiedzać wystawy i koncerty, aby uzupełnić wychowanie estetyczne w szkole.

Te wszystkie formy pracy dadzą się zastosować z pewnemi zmianami i ograniczeniami w całej szkole, na wszystkich jej stopniach.

Na specjalne omówienie zasługuje sprawa traktowania pracy w wyższych klasach szkoły średniej.

Literatura pedagogiczna zajmuje się tym problemem dość pobieżnie.

Kerschensteiner poświęca dużo uwagi pracy w szkole powszechnej, o wyższym zaś stopniu nauczania mówi mimochodem, że należy i tam wprowadzić element twórczy.

Dewey daje ogólne wskazówki organizacji szkoły pracy; nie zatrzymuje się jednak na wyższym stopniu nauki. Montessori i Decroly koncentrują swoją uwagę jedynie na wychowaniu młodszych dzieci. O pracy młodzieży starszej w wieku ponad lat 14 znaleźć można dokładniejsze wskazówki u Gaudiga i Rudolfa Steinera, filozofa-antropozofa, twórcy szkoły „Freie Waldorfschule“ oraz u Heleny Parkhurst, twórczyni systemu Daltońskiego. Tu i ówdzie spotkać można w czasopismach pedagogicznych pewne wskazówki o pracy w wyższych klasach szkoły średniej.

Przyczyna macoszego traktowania tego stopnia pracy szkolnej leży w tem, że współczesna psychologia pedagogiczna we wszystkich jej kierunkach ze szczególną troskliwością odnosi się do okresu życia, poprzedzającego dojrzewanie płciowe.

Życie psychiczne dzieci w tym wieku ma charakter wybitnie uczuciowy i aktywistyczny. Szkoła dawna mało poświęcała uwagi temu charakterowi wieku dzieciennego. Dlatego nowa

szkola zajęła się przede wszystkim naprawą tego błędu wychowawczego dawnej szkoły.

Z drugiej strony psychologja poucza, że okres ten odgrywa poważną rolę w ukształtowaniu się charakteru człowieka. Błędy, których się wychowawca dopuszcza względem dzieci w tym wieku, pociągają za sobą przykre konsekwencje w całym ich późniejszym życiu. To też współczesna pedagogika czujną uwagę skierowała przede wszystkim na ten krytyczny wiek dziecka. Nie można również pominąć okoliczności, że na okres ów przypada szkoła powszechna, obejmująca wszystkie bez wyjątku dzieci, podczas gdy do wyższych klas szkół ogólnokształcących uczęszcza stosunkowo niewielka ilość młodzieży. A młodzież ta stawia szkołę wobec odmiennych zadań wychowawczych, niż niższe klasy tychże szkół lub szkoła powszechna.

Zadania te wypływają z trzech źródeł: z psychologicznego nastawienia młodzieży, z charakteru przedmiotów nauki w wyższych klasach szkół średnich i z załączka myśli o przyszłym zawodzie.

Pod względem psychologicznym przechodzi młodzież okres wyzwania się z pod czynnika emocjonalnego. Umysł rozwija się stosownie do wieku, a w miarę tego rozwoju wymaga zaspokojenia swoich potrzeb kształceniowych. Proces normowania się stosunków między umysłem a uczuciem i intuicją, tak charakterystyczny dla tego wieku, zmusza szkołę do zastanowienia się nad sposobem wychowania, któryby łagodził konflikty, powstające na tem tle. Niema praw matematycznie ścisłych, któremiby się można kierować w postępowaniu z młodzieżą w tym wieku. Procesy rozwoju psychiki młodzieży mają charakter indywidualny i przybierają różne formy.

W okresie, poprzedzającym dojrzewanie płciowe, chodzi jedynie o to, aby dziecku pomóc zorjentować się w otaczającym je świecie zjawisk i ułatwić mu osiągnięcie niezbędnych umiejętności, potrzebnych do zaspokojenia jego prymitywnych potrzeb życiowych, społecznych i kulturalnych.

W wyższych klasach szkół ogólnokształcących młodzież szuka rady, wskazówek i pomocy w łagodzeniu swoich rozterek wewnętrznych. Wykluwające się dążenia do ideału, wybitna chęć do naprawy świata, wyprzedzają w znacznym stopniu rozwój sił duchowych i fizycznych młodzieży. Ta niewspółmierność między zamiarami i dążeniami z jednej strony a ograniczonemi możliwościami wykonawczemi z drugiej — stwarza konflikty duchowe.

Zadaniem wychowania jest łagodzenie tych konfliktów, podsuwanie młodzieży zajęć i idei, w których mogłaby się wyżywać,

określić istotę swoich dążeń i zrealizować swój pęd do aktywności, towarzyszący człowiekowi przez całe życie.

Szkoła musi rozstrzygnąć niezwykle poważne i trudne zagadnienie trafnego doboru zajęcia dla danej jednostki, stosownie do jej zainteresowania. Jeśli się to powiedzie, wówczas trudna kwestja wychowania danego ucznia będzie pomyślnie rozwiązana. Odpowiednie zajęcie pochłonie go całkowicie, zaspokoi wszystkie nieokreślone dążności i złagodzi tęsknoty, wypływające z charakterystycznego dla tego wieku braku mocnej podstawy dla ideałów i dążeń.

W dziedzinie naukowej wiek ten wymaga wyrobienia zdolności pogłębienia wiedzy oraz umiejętności zastanowienia się nad problemami naukowymi.

Intuicja i umysł w tym właśnie wieku najwyraźniej ze sobą współdziałają. Zadaniem szkoły jest wyszukanie takich zajęć dla młodzieży, któreby mogły rozwinąć jej wszystkie siły duchowe. Wychowawca winien ułatwić młodzieży znalezienie właściwych dróg do pełnego zrozumienia nauki i świata, do przyswojenia sobie orientacji w skomplikowanych zagadnieniach naukowych i do odróżnienia tego, co się poznaje zapomocą umysłu, a co zapomocą intuicji.

Trudne to zagadnienie wychowawcze. Wyłaniają się bowiem dwa niebezpieczeństwa: skrajna uczuciowość, pociągająca za sobą powierzchowne traktowanie nauki i świata oraz przesadny intelektualizm, który grozi oschłością i martwością,

Osiągnięcie harmonji między czynnikiem uczuciowym i intelektualnym, stworzenie podstaw do współdziałania tych czynników w pracy naukowej — jest zadaniem wychowania.

Wreszcie w tym okresie życia młodzież zaczyna myśleć o przyszłej pracy zawodowej. Rówieśnicy tej młodzieży, którzy do wyższych klas gimnazjalnych nie uczęszczają, stanęli już przy warsztatach pracy lub wstąpili do zawodowych zakładów naukowych. Młodzież uważa wyższe klasy szkół ogólnokształcących ze przedpokój do gmachu uczelni zawodowej. Pod tym względem napotyka praca wychowawcza na poważne trudności.

Zagadnienia tego nie rozstrzygnął podział szkół na typy, w których przeważają elementy wychowawcze humanistyczne wszystkich odcieni lub matematyczno-przyrodnicze.

Już nieraz podniesiono kwestję, że o wyborze typu szkoły decydują rodzice, którzy kierują się przeważnie względami, nie mającymi nic wspólnego ze zdolnościami ucznia. Odgrywa tu rolę odległość szkoły od domu rodzicielskiego, sympatje rodzi-

ców dla tej lub owej szkoły, chęć skierowania dziecka na drogę najbardziej im odpowiadającą i t. p. W przeważającej zresztą ilości wypadków opieka domowa nie jest w stanie określić prawdziwych zdolności ucznia.

Próby, podjęte w tym kierunku przez naukę, nie doprowadziły do żadnych pozytywnych wyników.

Badania psychotechniczne dają bardzo ciekawy materiał, nie rozwiązują jednak całkowicie problemu skłonności uczniów.

Winę należy przypisać nie brakowi doskonałości nauki, lecz faktowi, że ludzie o wyraźnych zdolnościach należą do rzadkości. Przeważa typ człowieka, w którym się mieszczą zdolności różnorodne i wzajemnie się przenikające, przyczem żadna nie występuje w postaci wyraźnej. W każdym razie należy młodzieży umożliwić swobodny dobór zajęć, któreby ją przygotowały do przyszłej pracy zawodowej. Nadto należy stworzyć takie warunki pracy, aby młodzież mogła stać się twórczą w dostępnym dla niej dziedzinach naukowych.

Do tego celu prowadzi samokształcenie.

Ten środek wychowawczy dotyczy nie tylko młodzieży starszej. Przybiera on tu jedynie nową postać.

Najodpowiedniejszą formę organizacyjną szkoły, która prowadzi do samokształcenia, wskazuje plan Daltoński.

Szkoła daltońska może w swoich ramach zmieścić uczniów o różnych rodzajach i stopniach uzdolnienia i umożliwiała każdemu taki sposób pracy, aby się nie stał ciężarem dla innych. W szkole tej ma uczeń — w stopniu większym, niż w jakiegokolwiek innej — możliwość utrafienia na dziedzinę nauki najbardziej mu odpowiadającą.

Młodzieży nie potrzeba stałej, nieodstępnej kontroli w wychowaniu i wykształceniu. Młodzież ze swoją nieuforną jeszcze strukturą psychiczną szuka własnych dróg, zapomocą których mogłaby trafić do celów ogólnoludzkich, lecz w tym pozukiwaniu nie potrzebuje stałych i nieodstępnych przewodników. Potrzebne jej są drogowskazy na skrzyżowaniach. Rolę takiego drogowskazu odgrywa instruktor w systemie Daltońskim.

Tam, gdzie młodzież zaczyna błądzić, tracić kierunek i bezradnie szukać wyjścia, wkracza ten instruktor i już to pouczeniem, już to drobną uwagą, wprowadza błądzącą duszę na właściwą drogę, aby później pozostawić ją samej sobie.

Taki system daje młodzieży przeżycie, które prowadzi do samodzielności i twórczości.

Do systemu Daltońskiego należy się jednak przyzwyczaić. Jest on dla naszych stosunków zbyt gwałtownym skokiem. Szkolnictwo już istniejące nie może się od razu przeobrazić. Lecz i w szkołach niedaltońskich samokształcenie może i powinno być bliższym celem pracy, prowadzącym do ostatecznego celu — do twórczości.

Program takiej szkoły należy zrozumieć w tym sensie, że ma on dać w różnych dziedzinach minimalny zakres wiedzy, potrzebnej wszystkim uczniom, niezależnie od ich skłonności i uzdolnień.

Poza tym programem uczniowie wybierają sobie dziedzinę nauk teoretycznych lub praktycznych według upodobań. Tym naukom i związanym z nimi zajęciom młodzież oddaje się w sposób systematyczny i w czasie specjalnie na to przeznaczonym.

Uczniowie tworzą koła naukowe i grupy do zajęć praktycznych; te koła i grupy, zorganizowane w sposób samorządowy przy współpracy kuratora-nauczyciela, wykonują stale swoją pracę.

Uczniowie dawniej również zakładali koła naukowe, lecz były to przeważnie efemerydy, które powstawały dzięki słomianemu zapałowi nauczyciela lub uczniów. Po krótkim czasie jednak koła te umierały na anemję.

Nie mało przyczyniły się do zatamowania rozwoju tych kół przeładowane programy szkolne, które zmuszają uczniów do ślęczenia przez długie godziny nad odrabianiem lekcyj.

Samokształcenie jest metodą pracy nie tylko w kołach naukowych, ale w ogóle jest formą, panującą w całej szkole, niezależnie od programu, czasu zajęć, doboru uczniów, nauczycieli i t. d.

Tę formę pracy można przeprowadzić we wszystkich bez wyjątku naukach.

Wynik jest taki, że po pewnym czasie uczeń daje odpowiedzi samodzielnie i do każdego tematu wkłada naprawdę swoją indywidualność.

Samokształcenie nie kończy się w szkole średniej. Uczniowie otrzymują w niej przygotowanie do takiej formy pracy, której trzymać się będą przez całe życia, bez względu na to, czy oddadzą się w przyszłości pracy naukowej, czy też zajdzie potrzeba uzupełnienia wiadomości i umiejętności zawodowych.

W jednym i drugim wypadku uczniowie muszą mieć odpowiednie przygotowanie, aby móc interesujący ich temat samodzielnie poznać, od najbardziej podstawowych pojęć, aż do naj-

większego pogłębienia. Jeżeli chodzi o temat zupełnie obcy, powinien nauczyciel przyzwyczać młodzież do wyszukania takich źródeł, z których mogłaby poznać pojęcia zasadnicze. Wchodzi tu w grę encyklopedje i artykuły z czasopism. Niemałe znaczenie może również mieć ułożenie sobie bibliografji danego tematu, przyczem uczeń ma podać, które dzieło uważać należy za podstawowe, a które za pomocnicze. Uczniowie powinni się nauczyć rozróżniać rozmaite formy utworów: zarys, podręcznik, monografia i podstawowe dzieła naukowe.

Ze szkoły młodzież powinna wynieść umiejętność właściwego czytania książek oraz przechowywania materiału, zdobytego drogą lektury. Książkę należy przeczytać całkowicie, wraz z przedmowami, wstępem i indeksem. Przy lekturze podstawowego dzieła naukowego należy ułożyć konspekt z każdego rozdziału, zaś przy dziele pomocniczem można się ograniczyć do notowania głównych myśli utworu według potrzeby.

Materiał winien uczeń przechowywać. W ten sposób wykształci się w nim poszanowanie własnej pracy.

Niezawsze jednak źródłem tematu jest książka. Często uczniowie powinni dać odpowiedzi w postaci sprawozdania z wycieczki, z koła naukowego, z spółdzielni lub innej jakiegokolwiek organizacji uczniowskiej. Uczniowie muszą się nauczyć gromadzenia materiału do tych sprawozdań, odróżniania głównych punktów od ubocznych i wykorzystania zebranych materiałów. Sprawozdania winny być zwięzłe a zarazem treściwe.

Wreszcie każda praca bez względu na to, czy jest sprawozdaniem, czy wypracowaniem na podstawie dzieł naukowych, powinna być zaopatrzona w wykresy, diagramy i t. p.

Uczniowie powinni poznać systemy bibliotekarstwa, aby móc korzystać z bibliotek. W tym celu muszą zwiedzać biblioteki dla zaznajomienia się z ich organizacją.

Jeżeli uczniowie zdobędą technikę pracy umysłowej w szkole, będą oni mieli przez całe życie otwarte wrota nauki. W razie potrzeby potrafią wnikać w tajniki wiedzy, nawet w dziedzinie dla nich obcej.

Jeżeli tę technikę pracy umysłowej dodamy do wszystkich innych form pracy, o których wyżej była mowa, otrzymamy pełen zasób środków, które dadzą uczniowi możliwość kontynuowania pracy twórczej aż do ukończenia średniego zakładu naukowego.

Niezbędnym warunkiem organizacji pracy twórczej w szkole jest korelacja przedmiotów nauki.

Istniejące bowiem dotychczas w szkołach komisje przedmiotowe fachowców, mimo gorliwej i sumiennej pracy ich członków, nie potrafią osiągnąć korelacji.

Komisje przedmiotowe powinny zamienić się na komisje, obejmujące wszystkich nauczycieli, uczących w pewnych grupach klas, np. pierwsze trzy lub cztery lata nauki, trzy lub cztery wyższe klasy szkoły powszechnej, albo niższe trzy klasy szkół średnich ogólnokształcących i wreszcie starsze klasy tychże zakładów, złączone w jedną lub dwie grupy.

Omówienie materiału ma się odbywać nie wedle przedmiotów, lecz wedle klas, w obecności nauczyciela robót ręcznych, rysunków i muzyki. Jedynie w ten sposób można stworzyć warunki pracy, przy których poszczególne przedmioty nauki naprawdę się złączą i nawzajem przenikną.

Oczywiście, że zarówno ramy tej rozprawki, jak i sam charakter tematu, nie pozwalają na wyczerpanie wszystkich możliwych form pracy w szkole twórczej. W tej sprawie rozstrzygający głos ma nauczyciel i uczeń.



